

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Pedro Gonçalo Batista Menezes

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2020

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Pedro Gonçalo Batista Menezes

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”
*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam
o mundo”*

(Paulo Freire)

Agradecimentos

Ao finalizar uma das etapas mais importantes e marcantes da minha vida, tanto a nível pessoal como profissional, é fundamental agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso. Agradeço de forma especial:

Aos meus pais e irmãos, por toda a educação, pelos esforços efetuados e pelo apoio incondicional ao longo das diferentes etapas da minha vida.

À minha melhor amiga e companheira, Vanessa, por ter estado sempre presente, por toda a colaboração, incentivo e carinho.

A toda a minha família por serem um suporte da minha vida, com quem posso sempre contar.

Aos treinadores, dirigentes de futebol e jogadores com quem tive o prazer de privar, tanto na formação como nos séniores, por terem contribuído para a minha formação pessoal e social.

À Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, a todo o pessoal docente e não docente, pela forma como nos acolheram, pela colaboração e disponibilidade evidenciadas ao longo do estágio pedagógico.

Ao Orientador Científico, o Professor Doutor Ricardo Alves, por todo o trabalho de orientação, pelos conhecimentos transmitidos, pela partilha de experiências, pelas críticas construtivas e palavras de apoio.

Ao Orientador Cooperante, Mestre Adérito Nóbrega, também pelo trabalho de orientação, por todo o apoio, críticas e sugestões, confiança e disponibilidade manifestadas.

Ao Professor Doutor Helder Lopes, à Professora Doutora Ana Rodrigues, à Mestre Ana Luísa, ao Professor Doutor Élvio Rúbio e a todos os docentes que integram o Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira pelo sentido crítico e reflexivo, pela capacidade de argumentação e comunicação, e pela disponibilidade e ajuda prestadas ao longo da licenciatura e do mestrado.

Aos alunos, sem exceção, que foram alvo da intervenção pedagógica, por terem proporcionado momentos e experiências ímpares ficarão para sempre ligados de forma muito especial ao meu percurso profissional.

Aos colegas de núcleo de estágio, Camilo Fernandes e Carolina Ferraz, pela compreensão, espírito de ajuda e apoio demonstrados. Aos restantes colegas de estágio pelas ideias e saberes partilhados e pelos momentos de descontração vividos.

A todos os meus verdadeiros amigos, pelo companheirismo, pela lealdade e verdadeira amizade.

A todos Obrigado!

Resumo

O Estágio Pedagógico (EP) é o culminar de uma etapa de formação, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários (MEEFEBS), da Universidade da Madeira (UMa), desenvolvido em regime de supervisão pedagógica, que confere a habilitação profissional para a docência.

Nele se incluem atividades no âmbito a Prática Letiva (PL) no grupo de docência de Educação Física (EF), de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE), de integração no Meio (AIM), bem como de Natureza de Científico-Pedagógica, na sua vertente individual e coletiva (ACPI e ACPC).

As atividades inseridas na PL consistiram na organização do ensino, na preparação e lecionação das aulas, na reflexão sobre a avaliação, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e do processo de ensino. A esta atividade acresce ainda a observação de aulas de outros professores.

As AICE incidiram sobre a participação em realizações previstas na Planificação do grupo de professores de EF, o “Corta-Mato” e o “Festival de Desporto da Levada”, visando o enriquecimento da vida escolar.

As AIM compreenderam a participação e organização de duas atividades, cuja finalidade foi promover a ligação da Escola com o Meio. Envolveu a Caracterização da Turma 4, do 9.º ano, do ensino Básico, da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS) e uma Atividade de Extensão Curricular (AEC) designada “Aula *Tabata* em Família”.

As ACPI e as ACPC surgiram para dar resposta a necessidades e interesses identificados no núcleo de estágio, tendo sido abordado o potencial educativo da Dança e dos jogos reduzidos no Ensino do Futebol.

Assim, o presente Relatório centra-se na análise do percurso em cada uma das quatro áreas que compõem o EP e também na articulação e integração dessas áreas.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Processo de Ensino-Aprendizagem; Professor; Aluno.

Abstract

The Pedagogical Internship is the culmination of a training stage of the Master's degree programme in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, of the University of Madeira, carried out in a pedagogical supervision regime, which confers the professional qualification for teaching.

It includes activities in the scope of Practice Teaching in the teaching group of Physical Education, Intervention in the School Community, Integration in the Environment, as well as Activities of a Scientific-Pedagogical Nature in its Individual and Collective aspect.

The activities included in the Teaching Practice consisted of the organization of teaching, the preparation and teaching of the classes, the reflection on the evaluation, the development of the students' learning and the teaching process. This activity also included the observation of classes given by other teachers.

The Intervention Activities in the School Environment focused on the participation in events included in the planning of the group of EF teachers, the "Corta-Mato" (cross-country) and the "Levada Sports Festival", aiming at the enrichment of school life.

The Integration Activities in the Middle comprised the participation and organization of two activities, the purpose of which was to promote the connection of the school with the environment. It involved the characterization of Class 4, 9th year of basic education, of the Dr. Ângelo Augusto Silva Primary and Secondary School and a Curricular Extension Activity called "*Aula Tabata em Família*".

The Activities of a Scientific-Pedagogical Nature in its Individual and Collective aspect came about to respond to needs and interests identified in the internship centre, which addressed the educational potential of dance and the short games in teaching football.

Therefore, this report focuses on the analysis of the path taken in each of the four areas that make up the Teaching Practice and also on the articulation and integration of these areas.

Keywords: Pedagogical Internship; Physical Education; Teaching-Learning Process; Teacher; Student.

Resumen

La Pasantía Pedagógica es la culminación de una etapa de formación, del Máster en Docencia de Educación Física en Educación Básica y Secundaria, de la Universidad de Madeira, desarrollada bajo un régimen de supervisión pedagógica, que confiere la calificación profesional para la docencia.

Incluye actividades en el ámbito de la Práctica Docente en el grupo docente de Educación Física, Intervención en la Comunidad Escolar, Integración en el Medio Ambiente, así como Carácter Científico-Pedagógico, en su vertiente Individual y Colectiva.

Las actividades incluidas en el Práctica Docente consistieron en la organización de la docencia, la preparación e impartición de clases, la reflexión sobre la evaluación, el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza. Además de esta actividad, también existe la observación de clases por parte de otros profesores.

Las Actividades de Intervención en la Comunidad Escolar se centró en la participación en los logros previstos en la planificación del grupo de profesores de Educación Física, el “Corta-Mato” y el “Festival de Desporto da Levada”, con el objetivo de enriquecer la vida escolar.

Las Actividades de Integración en el Medio Ambiente entendió la participación y organización de dos actividades, cuyo propósito fue promover la conexión de la Escuela con el Medio Ambiente. Se realizó la Caracterización de la Clase 4, de 9º grado, de educación Básica, de la Escuela Básica y Secundaria Dr. Ângelo Augusto Silva y una Actividad de Extensión Curricular denominada “Aula Tabata em Família”.

Las Actividades Científico-Pedagógico Individual y las Actividades Científico-Pedagógico Colectiva surgieron para dar respuesta a necesidades e intereses identificados en el núcleo de prácticas, habiendo abordado el potencial educativo de la Danza y los juegos reducidos en la Enseñanza del Fútbol.

Así, este Informe se centra en el análisis de la trayectoria en cada una de las cuatro áreas que componen el Pasantía Pedagógica y también en la articulación e integración de estas áreas.

Palabras-clave: Pasantía Pedagógica; Educación Física; Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; Profesor; Alumno.

Resumé

Le Stage Pédagogique es le point culminant d'une étape de formation, du Master en Enseignement d'Éducation Physique dans l'Enseignement de Base et Secondaire, de la Université de Madère, développé sous un régime d'encadrement pédagogique, qui confère une qualification professionnelle pour l'enseignement.

Il comprend activités dans le cadre de la Pratique Pédagogique dans le groupe pédagogique d'Éducation Physique, d'Intervention dans la Communauté Scolaire, d'Intégration dans l'Environnement, ainsi que la Nature Scientifique et Pédagogique, dans son aspect Individuel et Collectif.

Les activités incluses dans la Pratique Pédagogique consistaient en l'organisation de l'enseignement, dans la préparation et l'enseignement des classes, dans la réflexion sur l'évaluation, le développement de l'apprentissage des élèves et du processus d'enseignement. En plus de cette activité, il y a aussi l'observation des classes par d'autres enseignants.

Les Activités d'Intervention dans la Communauté Scolaire a mis l'accent sur la participation aux réalisations prévues dans la planification du groupe d'enseignants d'éducation physique, le “Corta-Mato” et le “Festival de Desporto da Levada”, visant à enrichir la vie scolaire.

Les Activités d'Intégration dans l'Environnement a compris la participation et l'organisation de deux activités, dont le but était de promouvoir le lien de l'école avec l'environnement. Il s'agissait de la caractérisation de la classe 4, à partir de la 9e année, de l'Éducation de Base, de l'École Primaire et Secondaire Dr. Ângelo Augusto Silva et d'une Activité de Vulgarisation des Programmes appelée “*Aula Tabata em Família*”.

Les Activités Scientifique et Pédagogique Individuel et les Collectif Activités Scientifique et Pédagogique ont émergé pour répondre aux besoins et intérêts identifiés dans le noyau de stages, après avoir abordé le potentiel éducatif de la danse et réduit les jeux dans l'enseignement du football.

Comme ça, ce rapport se concentre sur l'analyse du parcours dans chacun des quatre domaines qui composent le Stage Pédagogique et également sur l'articulation et l'intégration de ces domaines.

Mots-clés: Stage Pédagogique; Éducation Physique; Processus d'Enseignement-Apprentissage; Enseignant; Étudiant.

Abreviaturas e Siglas

AEC - Atividade de Extensão Curricular

AIM - Atividades de Integração no Meio

AICE - Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

AFo – Avaliação Formativa

AI – Avaliação Inicial

AS – Avaliação Sumativa

CC - Composição Corporal

CT - Conselho de Turma

COVID-19 - *Coronavirus Disease 2019*

EF - Educação Física

EE - Encarregados de Educação

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

EP - Estágio Pedagógico

GPAI - *Game Performance Assessment Instrument*

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

PA – Planeamento Anual

PAE - Plano Anual de Escola

PdA – Plano de Aula

PL - Prática Letiva

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

PEE - Projeto Educativo de Escola

RAM - Região Autónoma da Madeira

RI - Regulamento Interno

TGfU - *Teaching Games for Understanding*

UD - Unidade Didática

UD's – Unidades Didáticas

Índice geral

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract.....	V
Resumen	VI
Resumé	VII
Abreviaturas e Siglas	VIII
Introdução.....	1
1. Estágio Pedagógico.....	3
1.1. Objetivos do Estágio Pedagógico	3
1.2. Expectativas do Estágio Pedagógico	5
1.3. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico	6
1.4. Impacto da Pandemia COVID-19 no Estágio Pedagógico	10
2. Caracterização da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	14
2.1. Historial da Escola	14
2.2. Visão, Missão e Valores	15
2.3. Alunos e Oferta Formativa.....	16
2.4. Recursos Humanos.....	16
2.5. Recursos Físicos e Materiais.....	16
3. Prática Letiva.....	18
3.1. Enquadramento da Prática Letiva	18
3.2. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	19
3.2.1. Enquadramento.....	19
3.2.2. Planeamento Anual.....	21
3.2.3. Conceção das Unidades Didáticas	25
3.2.4. Conceção dos Planos de Aula.....	29
3.2.5. Seleção das Metodologias e Estratégias de Ensino	31

3.2.6.	Avaliação das Aprendizagens dos Alunos.....	37
3.3.	Assistência às Aulas.....	46
3.3.1.	Enquadramento.....	46
3.3.2.	Objetivos.....	48
3.3.3.	Metodologia e Procedimentos	48
3.3.4.	Considerações Finais da Assistência às Aulas	49
4.	Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	51
4.1.	Enquadramento das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	51
4.2.	Objetivos Gerais das Atividades	51
4.3.	Corta-Mato Escolar	52
4.3.1.	Enquadramento da Atividade	52
4.3.2.	Funções Desenvolvidas	52
4.3.3.	Reflexão da Atividade	53
4.4.	Festival de Desporto da Levada.....	54
4.4.1.	Enquadramento da Atividade	54
4.4.2.	Funções Desenvolvidas	54
4.4.3.	Reflexão da Atividade	55
5.	Atividades de Integração no Meio.....	57
5.1.	Enquadramento das Atividades de Integração no Meio	57
5.2.	Caracterização da Turma	57
5.2.1.	Enquadramento.....	57
5.2.2.	Objetivos.....	58
5.2.3.	Metodologia e Instrumentos Utilizados.....	58
5.2.4.	Resultados e Análise dos Dados.....	60
5.2.5.	Considerações Finais da Caracterização da Turma	73
5.3.	Atividade de Extensão Curricular	74
5.3.1.	Enquadramento da Atividade	74

5.3.2.	Objetivos Gerais	75
5.3.3.	Planeamento da Atividade	75
5.3.4.	Reflexão da Atividade	77
6.	Atividades de Natureza Científico Pedagógica	80
6.1.	Ação Científico-Pedagógica Individual – O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial	80
6.1.1.	Enquadramento da Ação.....	80
6.1.2.	Reflexão da Ação.....	80
6.2.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva – O Potencial dos Jogos Reduzidos no Ensino do Futebol.....	82
6.2.1.	Enquadramento da Ação.....	82
6.2.2.	Reflexão da Ação.....	84
7.	Considerações Finais	88
	Referências Bibliográficas.....	92
	Referências Normativas.....	102
	Apêndices	104
	Anexos.....	144

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Caraterização por Género.....	61
Gráfico 2:Caraterização de acordo com a Faixa Etária	62
Gráfico 3: Identificação dos Concelhos de Residência	62
Gráfico 4: Constituição do Agregado Familiar	63
Gráfico 5: Caraterização do Apoio Social Escolar	64
Gráfico 6: Habilitações Literárias dos EE	64
Gráfico 7: Situação Laboral dos EE	65
Gráfico 8: Deslocação de Casa à Escola	66
Gráfico 9: Caraterização dos Hábitos de Sono dos Alunos.....	66
Gráfico 10: Autoperceção dos Alunos em relação à sua Saúde	67
Gráfico 11: Autoperceção dos Alunos em relação à sua Qualidade de Vida	68
Gráfico 12:Posição dos Alunos em relação à Atividade Física e a Disciplina de Educação Física.....	70
Gráfico 13: Caraterização da Turma em relação à Prática Desportiva.....	70
Gráfico 14: Nível Competitivo dos Alunos da Turma que pratica alguma Modalidade Desportiva.....	71
Gráfico 15: Caraterização da Composição Corporal da Turma	71
Gráfico 16: Caraterização das Componentes da Aptidão Física: Força Abdominal, Estática, Explosiva e Superior	72
Gráfico 17: Caraterização das Componentes da Aptidão Física: Flexibilidade, Coordenação e Agilidade, Aptidão Aeróbia e Velocidade.....	73

Índice de Quadros

Quadro 1: síntese das informações que compõem os PdA	30
--	----

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Planeamento Anual	104
Apêndice 2: Exemplo de uma Unidade Didática.....	106
Apêndice 3: Exemplo de Plano de Aula.....	125
Apêndice 4: Instrumento de registo da AI de Voleibol	127
Apêndice 5: Instrumento fr registo da AI Badminton	128
Apêndice 6: Instrumento de registo da AI de Atletismo	129
Apêndice 7: Instrumento de AI JDC-I.....	129
Apêndice 8: Instrumento de Assistência às Aulas.....	131
Apêndice 9: Instrumento de Assistência às Aulas II	132
Apêndice 10: Plano de Aula - Atividade de Extensão Curricular	133
Apêndice 11: Poster da ACPI.....	138
Apêndice 12: Cartaz de divulgação da ACPI	139
Apêndice 13: Cartaz de divulgação da ACPC	141

Índice de Anexos

Anexo 1: Grelha dos Critérios de Avaliação da EBSAAS	144
Anexo 2: Exemplo da Grelha de AS	145

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular – Estágio Pedagógico (EP), inserido no segundo ano do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Madeira (UMa) e procura relatar a experiência decorrente da lecionação da disciplina de Educação Física (EF), a uma turma do 3º Ciclo do ensino Básico, na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS) no ano letivo de 2019/2020.

O objetivo primordial deste trabalho é apresentar, de uma forma estruturada e organizada, todos os processos e ações desenvolvidas e implementadas no decorrer do EP. Assim, o documento ora apresentado descreve, analisa e avalia a realidade pedagógica de uma forma reflexiva e autocrítica, nomeadamente as etapas relativas ao planeamento, realização, monitorização e avaliação.

É de evidenciar que todo o processo pedagógico foi organizado tendo em conta as características gerais da turma e o contexto escolar em que se desenvolveu. Deste modo, foi muito importante adaptar, no decurso do processo de ensino-aprendizagem, as ferramentas pedagógicas e as metodologias de ensino disponíveis às necessidades e aptidões dos alunos. Para nós, professores estagiários, foi um desafio constante lidar com a diversidade e a inclusão, sabendo que de alguma forma contribuímos para o desenvolvimento escolar, social e pessoal, o bem-estar e saúde da comunidade estudantil.

Aqui chegados, importa referir que atendendo a que o processo de formação decorreu de forma simultânea e cooperativa entre os colegas de núcleo de estágio, alguns itens deste documento poderão incorporar aspetos semelhantes e considerações partilhadas, a nível da “Caraterização da Escola”, “Caraterização da Turma”, “Atividades de Integração no Meio (AIM)”. Acresce que as Ações de Natureza Científico-Pedagógica – individual (ACPI) e coletiva (ACPC), foram desenvolvidas, respetivamente, em articulação com os colegas do núcleo de estágio e com os 11 docentes estagiários integrantes do MEEFEBS da UMa.

Este Relatório é constituído por sete partes onde se reúnem, essencialmente, as linhas programáticas das atividades e avaliação que se evidenciaram no EP.

O primeiro tema incide sobre o enquadramento do EP, que inclui os objetivos, expetativas iniciais, enquadramento das atividades desenvolvidas e impacto da pandemia *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)*.

O tópico seguinte debruça-se sobre a caracterização da EBSAAS e faz uma breve referência à sua história, recursos humanos e materiais, infraestruturas e oferta formativa.

A terceira parte apresenta a Prática Letiva (PL) e estrutura-se em torno de três tópicos: enquadramento da PL; gestão do processo de ensino-aprendizagem, que compreende o Planeamento Anual (PA), conceção de Unidades Didáticas (UD's) e dos planos de aula, seleção das metodologias e estratégias de ensino, avaliação das aprendizagens dos alunos; assistência às aulas que abarca o seu enquadramento, objetivos, metodologia e considerações finais.

De seguida, o quarto ponto, ocupa-se das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE), no qual é explicitado o enquadramento e objetivos gerais da atividade, bem como as atividades desenvolvidas, “Corta-Mato Escolar” e o “Festival de Desporto da Levada”.

O quinto ponto descreve as AIM e diz respeito à Caracterização da Turma, que contempla enquadramento, objetivos, metodologia e instrumentos utilizados, resultados e análises de dados e considerações finais e à Atividade de Extensão Curricular (AEC) que observa enquadramento, objetivos, planeamento e reflexão.

As Atividades de Natureza Científico-Pedagógica, na sua vertente individual e coletiva são abordadas no ponto seis. A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) centra-se na temática “*O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial*”, enquanto que a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC), recai sobre o tema “*O Potencial dos jogos reduzidos no Ensino do Futebol*”, sendo que ambas referem o respetivo enquadramento, operacionalização e reflexão.

A finalizar são apresentadas as considerações finais no âmbito da realização do EP.

O itinerário deste relatório termina com as referências bibliográficas e normativas, os apêndices e anexos que consideramos importante incluir para melhor se compreender o processo formativo.

1. Estágio Pedagógico

O EP é um processo complexo e integral que faz parte da formação, não só académica e formativa, mas também pessoal, visto estar subentendida a formação de alunos, na qual o carácter e a personalidade do docente terão um impacto expressivo.

O EP é, de acordo com Pacheco (1995) a finalização do processo de formação do professor, o qual representa para o estagiário uma transição descontínua e tripartida, ou seja, da entidade de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática.

Na mesma linha de pensamento diversos autores referem que o EP permite aos estudantes dar o primeiro grande passo através da sua atuação na prática, assumindo um momento fulcral no processo de formação inicial pelo facto de haver o primeiro contacto com a realidade e com a responsabilidade inteiramente intrínseca à função de professor (Albuquerque, Graça & Januário, 2005).

De seguida, e para uma melhor compreensão de como decorreu o EP, são apresentados os objetivos definidos para este processo, bem como as expectativas iniciais, o enquadramento das atividades desenvolvidas e não menos importante o impacto direto que a pandemia da COVID-19 teve na intervenção pedagógica no ano letivo de 2019/2020.

1.1. Objetivos do Estágio Pedagógico

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 122, de 27 de junho de 2014 e alterado pelos Decretos-Leis n.º 176/2014, de 12 de dezembro e n.º 16/2018, de 07 de março.

O modelo de formação sequencial, organizado em dois ciclos de estudos foi expressamente reconhecido no preâmbulo do diploma em apreço explicitando de forma genérica que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência, e ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas

pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Nesta linha, é no mestrado que deverá ser assegurada a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Concomitantemente o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, determina que compete às instituições de formação: i) a definição dos objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência; ii) a organização e desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação necessários à formação dos futuros docentes; iii) a certificação da habilitação profissional dos seus diplomados.

Neste contexto, o "Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada na Escola" da Universidade da Madeira (UMa), refere no artigo 2.º os objetivos do EP: "*i) 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 contruindo novos saberes; ii) desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo e 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; iii) conhecer a instituição escolar nos seus aspetos globais, aprofundando as características das instituições escolares com os agrupamentos protocolados; iv) aplicar os conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos nas diferentes componentes de formação de uma forma integrada e interdisciplinar; v) adequar e integrar propostas inovadoras de acordo com o currículo e/ou orientações curriculares; vi) dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional; vii) aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científicos e pedagógico-didático*".

O EP que representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica, constituirá o objeto essencial do relatório final que será submetido a uma apresentação e discussão públicas, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

Neste âmbito, o artigo 6.º do Regulamento da UMa citado anteriormente estabelece em que termos o relatório final deve ser apresentado:

“O Relatório Final deve apresentar, de forma contextualizada, as experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo do PESE (Prática de Ensino Supervisionada na Escola), abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas, o mesmo se aplicando a todas as outras atividades desenvolvidas, devendo esta reflexão ser sustentada na literatura

científica, pedagógica e na investigação de referência e em dados da prática, evidenciando a análise crítica da intervenção e dos resultados obtidos” (n.º 2, art.º 6.º).

A avaliação do processo de formação do estágio encontra-se definida no artigo 7.º do regulamento em apreço e incide sobre os seguintes aspetos:

“a. Prática Letiva (nomeadamente competência científica e pedagógica-didática na planificação, execução e avaliação do processo ensino/aprendizagem;

b. Sessões e outros trabalhos (competência científica e pedagógico-didática, grau de participação e intervenção);

c. Dinamização de atividades (nomeadamente capacidade de participar/dinamizar que visem a dinamização da escola ou o enriquecimento científico e pedagógico-didático do formando e/ou da comunidade escolar);

d. Atitudes e comportamentos do formando (nomeadamente disponibilidade no relacionamento com os diversos intervenientes na comunidade escolar, capacidade de iniciativa e criatividade, capacidade de análise crítica, sentido de responsabilidade, assiduidade e pontualidade)” (n.º 2).

Posto isto, a formação inicial de professores deve contribuir para o desenvolvimento das competências de desempenho profissional inscritas no “Perfil Geral de Desempenho” nas várias dimensões: i) dimensão profissional, social e ética; ii) dimensão do desenvolvimento do Ensino/Aprendizagem; iii) dimensão da participação na escola e do envolvimento na comunidade; iv) dimensão do desenvolvimento profissional. Na realidade, nos dias de hoje, o professor tem de adotar novas metodologias, estratégias e modelos de ensino que visem aprendizagens fundamentais que serão para cada aluno os pilares do conhecimento: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a relacionar-se e o aprender a ser. A corroborar esta ideia, Freire (2002) afirma que é essencial conceber condições para que os alunos pensem de forma criativa, inovadora, crítica, independente e com a capacidade de criar relações interpessoais, passando, assim, para um ensino cooperativo.

1.2. Expectativas do Estágio Pedagógico

Implícito a um processo formativo desta dimensão, era expectável um amplo conjunto de desafios a cumprir, que fossem ao encontro das nossas experiências passadas enquanto alunos e das exigências das funções profissionais atribuídas na escola.

Criar uma relação cooperativa com os alunos, orientar comportamentos desviantes da turma, ou até mesmo ultrapassar possíveis e pequenas diferenças de idade entre professor-alunos, constituíram desafios importantes. No entanto, não se previa grande dificuldade em ultrapassá-los, atendendo a que a experiência enquanto treinador proporcionou algumas ferramentas para lidar com este tipo de situações. Sendo certo, porém que a atividade desportiva em ambiente escolar difere do treino desportivo, pelo facto de os alunos demonstrarem níveis de motivação díspares em relação às atividades a realizar, que se prendem com o carácter obrigatório de umas e com o carácter opcional de outras.

Neste contexto, outra das expectativas como docente estagiário era conseguir encontrar as ferramentas adequadas para ser um mediador do processo ensino-aprendizagem, colocando em prática os saberes e aptidões para fortalecer um processo pedagógico eficaz, exequível e sustentado. Não obstante, estávamos conscientes que todas as situações deveriam estar em consonância com as reais necessidades dos alunos. Para isto, esperávamos ser capazes de integrar e implementar um conjunto de métodos e ferramentas que resultassem de um processo frequente de diagnóstico, prescrição e controlo.

Antes de iniciarmos o EP, algumas matérias de ensino, nomeadamente as atividades rítmicas e expressivas – dança, bem como a sua abordagem suscitaram-nos inseguranças e receios, atendendo a que esta matéria ainda gera algum preconceito entre os alunos. Neste sentido, esperávamos implementar estratégias de ensino conducentes à resolução desse problema.

Na expectativa de atingir as metas definidas no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), concebemos que a ação educativa deveria ser empreendida pela pesquisa constante, a seleção de estratégias, modelos e metodologias de ensino a utilizar, a lecionação de aulas significativas, a reflexão sobre o ensino praticado.

Por fim, referir que, o EP em si foi entendido por nós, como um processo decisivo da formação inicial, que nos permitiria desenvolver e aperfeiçoar um conjunto de proficiências, que se traduziriam na qualidade da aprendizagem dos alunos.

1.3. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico

O EP compreende quatro áreas de formação definidas no âmbito das linhas programáticas das atividades e avaliação do MEEFEBS da UMa, que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2019/2020: (i) PL; (ii) AICE; (iii) AIM; (iv) Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.

A PL é uma das fases mais relevantes do processo de EP e inclui a Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem e a atividade de Assistência às Aulas.

A gestão do processo de ensino-aprendizagem consistiu fundamentalmente no planeamento, realização, avaliação e monitorização do ensino e teve como finalidade a lecionação da turma 4 do 9.º ano da EBSAAS, e a lecionação partilhada, entre os onze estagiários do MEEFEBS da UMa, de uma turma do 2.º ciclo, que contemplou apenas seis blocos de 45 minutos, ambas supervisionadas por Orientadores da Universidade e Orientadores da Escola.

É neste contexto que é instituído o primeiro contacto, com o principal interveniente deste processo: o aluno. Assim, a PL é a etapa mais desafiante e que nos coloca à prova, pela simples razão de sermos dotados de um papel fundamental no progresso do processo ensino-aprendizagem dos alunos, constituindo a área que tem mais influência no processo de avaliação e de apreciação do estágio.

Quanto à atividade de Assistência às Aulas, compreendeu no mínimo, a observação de 20 aulas dos colegas de núcleo de estágio e duas observações à turma do 2.º ciclo. Sempre que possível, observámos os colegas do núcleo de estágio, nos dois ciclos de ensino em que desempenharam a sua intervenção pedagógica, refletindo acerca da sua atuação. As atividades de Assistência às Aulas emergem como um meio de reflexão crítica construtiva, sobre as práticas pedagógicas observadas. A complementar esta atividade, também observámos a prática pedagógica dos docentes do grupo disciplinar de EF.

O reconhecimento e observação das características e perfis individuais das turmas, dos distintos meios e ferramentas de ensino e de atuação por parte de outros docentes indicam ser ferramentas capacitantes para o processo formativo, uma vez que, o meio educativo não é regular, as turmas e os respetivos alunos são dissemelhantes, o que por consequência, exige uma maior adaptação por parte dos docentes.

No que concerne às AICE, estas estimulam a participação ativa dos professores estagiários, em atividades organizadas e enquadradas pela escola e ultrapassando, deste modo o âmbito restrito da sua atividade curricular. No decorrer do ano letivo tivemos a

oportunidade de participar, enquanto dinamizadores e organizadores, em duas atividades promovidas pelo departamento de EF da EBSAAS, designadamente: i) Corta Mato Escolar e ii) Festival de Desporto da Levada.

Assim, é possível referirmos que o grupo disciplinar de EF da EBSAAS desenvolve um conjunto de atividades e de experiências desportivas, sendo de destacar: corta mato escolar, torneio de andebol, torneio de voleibol, Festival de Desporto da Levada, entre outras. No entanto, a nossa participação em algumas destas atividades esteve condicionada por toda a envolvimento que circunda o MEEFEBS, desde o EP às aulas das unidades curriculares que estão incluídas no Plano de Estudos para o 2º ano do MEEFEBS.

A consolidação da relação entre os diversos intervenientes da comunidade escolar é potencializada através do envolvimento dos professores estagiários em atividades previamente planeadas e organizadas pelo grupo disciplinar de EF. A nossa participação neste tipo de atividades assume particular relevância no âmbito do atual plano de estudos do MEEFEBS, estando associada a tarefas nas fases de planeamento e de conceção das mesmas, e ao nível da realização.

No que se refere às AIM, estas subdividem-se em duas: Caracterização da Turma e AEC.

A primeira atividade foi desenvolvida no início do 1.º Período com recurso à metodologia proposta pelo Projeto designado “*Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar*” (EFERAM-CIT). É uma ferramenta de fácil acesso e compreensão, pois facultou-nos um conjunto de dados relativos aos alunos, particularmente, dados demográficos, socioeconómicos, sociométricos, hábitos e estilos de vida saudáveis, aptidão física e composição corporal, entre outros. O recurso a esta metodologia ajudou não só os docentes estagiários no planeamento estruturado da intervenção pedagógica, como também os restantes professores dos Conselhos de Turma (CT) das diferentes escolas. É de salientar ainda que a recolha, análise e tratamento dos dados permitiram realizar uma caracterização precisa, rigorosa e aprofundada da turma.

A segunda tarefa, inerente às AIM, diz respeito à AEC, que tem por finalidade planear, conceber e operacionalizar uma atividade dinamizada onde se garanta o envolvimento de toda a comunidade educativa (alunos, família, pessoal docente e não docente). Desta forma, no 1º e 2º períodos letivos procurámos planear e organizar toda a dinâmica inerente a este evento, para ser operacionalizado no último período. Contudo,

devido à pandemia COVID-19 não nos foi possível concretizar a atividade planeada - o *paintball*, pelo que concebemos uma alternativa, uma aula *tabata* em família, envolvendo os alunos, Encarregados de Educação (EE) e/ou outros familiares.

Por último, no decorrer do EP, surgem as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica que contemplaram as ACPI e ACPC.

Quanto à ACPI, planeada e operacionalizada pelo núcleo de estágio da EBSAAS e respetivos orientadores, destinou-se ao grupo de EF e o tema abordado foi “*O Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva e Interativa*”. No âmbito desta temática que teve em consideração as necessidades e interesses do grupo disciplinar da EBSAAS, surgiu o trabalho intitulado “*O Potencial Educativo da Dança Numa Abordagem Inicial*”, cujos objetivos foram: i) evidenciar o potencial da Dança; ii) refletir sobre os programas de Dança no currículo educativo; iii) analisar e organizar os conteúdos a abordar em Dança.

A ACPC, organizada e dinamizada, por todos os professores estagiários dos diferentes núcleos de estágio, sob orientação e supervisão dos respetivos Orientadores, teve como público-alvo os docentes de EF das escolas da Região, alunos de outros ciclos de ensino em EF (licenciatura), treinadores de desporto, técnicos de exercício físico e diretores técnicos. A ACPC deste ano letivo, teve como temática “*O Potencial Educativo da Educação Física e Desporto Escolar numa Escola Interativa*”. Cada um dos núcleos de estágio, nesta ação, apresentou as investigações realizadas no âmbito do EP. A nossa comunicação, procurou evidenciar “*O Potencial dos Jogos Reduzidos no Ensino do Futebol*”, cujos objetivos principais foram, i) caracterizar, de forma sumária, os Jogos Desportivos Coletivos; ii) enquadrar os Jogos Reduzidos nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão; iii) enunciar as potencialidades e implicações dos Jogos Reduzidos no Futebol; iv) apresentar algumas propostas de intervenção.

Assim, a realização da referida Atividade proporcionou momentos de elucidação, reflexão e debate sobre várias temáticas entre todos os intervenientes. Por outro lado, contribuiu para fortalecer e melhorar o trabalho em grupo, desenvolver as capacidades de comunicação e de exposição de uma temática a um determinado público-alvo e de coordenação exigida para o cumprimento de um conjunto diversificado de tarefas e respetivas funções, tendo em conta um objetivo comum, a organização da ACPC.

1.4. Impacto da Pandemia COVID-19 no Estágio Pedagógico

No contexto da situação vivida na Região Autónoma da Madeira (RAM), bem como em todo o território nacional, da Europa e do Mundo, e no sentido de fazer face à infeção COVID-19, o Governo Regional da Madeira, pela Resolução n.º 115/2020, de 16 de março, decidiu, entre outras medidas, decretar a suspensão das atividades letivas e não letivas e da componente de apoio à família, de caráter presencial, de todos os estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário, da rede pública e dos estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos e estabelecimentos propriedade de instituições particulares de solidariedade social, a partir do dia 16 de março de 2020 e até ao fim das férias da Páscoa.

Por outro lado, o Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril, através do qual foi renovada a declaração do estado de emergência, prevê no seu artigo 4.º, em matéria de educação o seguinte:

“g) Liberdade de aprender e ensinar: podem ser impostas pelas autoridades públicas competentes as restrições necessárias para reduzir o risco de contágio e executar as medidas de prevenção e combate à epidemia, incluindo a proibição ou limitação de aulas presenciais, a imposição do ensino à distância por meios telemáticos (com recurso à Internet ou à televisão), o adiamento ou prolongamento de períodos letivos, o ajustamento de métodos de avaliação e a suspensão ou recalendarização de provas de exame ou da abertura do ano letivo, bem como eventuais ajustes ao modelo de acesso ao ensino superior”.

Nesta sequência, todos os alunos da RAM iniciaram o 3.º Período no modelo de ensino não presencial, com recurso às metodologias digitais reforçado com o apoio de emissão televisiva de conteúdos pedagógicos. Para o efeito, as escolas elaboraram e aprovaram o seu Plano de Ensino à Distância, sob orientação e apoio dos serviços competentes na área governativa da educação.

Neste sentido, a EBSAAS, dando cumprimento ao Ofício Circular nº5.0.0-53/2020, de 16 de abril, da Direção Regional de Educação (DRE), da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT), elaborou o seu Plano de Ensino à Distância tendo por base um conjunto de requisitos fundamentais para implementar este tipo de ensino, salvaguardando: i) o direito de aprender; ii) a consolidação de aprendizagens já adquiridas; iii) a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem; iv) o

desenvolvimento de novas aprendizagens; v) contato regular com os professores e colegas.

Em termos de operacionalização, o documento anteriormente citado previa os seguintes aspetos:

“- Até ao dia 17 de abril os diretores de turma devem acompanhar e apoiar a ativação dos e-mails dos alunos para terem acesso ao Google Classroom. Nos casos em que não seja possível, por falta de condições, o diretor de turma deve comunicar esse facto ao Conselho Executivo.

- Os alunos serão incentivados a acompanhar os conteúdos pedagógicos que serão disponibilizados pela RTP Memória, espaço #EstudoEmCasa (2º e 3º Ciclos) e pela RTP Madeira (Ensino Secundário), sempre de acordo com as indicações dos seus professores. Estas emissões iniciar-se-ão no próximo dia 20 de abril e decorrerão até ao final do ano letivo.

- Atendendo à calendarização das emissões televisivas, procedeu-se a ajustes nos horários das turmas, tendo-se criado momentos para aulas síncronas (com ou sem divulgação de imagem, que está sujeita a autorização prévia) com a duração, aproximada de 30 minutos.

- Durante a aula síncrona o professor pode abordar e aprofundar conteúdos do Estudo em Casa ou introduzir outros, orientar os alunos para o trabalho assíncrono, definir o modo e o prazo de entrega de trabalhos. Sugere-se que os prazos sejam dados até à próxima aula síncrona de forma a haver um melhor acompanhamento do trabalho dos alunos.

- Não haverá marcação de faltas - os alunos não devem ser penalizados quando não estão "presentes", mas os professores devem registar o grau de participação e acompanhamento das atividades por parte dos seus alunos, comunicando, com alguma regularidade, ao diretor de turma.

- Para situações de ausência comprovada de equipamento eletrónico (não existência de computador, ou de tablets), devem ser encontrados outros mecanismos que possibilitem, não só o acesso à informação, mas também a realização de trabalhos solicitados, numa ótica de não prejuízo de qualquer aluno. Nestas situações dever-se-á privilegiar o uso do manual de cada disciplina, podendo o aluno por exemplo enviar fotos, via telemóvel, do trabalho realizado.

- Os docentes, sempre que receberem um trabalho ou qualquer outro material produzido pelo aluno, darão um retorno regular e atempado sobre o mesmo.

- A tipologia e indicação dos trabalhos/projetos devem ser ponderadas, evitando sobrecarga de trabalho.”

Considerando a suspensão das atividades letivas de caráter presencial, os alunos do 2º ano do MEEFEBS, no ano letivo 2019/2020, deram continuidade ao EP de forma diferente comparativamente a anos anteriores. Algumas atividades previstas no PA tiveram de ser ajustadas e adaptadas, enquanto que outras não puderam ser concretizadas.

Numa primeira instância, a PL sofreu uma considerável alteração e adequação, no que concerne ao seu planeamento, operacionalização e avaliação. As aulas foram lecionadas de forma síncrona e assíncrona e tinham o propósito de manter os alunos ativos, promover o seu bem-estar, assim como incrementar e consolidar conteúdos programáticos das matérias de ensino previstas para o 3º período letivo. Neste contexto, a avaliação final teve em conta o trabalho realizado por cada aluno ao longo do ano letivo e as aprendizagens desenvolvidas. Deste ponto de vista, a avaliação privilegiou o processo (considerando o esforço envolvido, limitações técnicas, ausência física do professor e demais constrangimentos) em detrimento dos resultados e assumiu formas diversificadas, no sentido de ser o mais representativa e abrangente possível do percurso formativo do aluno, principalmente neste período de contingência.

Face à conjuntura, uma das atividades inseridas nas AICE, nomeadamente, a décima edição do Festival de Desporto da Levada, foi cancelada. Esta contemplava a participação de toda a comunidade educativa e de pessoas convidadas para dinamizar atividades desportivas, tendo como objetivos a promoção do bem-estar e hábitos saudáveis, o incentivo ao gosto pela prática de atividade física e desportiva e a disponibilização de um leque variado de atividades desportivas que os alunos muitas vezes não têm contacto.

As AIM foram outras das atividades previstas no PA que foram afetadas, mais precisamente, a AEC. A atividade selecionada e planeada foi o *paintball*, cujos objetivos eram: melhorar a relação entre colegas de turma, promover o contacto entre turmas (colegas estagiários), incrementar o relacionamento entre os diversos agentes de ensino, fomentar o espírito competitivo de forma saudável, estimular o trabalho cooperativo e promover momentos de diversão junto dos alunos. O planeamento e organização desta atividade decorreu durante o 1º e 2º períodos letivos, tendo ficado agendada a sua realização para as primeiras duas semanas de aulas do 3º período. Tal como a PL, esta atividade foi modificada, ajustada e concretizada tendo em conta o novo contexto.

Por fim, dando prosseguimento à ACPI que incidiu sobre a matéria de ensino das Atividades Rítmicas e Expressivas – Dança, foi elaborado um artigo científico intitulado “*Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial*” e o respetivo poster (Apêndice 11) com o propósito de ser apresentado no Seminário Internacional *Desporto e Ciência 2020*.

Decorrente das circunstâncias, todas as alterações e adaptações realizadas nas atividades previstas no PA apelaram, mais do que nunca, à capacidade de adaptação, trabalho, resiliência, quer da parte dos alunos quer da parte dos professores.

2. Caracterização da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

A caracterização da escola foi uma atividade essencial no EP, uma vez que nos permitiu ter, enquanto professores estagiários, uma visão e perceção integral do contexto onde intervimos, tendo sido, portanto, um passo decisivo e elementar para uma intervenção adequada às necessidades e interesses do público-alvo.

As escolas são representativas de uma entidade única e singular, com alguma autonomia em relação às suas dinâmicas organizacionais e instrumentais. Constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas “*O projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de escola (...)*”, conforme plasmado no n.º 2 do art.º 3.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho.

Assim, foi fundamental conhecer os processos organizacionais que caracterizavam a EBSAAS, tendo assumido particular relevância o conhecimento dos documentos orientadores e estruturantes PEE, RI, PAE. Para a elaboração desta caracterização recorremos à consulta de documentos disponibilizados no *site* oficial da Escola.

2.1. Historial da Escola

A EBSAAS também conhecida pela Escola da Levada, foi a escola designada para o EP. Este estabelecimento localiza-se na Rua do Comboio, número 61-C, antigo Caminho de Ferro, pertence à Freguesia de Santa Luzia, Concelho do Funchal. Situa-se, numa zona histórica privilegiada, e a sua proximidade com o centro do Funchal possibilita que seja provida de transportes públicos frequentes, nomeadamente os autocarros dos Horários do Funchal.

A Escola da Levada foi criada no ano letivo 1978/79, através de um programa de construção de novas escolas pré-fabricadas promovido pela Secretaria Regional da Educação. Nos primeiros quatro anos de existência, a Escola era frequentada apenas por alunos do 7º ano, e posteriormente, em 1981/82, iniciou a lecionação dos três anos do 3º ciclo. Inicialmente as aulas eram lecionadas em pavilhões pré-fabricados que rapidamente evidenciaram algumas fragilidades e lacunas, tendo ficado decidido a construção de uma escola secundária de raiz.

No ano letivo de 1984/85, é inaugurada a Escola da Levada pelo Presidente do Governo Regional da Madeira, Dr. Alberto João Jardim, e batizada com o nome do ilustre Pedagogo Madeirense Dr. Ângelo Augusto da Silva. Na altura, a EBSAAS é anunciada como uma das melhores do País, pelas suas condições ideais para a prática do desporto, pelas oficinas, laboratórios e amplas salas de aula. Nesse ano letivo, a Escola reúne no seu universo escolar 2024 alunos e inicia a lecionação do ensino secundário, mais precisamente o 10º ano de escolaridade.

Ao longo dos tempos, a Escola foi-se adaptando às novas realidades, iniciando o ensino noturno em 1986/87 e em 1989/90 a lecionação do 12º ano.

2.2. Visão, Missão e Valores

O PEE é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam a visão, a missão, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro).

O PEE da EBSAAS, cujo lema é “Aceitar desafios, educar para o futuro!” reporta-se ao quadriénio 2019-2023 e remete a sua identidade para a definição de visão, missão e valores.

A imagem de futuro da EBSAAS traduz-se na sua visão:

“ser uma escola de referência, de e para todos, mantendo e melhorando a qualidade de ensino, alicerçado em valores como a competência, responsabilidade, disciplina e humanismo, tendo em vista a qualificação individual e a cidadania democrática de seus alunos, numa cultura de excelência e, partindo, sempre, de uma reflexão permanente sobre nós próprios enquanto instituição aberta à comunidade e aos desafios do futuro”(p. 9).

A par do conceito de visão, a definição de missão ocupa uma posição central no PEE da EBSAAS:

“ser uma escola/equipa motivada, orientada para o sucesso, para os novos desafios e para uma contínua valorização das relações humanas... Desta forma, imbuídos num espírito de responsabilidade e balizados por critérios de exigência, pretende-se proporcionar aos alunos um percurso de rigor que lhes permita adquirir as

principais competências previstas no Perfil dos Alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, desenvolvendo capacidades de participação cívica, ativa, consciente e responsável”. (p. 9).

Os valores formulados pela EBSAAS encontram-se descritos no seu PEE:

*“Responsabilidade – Promover o respeito por si próprio e pelos outros, pelo seu trabalho e pelo trabalho dos outros, com base numa ação consciente e autónoma;
Exigência - Aspirar ao rigor, mérito, competência, disciplina e profissionalismo;
Solidariedade – Criar empatia e ser solidário com os outros;
Humanismo - Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos”* (p. 9).

2.3. Alunos e Oferta Formativa

Atualmente, a EBSAAS apresenta uma oferta educativa variada, compreendendo o Ensino Regular do 5º ao 12º ano, o Ensino Profissional e Cursos de Educação e Formação. Verifica-se que a Escola tem ido ao encontro da realidade social e económica da RAM, uma vez que se mantém em constante atualização, criando cursos que têm o propósito de preparar os jovens, para no futuro, se integrarem no mercado de trabalho.

Atualmente, esta organização educativa tem um número significativo de alunos matriculados, destacando-se nas diversas áreas e sendo uma referência de qualidade, a nível da lecionação do 2º ciclo do ensino básico, no concelho do Funchal.

2.4. Recursos Humanos

No que concerne ao corpo docente, é constituído por 215 professores, dos quais 20 pertencem ao grupo disciplinar 620 (grupo de EF). No ano letivo de 2019/2020, contou com cinco estagiários, sendo que, dois estavam inseridos no projeto Jean Piaget e três no MEEFEBS.

Não menos importante, o corpo não docente perfaz um total de 68 trabalhadores da carreira/categoria de técnico superior, assistente técnico e assistente operacional.

2.5. Recursos Físicos e Materiais

Relativamente às instalações, a Escola é dotada por espaços interiores e exteriores. Possui salas de aula, de grupos de disciplinas, oficinas, instalações desportivas, entre outros, que se destinam ao processo de ensino-aprendizagem de uma forma direta. Por outro lado, existem outros espaços destinados ao convívio e socialização entre os vários agentes da comunidade educativa, sendo estes como por exemplo, pátios, bares e cantina.

A EBSAAS dispõe de excelentes instalações desportivas, designadamente, quatro campos exteriores, um pavilhão gimnodesportivo, um ginásio, uma sala de apoio ao Departamento de EF, uma piscina e um tanque, sendo que estes dois últimos se encontram fora de serviço (RI, 2018). Os espaços onde, maioritariamente se desenrolou a PL possuía excelentes condições para o desempenho da atividade docente. De referir, que o controlo da utilização e a conservação dos espaços e dos materiais utilizados eram da responsabilidade dos docentes e dos colaboradores técnicos.

Em jeito de conclusão importa referir que a caracterização da escola revelou ser uma etapa fulcral do EP, visto que nos permitiu conhecer e compreender a dinâmica de organização e funcionamento da comunidade escolar tendo contribuído para o planeamento de atividades de uma forma mais sustentada, organizada e coerente.

3. Prática Letiva

3.1. Enquadramento da Prática Letiva

A PL caracteriza-se por ser um processo que assenta em várias atividades, desde a organização e gestão do ensino e da aprendizagem até à observação e análise de aulas de outros professores, tendo como principal foco promover a educação dos alunos.

Desta forma, a educação deve ser observada como um processo organizado, sistemático e intencional, contudo complexo. Ao longo dos tempos, o ensino tem vindo a sofrer sérias mudanças que levam os professores a se manterem atualizados, focados e críticos sobre a sua PL, para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos seja positivo.

Lopes, Vicente, Simões & Fernando (2013) afirmam que os docentes têm um papel crucial neste processo, pelo que devem selecionar metodologias que desenvolvam a capacidade de adaptação a diferentes contextos, a tomada de decisão, o espírito crítico e reflexivo, a criatividade e a autonomia dos alunos. Nesta perspetiva, os alunos não devem ser vistos como recetores de informação, mas sim, como produtores do seu próprio conhecimento, desempenhando um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o docente deve ter a noção de que *“Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”* (Freire, 2002, p. 21).

Por outro lado, a PL representa o fator de maior relevância nos parâmetros de avaliação do EP, uma vez que engloba as atividades de planeamento, realização, monitorização e avaliação, ao nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem. Esta componente determinante do EP destaca-se pela oportunidade de pormos em prática todas as aprendizagens inerentes aos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo dos últimos anos de formação a nível da licenciatura e do mestrado.

De acordo com as diretrizes do Departamento de EF e Desporto do MEEFEBS, o professor estagiário deve: i) ser capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo, em contexto de novas situações e de resolução de problemas, suscitados pelas mais variadas áreas da prática da atividade física e desportiva, no âmbito do sistema educativo; ii) ser capaz de aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos de informação, nos domínios da EF e do Desporto Escolar; iii) revelar uma atitude de elevada responsabilidade social

e de cidadania na orientação das atividades físico-desportivas, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida e a saúde, assim como, o gosto pela prática regular atividades físicas dos jovens em idade escolar; iv) ser capaz de comunicar de um modo claro e adequado, utilizando diversas formas de expressão (escrita, oral, corporal e emocional) em contexto específico da organização ou orientação das atividades físico-desportivas; v) revelar um sentido de aprendizagem e de superação permanente, privilegiando a partilha da informação e assumindo comportamentos de solidariedade e de trabalho em equipa, no âmbito dos domínios contemplados no quadro da extensão da EF.

Para além do conjunto de capacidades e competências que o professor estagiário deve possuir para a sua prática, Muñoz (2009) citado por Gouveia (s.d), acrescenta que o educador deve tentar ser o mais criativo, dinâmico e inovador, produzindo momentos de aprendizagem, enquanto que o estudante cria a sua própria aprendizagem consolidando os seus saberes. Desta forma, o papel do professor é fundamental e deverá ser o de orientador e dinamizador.

Este ponto que aborda a PL é dedicado a duas atividades: a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a assistência às aulas. Na primeira, estão expostas, todas as decisões relativamente ao diagnóstico, prescrição e controlo do processo de ensino-aprendizagem da turma do 9º ano de escolaridade da EBSAAS, e na segunda está evidenciada a metodologia utilizada na observação das aulas dos professores estagiários, bem como a reflexão acerca das mesmas.

3.2. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

3.2.1. Enquadramento

O EP abrange um conjunto de tarefas e atividades, cada uma com a sua relevância e influência a formação dos alunos enquanto futuros profissionais da área da docência. A gestão do processo de ensino-aprendizagem foi a mais desafiadora por ter sido a primeira experiência de prática pedagógica e por ter implicado a responsabilidade de planear, gerir e avaliar todo o processo. Por outro lado, foi neste domínio que ocorreu maior dispêndio de tempo por parte dos docentes estagiários, visto tratar-se de um processo efetuado ao longo do ano letivo.

De acordo com Fernandes (2003), os professores em início de carreira têm a hipótese, através da PL, de aprender a dominar um conjunto de determinados conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas a favor da prática profissional. Porém, este processo não se revela fácil, por configurar uma dinâmica simultaneamente singular e complexa, dado que, o professor tem a responsabilidade de desenvolver em cada um dos seus alunos um conjunto de saberes, recorrendo a múltiplas ações (Santos & Ponte, 2002). Como tal, para melhor gerir o processo de ensino-aprendizagem, os docentes estagiários são acompanhados pelos Orientadores. Estes desempenham um papel marcante na perceção de todo o fenómeno, apelando ao ato reflexivo, constante, pois do mesmo poderão surgir novas conceções, opiniões, conhecimentos, encorajamentos e apreciações (Piéron, 1996).

Neste sentido, todos os docentes devem adotar a prática da reflexão crítica sobre a PL, de forma a que o processo de ensino-aprendizagem seja proveitoso, quer para os alunos, quer para os professores. A este propósito, Freire (2002, p.18) diz-nos “(...) *o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador*”, e acrescenta que “(...) *na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”.

Diversos autores defendem que a afetividade assume um papel preponderante na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Silva (2016) afirma que a afetividade quando demonstrada pelos professores aos seus alunos, consegue criar um clima de aula favorável, fazendo com que haja um ganho mais efetivo ao nível dos conhecimentos. Assim, cria-se uma ligação de confiança entre professor-aluno, na qual o professor ensina apreciando as atitudes dos alunos em detrimento dos seus defeitos.

Concomitantemente, segundo Simões, Lopes e Fernando (2010), a educação define-se como um processo, que prepara os alunos para se introduzirem na sociedade (e eventualmente, transformá-la). Como tal deve responder adequadamente à realidade dos fenómenos em que estes estão envolvidos.

Por sua vez, Lopes e Fernando (2014) referem que o processo educativo, ao longo dos tempos, foi sofrendo mutações. Porém, destacam que, na atualidade, a educação deve ser vista como um meio de proporcionar aos alunos um espírito de pesquisa, de iniciativa, de autonomia, de criatividade, de poder reflexivo e crítico sobre todos os fenómenos que envolvem o sujeito, incluindo o seu processo pedagógico.

De acordo com Mesquita (2011), presentemente espera-se que a atuação do professor seja mais ativa na problematização, mobilização, transposição e combinação de saberes. Na mesma linha de pensamento, Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) defendem que o professor deve ser um meio estimulante e promotor de comportamentos que fortaleçam as especificidades e potencialidades de cada aluno, dotando-os de ferramentas que contribuam na sua integração sociedade.

Nesta perspectiva, estaremos a contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, autónomos e participativos.

3.2.2. Planeamento Anual

O PA surge como um documento orientador da PL. De forma muito geral deve ser flexível e coerente, conter as metas que pretendemos atingir e as respetivas estratégias a utilizar. Neste sentido, é um instrumento pedagógico pelo qual nos guiamos durante a PL, sempre com o intuito de atingirmos os objetivos definidos para a turma.

Assim sendo, torna-se essencial clarificar o conceito de planeamento, visto que deve ser um dos principais aspetos a ter em conta pelo professor, pois este gera alguma preocupação (Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima, & Marques, 2015). Januário (1996) considera o planeamento como um processo no qual os docentes recorrem aos programas escolares, de forma a potenciar o desenvolvimento dos alunos. Já, Pacheco (1995) define-o como um processo verificação e preparação que organiza todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o processo de planeamento possibilita organizar e direcionar o processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de permitir a promoção de aprendizagens significativas aos alunos a que se destina (Matos, 2010).

Salientando as ideias supramencionadas, Bento (2003) defende que o processo de planeamento é um procedimento imprescindível à prática docente, uma vez que constitui um exercício mental do processo de ensino-aprendizagem, visto que é a etapa onde as tomadas de decisão assumem uma importância inerente às intencionalidades didáticas que se deseja prosseguir. Acrescenta que é um processo no qual o professor é responsável por realizar o planeamento e preparação do ano letivo, sendo este definido como a primeira etapa do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o docente está incumbido de definir os objetivos anuais e as estratégias para os alcançar, ponderar e organizar os recursos temporais de acordo com as matérias de ensino e o calendário escolar, tendo em conta o contexto em que está inserido.

Na mesma linha, Nunes (2005) refere que o PA tem como finalidade auxiliar o professor na preparação e organização das matérias de ensino e dos conteúdos programáticos, assim como na definição da metodologia e das estratégias, a fim de concretizar os objetivos descritos numa primeira instância.

Desta forma, Bossle (2002) defende que o PA deve ser coerente, flexível e intencional, de modo a que seja suscetível de ser readaptado perante as adversidades e limitações que possam vir a surgir – evolução dos alunos, tornando-se um desafio para o alcance dos objetivos delineados.

Para Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001) o PA deve ter em conta a organização geral do ano letivo em períodos reduzidos, de forma a que os professores possam orientar e ajustar o processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, o docente de acordo com o desenvolvimento dos alunos, poderá adaptar o processo.

Por sua vez, Teixeira & Onofre (2009) afirmam que sendo este processo tão importante, evidencia ser o mais complexo pelas dificuldades assumidas pelos professores estagiários durante o ano de estágio. No entanto, estes autores também defendem que ao longo do estágio as dificuldades sentidas vão diminuindo.

O PNEF tem previsto um conjunto de diretrizes que o docente deve considerar ao elaborar o PA, tais como: o calendário escolar; os recursos espaciais e materiais disponíveis; as condições climatéricas adversas ao longo do ano; a identificação das potencialidades e dificuldades dos alunos através da Avaliação Inicial (AI); a tomada de decisão do docente ou até mesmo do grupo disciplinar de EF na seleção das matérias de ensino a lecionar durante o ano letivo tendo em conta os resultados da AI (Jacinto et al., 2001).

Face ao que antecede, ficou evidente a relevância que o PA tem para assegurar a concretização do sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

De modo a iniciar o processo de ensino-aprendizagem na turma 4 do 9º da EBSAAS, de forma mais assertiva, reunimos com os orientadores com o intuito de expor, debater e organizar alguns assuntos essenciais a considerar na elaboração do PA (Apêndice 1), permitindo assim uma melhor tomada de decisão e intervenção pedagógica. Desses assuntos destacamos: i) a leitura e análise do PNEF; ii) averiguação e consideração acerca das planificações e decisões do grupo disciplinar de EF; iii) a AI realizada aos alunos da turma.

Neste âmbito, tornou-se imprescindível conhecer os recursos espaciais e materiais disponibilizados pela EBSAAS, assim como contactar com os docentes do grupo

disciplinar de EF e com os restantes docentes da Escola. No momento da primeira visita, os orientadores alertaram para a importância e conveniência de existir sempre um Plano de Aula (PdA) alternativo caso as condições climatéricas não permitissem a utilização dos espaços exteriores, o que se veio a verificar.

Ainda na fase preparatória do ano letivo, consultámos um conjunto de documentos orientadores e estruturantes do contexto escolar, designadamente, o PEE, o RI e o PAE. Em simultâneo, analisámos documentos orientadores da disciplina de EF, o PNEF e as Aprendizagens Essenciais de EF consubstanciadas no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Estes documentos revelaram-se fundamentais e cruciais para obtermos um conhecimento mais aprofundado da Escola, bem como dos conteúdos e objetivos programáticos a aplicar na turma.

Por outro lado, o conhecimento prévio das turmas a lecionar, nomeadamente, a recolha de informações pertinentes acerca dos alunos (i.e. possíveis, alunos com comportamentos desviantes), o calendário escolar, as possíveis matérias de ensino a abordar ao longo do ano letivo e as atividades desportivas organizadas pelo grupo disciplinar de EF, foram aspetos importantes para o planeamento da PL. Assim, tivemos conhecimento do número de aulas por período letivo, dos dias e horários das atividades desportivas preparadas pelos docentes de EF, e da calendarização das semanas de AI e Avaliação Sumativa (AS) e da aplicação dos questionários do Projeto EFERAM-CIT.

O PNEF foi elaborado com o intuito de auxiliar no desenvolvimento dos alunos e da EF escolar. Assim sendo, Jacinto et al. (2001) referem que o PNEF é “*um documento orientador, de referência para as práticas individuais e colectivas visando a transformação positiva dos alunos e das condições de realização da EF*” (p. 19), ou seja, vem beneficiar e favorecer a aprendizagem dos alunos através da EF, criando condições materiais e pedagógicas, necessárias para o seu desenvolvimento (Jacinto et al., 2001). De acordo com os mesmos autores, este documento vem organizar esses benefícios, “*centrando-se no valor educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno*” (p. 4).

O PNEF oferece uma flexibilidade de opção na seleção das matérias de ensino, tendo em conta a elaboração das metas a atingir na conclusão de cada ciclo, bem como a possibilidade de cada escola escolher as mesmas de acordo com a disponibilidade espacial e material. Assim, de acordo com as orientações metodológicas deste documento orientador, constatámos que para o 9º ano deveriam ser selecionadas sete matérias de ensino consideradas nucleares, das quais: jogos desportivos coletivos (basquetebol,

futebol, andebol, voleibol); ginástica (solo, aparelhos, acrobática); atletismo; patinagem; atividades rítmicas e expressivas (dança); raquetas; outras (luta, orientação, natação....). Por sua vez, visto se tratar de um ano de final de ciclo, este deverá ser “*dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3.º ciclo*” (Jacinto et al., 2001, p. 10).

No que diz respeito às planificações e decisões do grupo disciplinar de EF da EBSAAS, mesmo antes de iniciarmos a nossa intervenção com a turma, foi-nos facultado o cronograma dos conteúdos programáticos com as matérias de ensino a serem lecionadas e as metas de sucesso, para a disciplina de EF, nos diferentes ciclos de ensino. Desta forma, foram selecionadas cinco matérias de ensino no nível introdutório e uma no nível elementar. A partir da análise deste documento foi possível constatar que os docentes do grupo disciplinar de EF, ao efetuarem a planificação das matérias de ensino, tiveram em conta os seguintes aspetos: i) as matérias de ensino nucleares contempladas no PNEF; ii) os objetivos de final de ciclo a atingir; iii) a rotatividade na utilização das instalações desportivas pelas diferentes turmas dos diversos anos de escolaridade.

No entanto, relativamente a este último aspeto e tendo em conta as diretrizes do PNEF, esse não deverá ser o critério principal na escolha das matérias de ensino, mas sim as necessidades dos alunos (Jacinto et al., 2001). De ressaltar que o referido critério foi decidido em reunião de grupo e nós, enquanto docentes estagiários daquela instituição, só deveríamos respeitar e seguir as orientações emanadas.

Relativamente ao processo de AI, Jacinto et al., (2001) afirmam que este pretende identificar as potencialidades e dificuldades dos alunos; as metas a atingir no final de cada ciclo; a tomada de decisão do docente ou até mesmo do grupo disciplinar de EF na seleção das matérias de ensino a lecionar durante ano letivo de acordo com os resultados da AI. Complementando esta ideia, Ferreira (2005) defende que a AI deve ser vista como um processo decisivo e fundamental, pois permite ao docente direcionar, planear e organizar o seu trabalho na turma, e para tal, deve ocorrer no início do processo de ensino-aprendizagem.

Face ao exposto, a AI de todas as matérias de ensino a abordar durante o ano letivo, deveriam ter sido realizadas no início da gestão do processo de ensino-aprendizagem. Porém, as avaliações iniciais apenas foram realizadas no início de cada período letivo, através de um processo rigoroso e objetivo, na procura de informações acerca das aptidões e capacidades dos alunos que seriam trabalhadas, com exceção do 3º período devido à

suspensão da PL em regime presencial. Esta circunstância prende-se com o facto das matérias de ensino estarem previamente distribuídas pelos períodos letivos e pelo espaço físico da Escola, e o número de aulas previstas para o 1º período ser reduzido.

3.2.3. Conceção das Unidades Didáticas

O PA é caracterizado por ser um documento orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem, o qual é visto como um instrumento a longo prazo, enquanto que as UD's, de acordo com Batalha (2004), centram-se em momentos mais específicos, mais precisamente, na lecionação de determinada matéria de ensino, caracterizando-se por ser um instrumento pedagógico de médio prazo, representando, desta forma, uma parte determinante da PL.

Quina (2009) acrescenta que as UD's têm a finalidade de organizar em termos temporais as matérias de ensino ao longo do ano, repartindo-as em várias fases operacionais, nas quais são estabelecidas o número de aulas da(s) matéria(s) de ensino, as metodologias e estratégias a serem utilizadas e os objetivos a serem alcançados. Desta forma, o docente realiza, de acordo com o seu planeamento, a definição das matérias para os períodos letivos, considerando as particularidades do grupo de alunos a que se destina (Piéron, 1992).

Carmona (2012) argumenta que a organização das UD's concede ao professor um suporte considerável para uma melhor operacionalização da matéria de ensino a lecionar, com o intuito de atingir as metas previamente definidas.

Por sua vez, Bento (2003) considera que pelo facto das UD's direcionarem todo o processo de ensino-aprendizagem por momentos, é um instrumento vital para o docente e alunos. O mesmo autor defende que na construção das UD's, deve ter-se em atenção a conexão e conjugação de fatores determinantes, tais como: i) os recursos disponíveis; ii) as características da turma; iii) os objetivos e conteúdos das matérias de ensino a lecionar; iv) os programas orientadores da disciplina de EF (PNEF e Aprendizagens Essenciais de EF).

Neste âmbito, o conhecimento prévio dos diversos fatores integrantes do contexto e a forma como eles se articulam, beneficiará a gestão do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma é indispensável que o professor tenha em consideração o contexto real para melhor preparar e organizar a sua prática pedagógica.

Nesta ótica, a análise do contexto integra os recursos os materiais, espaciais e temporais disponíveis. Relativamente aos recursos materiais disponíveis para a intervenção pedagógica existiam numa quantidade razoável e, na sua maioria, em bom estado. No entanto, no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos tivemos de adaptar ou alterar a nossa intervenção. Por exemplo, na realização da UD atletismo, que decorreu num campo do espaço exterior, onde não era permitido efetuar o lançamento do peso com o instrumento da modalidade, devido ao seu peso (de forma a não estragar o campo) houve necessidade de fazer reajustamentos. Numa fase inicial os alunos realizaram os lançamentos com bolas de borracha (de maneira a poderem adquirir as componentes críticas adjacentes ao lançamento) e numa fase posterior do processo foram introduzidas as bolas medicinais (embora tivessem um tamanho diferente do instrumento do lançamento, um pouco maiores, os alunos conseguiam colocar na palma da mão). De igual modo, tivemos de alterar a nossa intervenção na UD de badminton. Na fase inicial da aula, deparámo-nos com alguns volantes em mau estado e outros inutilizáveis. Assim, adaptámos e alterámos o exercício lúdico previamente programado, cujo objetivo era promover o desenvolvimento da técnica inerente a esta matéria de ensino, mantendo os objetivos.

Nesta perspetiva, por mais que um professor tenha tudo planeado e organizado para a sua PL, terá de ter a capacidade de adaptação para alterar o plano delineado e ajustá-lo conforme as circunstâncias, de forma a não prejudicar o desenvolvimento da prática pedagógica.

No que diz respeito às características da turma e aos níveis das capacidades dos alunos, tendo por base a AI realizada, a maior parte da turma apresentou valores satisfatórios ao nível da aptidão física, situação que parece ser justificada pelo facto de realizarem desporto extracurricular. No entanto, verificámos que mais de metade da turma apresentou lacunas ao nível da força superior. Os níveis de força explosiva e abdominal, de flexibilidade e aptidão aeróbia, demonstraram, mesmo em número reduzido, algumas fragilidades.

Relativamente ao domínio psicomotor, de acordo com o PNEF, as capacidades dos alunos devem ser avaliadas em 4 níveis: i) não atinge o nível introdutório; ii) nível introdutório; iii) nível elementar; iv) nível avançado (Jacinto et al., 2001). A nossa atuação seguiu as referidas diretrizes, na medida em que todos os instrumentos utilizados na AI correspondiam a esses níveis, respetivamente, i) 1/2 Insuficiente; ii) Suficiente; iii) Bom; iv) Muito Bom.

Através dos resultados obtidos situámos a turma em níveis de aprendizagem introdutórios e elementares nas matérias de ensino avaliadas, que se encontram descritas com maior pormenor no ponto 3.2.6.1 referente à AI. Para tal, recorremos a algumas estratégias pedagógicas com o objetivo de desenvolver competências nos alunos, para além das inerentes às UD's. Exemplo disso foi a formação de grupos heterogéneos, constituídos por alunos com níveis de proficiência mais elevados e por outros com níveis mais baixos, com o propósito de desenvolver as capacidades de cooperação, trabalho e adaptação. Também foram formados grupos mais homogéneos ao nível da proficiência no sentido de desenvolver as ações de jogo, que solicitam a montagem de estratégias, a capacidade de trabalho e adaptação. Desta forma, as estratégias adotadas nas UD's não se centraram apenas nas matérias e nos conteúdos, mas também visavam o desenvolvimento de um conjunto de competências sociais e pessoais, que contribuem para a formação integral dos alunos (Bento, 2003).

De destacar uma estratégia adotada ao longo da PL, como forma de promover a participação ativa por parte dos alunos que tinham dispensa da aula prática (aludida posteriormente no ponto 3.2.6.2 referente à AFo), foi a de colocá-los como árbitros/juízes. De acordo com o PNEF, os alunos devem saber aplicar as ações tático-técnicas “*aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro*” (Jacinto et al., 2001, p. 12), permitindo, deste modo, um desenvolvimento de competências determinantes na formação e transformação do aluno.

Na sua maioria, as aulas foram abordadas apenas com uma matéria de ensino – aulas de carácter monotemáticas (i.e. badminton) e algumas aulas com duas ou mais matérias de ensino – aulas carácter politemáticas (i.e. aptidão física e voleibol; atletismo e desportos de combate). A operacionalização das UD's, implica, por parte dos professores, uma preparação e gestão do processo de ensino-aprendizagem mais complexa e cuidada e um conhecimento mais detalhado acerca das matérias de ensino a lecionar. Este último aspeto tem merecido atenção por parte de alguns autores, na procura de respostas acerca da sua influência na gestão do processo de ensino-aprendizagem (Schempp, Manross & Tan, 1998).

No que concerne à construção e elaboração das UD's tiveram em linha de conta a distribuição das matérias de ensino a lecionar em cada período letivo: i) 1º período – voleibol e badminton; ii) 2º período – atletismo e JDC-I (futebol e andebol); 3º período – ginástica de solo e aparelhos e atividades rítmicas e expressivas – dança.

Tendo por base as matérias de ensino lecionadas no 1º período, deparámo-nos com a existência de comportamentos similares e complementares entre si, ou seja, a existência de conteúdos transversais entre matérias de ensino estabelecendo um *transfer* entre conteúdos, como por exemplo, as ações técnico-táticas do badminton e voleibol respetivamente, o *clear* com o serviço por cima e o *lob* com o serviço por baixo, os deslocamentos e a posição base de defesa.

Relativamente ao 2º período foram lecionadas duas UD's, a de atletismo e a de JDC-I, futebol e andebol. Esta última foi marcada pela transversalidade dos conteúdos programáticos das duas matérias de ensino, daí terem sido organizadas e operacionalizadas no mesmo bloco de 90 minutos. Nestas UD's, utilizaram-se dois modelos de ensino, o atletismo jogado e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) que estão apresentados de forma mais pormenorizada no ponto 3.2.5.1 sobre os Modelos de Ensino.

No último período lecionámos a UD que inclui as matérias de ensino de ginástica de solo e aparelhos, atividades rítmicas e expressivas – dança e aptidão física, de forma não presencial (Apêndice 2). Esta UD caracterizou-se por ter sido completamente alterada e adaptada face ao plano inicial devido aos constrangimentos explanados no ponto 1.4 referente ao Impacto da Pandemia COVID-19 no EP. De referir que devido às aulas serem síncronas, os recursos espaciais e materiais estavam muito limitados e conseqüentemente alguns dos conteúdos programáticos não foram lecionados, tendo em consideração um fator fundamental, a segurança dos alunos. Assim sendo, na matéria de ensino de ginástica não foram abordados os elementos gímnicos, mas exercícios de aprendizagem da sua execução. Por outro lado, a dança foi abordada no sentido de promover e fortalecer os conteúdos básicos (passos, voltas e saltos). A condição física foi abordada com o intuito de manter os alunos ativos e promover o seu bem-estar, através da realização de exercícios de força e resistência.

Deste modo, as estratégias que foram adotadas tiveram o intuito de ir ao encontro das necessidades dos alunos e potenciar as suas capacidades, entre as quais destacamos: i) aplicação de exercícios lúdicos na fase inicial da aula; ii) utilização de exercícios em contexto de jogo, sempre que possível e a analíticos, quando necessário iii) execução de exercícios numa lógica progressiva, do menos para o mais complexo; iv) concretização de exercício em circuito, estações e vagas; v) formação de grupos de acordo com o nível de proficiência (homogéneos ou heterogéneos) e com o género (masculino e feminino ou misto); vi) realização de torneios e competições entre a turma; v) elaboração de cartazes

ilustrativos e explicativos dos conteúdos; vii) obtenção de um clima de aula positivo; viii) supervisão e controlo da turma, através de feedbacks pedagógicos, positivos, entre outros.

3.2.4. Conceção dos Planos de Aula

O PdA é uma ferramenta de planeamento e apoio de qualquer professor na leção das suas aulas, sendo das mais solicitadas e influentes da gestão do processo de ensino-aprendizagem. Para tal é essencial que o docente possua um instrumento de fácil operacionalização, que consiga organizar e sistematizar as informações mais pertinentes, congregando todos os objetivos e conteúdos programáticos pretendidos e, ainda que seja de simples leitura e interpretação.

Atendendo a que o PdA é um instrumento integrante da fase de planeamento, Castro, Tucunduva e Arns (2008) defendem que a fase de preparação das sessões é de extrema importância pois permite uma melhor organização e verificação dos conteúdos e objetivos das matérias de ensino em relação às aprendizagens dos alunos e estratégias a implementar na PL.

Bento (2003) argumenta que não há critérios obrigatórios, no que concerne à forma de preparação e organização, sendo útil qualquer tipo de plano, desde que permita uma estruturação e orientação ao processo de ensino, explicando os conteúdos, métodos e objetivos a desenvolver. Corroborando esta ideia, Castro et al., (2008) salientam que o PdA deve ser prático e exequível e responder às necessidades do professor e dos seus alunos, não havendo, por conseguinte, um modelo de organização estabelecido. De acordo com o mesmo autor, este é um instrumento que permite uma maior segurança ao docente quando leciona.

Diversos autores, entre os quais Pierón (1992) e Quina (2009), convergem na ideia no que diz respeito à estrutura do PdA e à sua divisão em 3 partes: i) parte preparatória/introdutória ou inicial; ii) parte fundamental ou intermédia; iii) parte final.

Em consonância com as conceções referidas anteriormente, os PdA que elaborámos foram estruturados em torno de três partes.

No que diz respeito à parte inicial da aula, na seleção dos exercícios congregámos o fator fisiológico dos alunos, os objetivos e conteúdos que seriam abordados nas aulas, ou seja, na nossa opinião estes aspetos nunca poderiam ser dissociados aquando a escolha do exercício pelo professor.

Relativamente à parte fundamental, tivemos sempre em atenção as variantes para as tarefas propostas, os *feedbacks* que pretendíamos realizar, os grupos de alunos e, em caso de ser realizada, a forma como seria efetuada a rotação entre estações/exercícios.

Na parte final, eram efetuados exercícios de retorno à calma, reflexão da aula em conjunto com os alunos (pontos positivos e negativos, aspetos a melhorar, dificuldades sentidas, chamadas de atenção em caso de necessidade) e arrumação do material (efetuado de acordo com a numeração escolar).

Nos PdA, também foram equacionadas algumas informações pertinentes, pertencentes ao cabeçalho, tais como: i) identificação da Escola, disciplina e ano letivo; ii) nº do PdA; iii) nome do professor; iv) UD, nº da aula, data, horário e nº de alunos; v) recursos materiais necessários; vi) objetivos gerais.

Na tabela seguinte apresentamos a síntese das informações que compõem o plano de aula PdA por nós criado (Apêndice 3).

Cabeçalho	Identificação da Escola, Disciplina e Ano Letivo; Nº do PdA; Nome do Professor; Unidade Didática, Nº da Aula, Data, Hora e Nº de Alunos; Recursos Materiais; Objetivos Gerais
Conteúdos Didáticos/Objetivos Operacionais	Nome da tarefa/exercício Objetivos específicos do exercício
Estratégias/Organização	Descrição da tarefa/exercício Estratégias a adotar (Local, grupo de alunos e descrição)
Imagem	Disposição/esquema da tarefa/exercício
Duração	Tempo de prática/exercício Tempo total de tarefas/exercícios
Observações	Tarefa para os alunos dispensados Legenda das imagens Sumário Reflexão após aula Assiduidade/AFo

Quadro 1: síntese das informações que compõem os PdA

3.2.5. Seleção das Metodologias e Estratégias de Ensino

A gestão do processo de ensino-aprendizagem proporciona diversos desafios ao professor, considerando a sua eficiência e eficácia no que diz respeito às aprendizagens dos alunos. Neste sentido, a seleção das metodologias e estratégias de ensino, apresenta-se como um dos desafios determinantes, a considerar pelos professores na sua intervenção pedagógica com o intuito de concretizar os objetivos e lecionar os conteúdos programáticos. Compreendem-se, num sentido mais vasto, como a forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem a fim de alcançar os objetivos definidos.

Segundo Mosston (1981), citado por Quina (2009), o processo de ensino-aprendizagem, através da abordagem às matérias de ensino, tem o propósito de garantir mudanças nas atitudes dos alunos, na sequência da interação entre professor-aluno. Neste âmbito, Fernandes (2018) afirma que o docente, atualmente, deve pensar e criar ambientes de aprendizagem, tendo em conta, não só, os conteúdos, mas também a forma como os vai adequar na hora da intervenção pedagógica.

O docente de EF tem à sua disponibilidade um leque variado de estratégias didático-pedagógicas para poderem ser empregues, com a finalidade de atingirem os objetivos previamente delineados, das quais fazem parte os modelos, os métodos e os estilos de ensino. Estes abarcam um conjunto bem estruturado e diversificado de finalidades: uns mais centrados na matéria de ensino, outros no aluno e outros no professor; uns mais abrangentes e outros menos abrangentes.

Face ao exposto, Quina (2009) citando Metzler (2000) e Ricardo (2005) argumenta que *“Os métodos, os estilos e os modelos de ensino são “maneiras de ensinar” que em termos conceptuais diferem apenas em extensão: os métodos e os estilos de ensino são utilizados no ensino de conteúdos e objectivos de curto prazo; os modelos reportam-se mais ao desenho, estruturação e realização das unidades de ensino ou à forma de abordagem das modalidades desportivas no seu conjunto”* (p. 47).

Perante as ideias expostas, as aprendizagens adquiridas e a forma como os alunos as desenvolvem estarão sempre interligadas ao modo como os docentes lecionam. Assim sendo, conscientes que não existem estratégias e metodologias de ensino absolutas e que todas elas implicam vantagens e desvantagens, tomámos as decisões de acordo com as características e necessidades da turma. Nos pontos seguintes encontram-se descritas todas as estratégias didático-pedagógicas levadas a cabo na turma intervencionada, nomeadamente, os modelos e os métodos de ensino empregues.

3.2.5.1. Modelos de Ensino

Um modelo de ensino é um género de guião que o docente desenvolve inicialmente e segue, posteriormente, de forma a possibilitar aos alunos o desenvolvimento e aprendizagens referente a um tema ou uma modalidade desportiva (Quina, 2009), uma vez que é visto como uma orientação educativa que engloba princípios teóricos de atuação pedagógica.

Na nossa intervenção foram adotados alguns modelos de ensino de acordo com as necessidades e características da turma, com o propósito de desenvolver as capacidades dos alunos. Neste sentido, como referido no ponto 3.2.3 referente à Conceção das UD's, para as matérias de ensino voleibol e badminton, lecionadas no 1º período, atletismo e JDC-I, abordadas no 2º período, respetivamente, foram adotados o Modelo de Instrução Direta (MID) e algumas fases da abordagem ao *smashball*; e o MID, alguns princípios da abordagem do TGfU e o atletismo jogado.

De acordo com Quina (2009), o modelo de ensino preferencialmente adotado pelos docentes de EF é o Modelo Tradicional ou MID, tratando-se de um modelo com longa história. Mesquita e Graça (2006) e Ricardo (2005) caracterizam este modelo da seguinte forma: i) Planeamento e operacionalização dos conteúdos programáticos em pequenas UD's formadas por um pequeno conjunto de aulas (entre 6 a 12); ii) Pouca valorização da competição; iii) Controlo total da aula por parte do professor, concedendo poucos momentos aos alunos de autonomia, iniciativa e liderança; iv) Exercícios quase sempre analíticos e descontextualizados, dando ênfase a elementos técnicos; v) Pouca relevância ao ensino dos elementos tácitos; vi) Continuação pedagógica débil entre os diferentes anos de escolaridade, entre as unidades de ensino e entre as aulas de cada unidade; vii) Avaliação das aprendizagens é normalmente efetuada em situações distantes das situações de competição.

Na mesma linha de pensamento, Siedentop (1994) citado por Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013); Pereira, Graça, Blomqvist e Mesquita (2011) afirmam que o MID é, habitualmente, explorado por professores e treinadores de desporto, cujo foco de todo o processo de ensino-aprendizagem é o docente. Assim, o aluno usufrui de um papel mais passivo do que ativo, reproduzindo os saberes apresentados pelo professor Pereira et al., (2013).

De acordo com Nunes (2016), a leção do voleibol ainda se baseia, muitas vezes, numa abordagem da técnica recorrendo-se a exercícios específicos e analíticos. Na perspectiva do autor, este tipo de exercícios permitem um desenvolvimento das capacidades dos alunos através da repetição, mas de forma isolada e descontextualizada. Por sua vez, Costa (2016) argumenta que “*os programas deveriam estar mais centrados na componente técnica da modalidade*” (p. 62). Desta forma, o mesmo autor alerta para a utilização de exercícios que fomentem o desenvolvimento das ações técnicas, inicialmente, através de situações de jogo reduzido e, posteriormente, em jogo formal.

Nunes (2016) defende a abordagem a esta matéria de ensino através do *smashball* “*que conjuga o agarrar, lançar ou passar e o bater a bola em diversos formatos e níveis, desde o 1 contra 1 até ao 3 contra 3*” (Nunes, 2016, p. 135). Este tipo de abordagem favorece a continuidade das ações, a tomada de decisão dos alunos, os deslocamentos e promove as técnicas mais complexas – remate, através das suas regras (Nunes, 2016).

Relativamente ao Modelo por nós adotado para abordar a matéria de ensino de JDC foi o TGfU. Este modelo valoriza a componente tática do jogo favorecendo os jogos reduzidos e a contextualização das situações de jogo (Hastie & Curtner-Smith, 2006), salientando as componentes cognitivas e competências para o domínio do jogo do estudante (Hastie & Curtner-Smith, 2006).

Para além disso, a reformulação que o modelo do TGfU tem sofrido ao longo dos anos de forma a que os alunos adotem os conhecimentos em situações de jogo e apliquem os conceitos táticos em jogo através de uma melhor ligação entre o conhecimento teórico e a prática (Kirk & MacPhail, 2002; Greco, 2006; Matias & Greco, 2010), percecionando sinais pertinentes, como por exemplo uma boa linha de passe, uma situação favorável para finalizar, ou criar uma situação de finalização, assim como as preocupações relativamente ao domínio sócio afetivo, dando espaço à afetividade, à emoção, ao sentimento, ao prazer e não apenas à mera compreensão da execução de movimentos (Holt, Streat & Bengoechea, 2002; Pope, 2005; Kretchamar, 2005). Neste sentido, o aluno torna-se ainda mais íntegro, relativamente à sua ideia original, pois, a amizade e o espírito acolhedor, são dimensões do comportamento que aproximam os alunos das práticas corporais (Tenório, Silva & Lopes, 2015) et al., 2015). Neste âmbito, de forma a completar o modelo original, Holt et al. (2002) propõem um modelo que mantém as seis fases do modelo do TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), efetuando apenas algumas alterações nas suas disposições e acrescentando quatro princípios pedagógicos.

Bunker & Thorpe (1982) apresentam-nos o modelo TGfU original do ensino dos JDC desenvolve-se em seis fases, que são os seguintes: i) apresentação de uma forma modificada de jogo, adequada à idade e nível de experiência dos alunos; ii) apreciação das regras do jogo e dos efeitos que a sua manipulação pode promover; iii) consciência dos principais problemas táticos dos JDC que os alunos devem reconhecer; iv) contextualização da tomada de decisão para colocar à prova a capacidade de leitura e interpretação das situações de jogo dos alunos; v) domínio das habilidades técnicas necessárias para resolver os problemas táticos identificados; vi) ênfase na performance e consolidação da qualidade do jogo praticado através da integração de todas as fases anteriores e de modo a abrir a possibilidade do aparecimento de um novo ciclo de aprendizagem mais complexo até chegar ao jogo formal.

Com isto compreendemos que o modelo TGfU dá importância aos processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão (Brooker, Kirk, Braiuka, & Bransgrove, 2000).

Segundo Thorpe, Bunker e Almond (1984) são disponibilizados um conjunto de princípios pedagógicos que estão incluídos no modelo TGfU, que é indispensável ao professor considerar: a seleção do tipo de jogo (selecionados de forma a proporcionar aos alunos grande variabilidade nas experiências vividas, contribuindo para um melhor entendimento do jogo); a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos); e o ajustamento da complexidade tática (onde através do repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas táticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e atuar no jogo).

Por conseguinte, consideramos que os alunos exibem maior empenhamento motor e motivação quando executam jogos de forma reduzida (Tan, Chow & Davids, 2011), fornecendo-lhes ao mesmo tempo um estímulo permanente da capacidade de adaptação a novas situações, promovendo a compreensão dos cenários de jogo através do domínio perceptivo, de decisão e motor (Da Costa, Greco, Mesquita & Garganta, 2010). De acordo com este modelo, para que os alunos possam aprender e desenvolver essas competências, os professores devem desempenhar um papel de acordo com as ideias que nos apresentam Turner & Martinek (1999), isto é, deve estabelecer a forma de jogo; observar o jogo ou a execução; investigar em conjunto com os alunos o problema tático e as potenciais

soluções (exercitação referenciada ao jogo); observar o jogo; intervir para melhorar as habilidades, se necessário, e observar o jogo e intervir para ensinar.

Relativamente à UD de atletismo, segundo Gonçalves, Rodrigues, Gaspar, Oliveira e Gouveia, (2016) a abordagem ao atletismo jogado, em caso de ser bem orientado, é muito atrativo para os alunos, principalmente, pela sua vertente competitiva e desafiadora. O intuito deste instrumento é competição/jogos tendo como base as modalidades do atletismo, correr, saltar e lançar, de forma a que os alunos realizem os exercícios de maneira simples e divertida (Gonçalves et al., 2016). Corroborando com esta ideia, Rolim e Colaço (2002), declaram que na realização dos exercícios, os alunos acabam por desmotivar quando as aprendizagens se centram apenas na técnica, sem conteúdo lúdico e sem formas jogadas.

Almeida (2016) realça que para atingir os objetivos programáticos, o docente deve-se focar *“no que realmente é importante, teremos de facilitar a tarefa aos alunos, aumentando a dificuldade progressivamente. Ajudando-os a ter sucesso na execução da sua tarefa”* (p. 60). Desta forma, como refere o mesmo autor, os alunos recuperam o gosto pela prática do atletismo.

Atendendo às características e necessidades evidenciadas pelos alunos da turma intervencionada, optámos por utilizar, maioritariamente, o MID, nas UD's de voleibol, badminton e JDC. Isto porque, numa fase inicial do processo de ensino-aprendizagem tínhamos planeado e programado aplicar os modelos de ensino que incidissem na compreensão do jogo através de situações de jogo reduzido modificado (JDC-I – TGfU e o voleibol - *smashball*). No entanto, com este tipo de exercícios, os alunos evidenciaram muitas lacunas (alunos com baixos níveis de proficiência) no que diz respeito às ações técnicas destas modalidades e acabaram por se desmotivar devido aos erros cometidos. Após refletir com o orientador cooperante, chegámos à conclusão que seria melhor introduzir nas aulas, exercícios analíticos e descontextualizados de forma a que os alunos com maiores dificuldades, pudessem desenvolver competências técnicas isoladas do jogo, para que, posteriormente, realizassem os exercícios inicialmente pretendidos.

No que diz respeito à última UD lecionada (matérias de ensino – ginástica, dança e aptidão física), de forma síncrona, adotámos uma estratégia diferente considerando que não havia PL presencial. No entanto, tivemos o intuito de colocar o aluno no centro do processo. Assim, numa fase inicial foram facultados vídeos e planos de aula aos alunos, com a demonstração dos exercícios e a apresentação detalhada dos objetivos. Numa fase posterior foram partilhados com os alunos os pontos essenciais para o planeamento e a

seleção dos exercícios de forma a concretizar uma aula (i.e. aptidão física). Este processo, decorreu durante seis aulas com o objetivo de facultar aos alunos um grande número de informações, que fossem pertinentes e precisas, para operacionalizarem o seu PdA. Neste âmbito, tendo em conta que tinham sido proporcionadas ferramentas aos alunos para poderem planear, organizar e, posteriormente, operacionalizar a última fase foi delineada para que o próprio aluno construísse o seu vídeo executando exercícios à sua escolha.

3.2.5.2. Métodos de Ensino

Os métodos de ensino são empregues no ensino de conteúdos e objetivos de curto prazo, caracterizando-se, tal como os modelos de ensino, pela forma de ensinar (Quina, 2009). Por sua vez, Libâneo (2013) afirma que são estratégias estabelecidas pelo docente, de forma a organizar as aprendizagens dos alunos e alcançar os objetivos definidos, relativamente aos conteúdos programáticos.

De acordo com Quina (2009), são três os métodos de ensino, nomeadamente, os métodos globais, os métodos analíticos e os métodos mistos. O autor acrescenta que todos os métodos podem ser aplicados em qualquer matéria de ensino ou conteúdo programático.

No que diz respeito ao método global, é a forma de ensinar na totalidade, quer seja de uma habilidade técnica, quer seja de uma modalidade desportiva. Neste âmbito, Bañuelos (1986) citado por Quina (2009), menciona que este método se divide em três pontos: global puro, global com destaque de pormenores e global com simplificação das condições reais.

O global puro é utilizado quando se trata de habilidades simples de aprender. Este compreende um ensino de uma modalidade ou habilidade desportiva, executando-a na totalidade, repetidamente. Por sua vez, o global com destaque de pormenores é aplicado para que o docente possa corrigir e aperfeiçoar questões relacionadas com o jogo. O recurso a esta variante possibilita a produção de progressões metodológicas, ou seja, progride do mais simples e fundamental para o mais complexo e secundário. O objetivo deste é que a modalidade ou habilidade desportiva seja executada na totalidade, porém o professor centra-se num ou dois parâmetros da sua realização. A última variante, global com modificação da situação real, tem como intuito modificar e tornar a execução da habilidade ou modalidade mais acessível (Quina, 2009).

Os métodos analíticos, segundo Quina (2009), são quando o professor ensina uma habilidade ou modalidade desportiva separando as partes, ou seja, efetuando a decomposição do todo em várias partes. Quando todas as partes forem apreendidas pelos alunos, o professor ensina-lhes a fazer a ligação na totalidade. De acordo com o mesmo autor, os métodos mistos são uma mescla dos métodos anteriormente mencionados, globais e analíticos. Este método procura desenvolver os parâmetros “bons” de cada um.

Paralelamente aos métodos mencionados, existe ainda o método *transfert*, evidenciado por Bayer (1994). Este modelo refere que as ações técnicas de determinada modalidade podem ser apreendidas a partir de habilidades motoras de outras modalidades desportivas, desde que, os comportamentos sejam transversais

3.2.6. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

A avaliação é um elemento integrante no processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez, também é uma componente essencial do EP. O processo avaliativo, pela sua complexidade e subjetividade, muitas vezes é alvo de discórdia e controvérsias entre profissionais de ensino, visto a quantidade de questões colocadas na hora da operacionalização.

Para Ferreira (2005) a avaliação é a forma sistemática de recolha de informação, de um modo geral, através da qual o docente consegue estabelecer juízos de valor que o auxiliam na tomada de decisões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente Jacinto et al. (2001) afirmam que a avaliação decorre dos objetivos de ciclo e de ano, os quais apontam os aspetos em que devem incidir a observação dos alunos nos contextos adequados. Os objetivos também descrevem as características que o professor deve ter em atenção, para interpretar os resultados da observação e formular uma ideia acerca das capacidades demonstradas pelos alunos. Desta forma, os “*objectivos de ciclo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de actividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades*” (p. 27) comuns às matérias de ensino da EF. Os mesmos autores acrescentam que o conhecimento e as capacidades dos alunos são apresentados no domínio/demonstração de um conjunto de competências que resultam dos objetivos gerais (Jacinto et al., 2001).

Por outro lado, a avaliação, na maior parte das vezes, é entendida como uma simples atribuição de notas, conferindo aos alunos um estigma e não um meio de

orientação da prática dos mesmos, não procurando assim, ir ao encontro das reais necessidades dos alunos (Simões, Fernando e Lopes, 2014).

No que diz respeito às suas modalidades ou momentos, são três os que compõem a avaliação, nomeadamente, a AI/Diagnóstica, a Avaliação Formativa (AFo) e a AS (Fernandes, 2007; Ferreira, 2005; Lopes et al., 2014; Prudente, 2014; Quintal, 2014).

Assim sendo, o processo de avaliação é um meio de auxílio para o professor no planeamento da prática pedagógica e na forma como acompanhará os seus alunos a adquirirem novas competências, tendo sempre em consideração o ajuste dos objetivos às necessidades reais do aluno.

3.2.6.1. Avaliação Inicial

Segundo Simões et al., (2014), a AI como o próprio nome designa, permite-nos realizar um diagnóstico sobre as capacidades do aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado, avaliando algumas das suas características individuais.

O PNEF esclarece que a AI no que concerne a todo o seu processo, nomeadamente, no cenário de avaliação e metodologia de observação e recolha de dados, deverá ter em conta “*os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos*” (Jacinto et al., 2001, p. 22).

Quina (2009) menciona que este processo tem em vista “*Determinar quais os conteúdos ou modalidades programáticas onde os alunos evidenciam maiores dificuldades; Verificar se os objetivos do programa são adequados aos alunos ou se, pelo contrário, é preciso proceder a ajustamentos [e] Conhecer os níveis de motivação e interesse dos alunos em relação à Educação Física e à exercitação em geral e a cada modalidade desportiva em particular, bem como o tipo de relação alunos / alunos e alunos / professor (alunos inibidos, alunos tímidos, alunos atrevidos, alunos indisciplinados, etc)*” (p. 128).

O PNEF, por sua vez, salienta que a AI é um processo que “*(...) para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário*” (Jacinto et al., 2001, p. 22).

Daqui se depreende que este tipo de avaliação existe com o intuito de permitir ao professor obter um conjunto de informações iniciais acerca das características dos alunos, das dinâmicas relacionais entre alunos e do nível de desenvolvimento em relação ao(s) conteúdo(s) a ser(em) abordado(s).

As avaliações iniciais (AIs), a aplicar aos alunos da turma intervencionada, desenrolaram-se no início do 1º e 2º períodos letivos, tal como referido no ponto 3.2.2 relativo ao PA, de acordo com as matérias de ensino lecionadas, tal como definido com o orientador e colegas de núcleo de estágio. Julgamos que pela complexidade do processo e pelo resultado da nossa inexperiência, seria pertinente o recurso à gravação da aula de forma a haver maior objetividade na recolha dos dados. No entanto consideramos que, com o auxílio da observação dos colegas de estágio e do orientador, de forma direta, obtivemos os dados necessários e imprescindíveis para podermos planejar de forma assertiva o processo de gestão-aprendizagem.

Desta forma, as avaliações iniciais de voleibol e badminton foram efetuadas no 1º período, enquanto que as de JDC-I e atletismo foram realizadas no período seguinte, na componente psicomotora para avaliar os níveis das capacidades dos alunos. As matérias de ensino, atividades rítmicas e expressivas – dança e ginástica, não foram alvo de AI devido à suspensão das atividades letivas em regime presencial por motivos ligados à pandemia COVID-19.

No que diz respeito à AI do voleibol, procurámos realizar situações de jogo reduzido (1x1 e 3x3) e de jogo formal condicionado (6x6). No entanto, após refletir e debater com o orientador cooperante, apercebemo-nos que o exercício de jogo formal condicionado (6x6) não fazia parte dos conteúdos programáticos do PNEF para o ciclo em questão. De ressaltar, que esta situação de jogo teve pouca duração e o intuito da mesmo era verificar o nível de aprendizagem dos alunos quanto à compreensão do jogo e não das aptidões, nomeadamente, as regras de rotação e de arbitragem. Este lapso, pode-se justificar pela insegurança de lecionar as primeiras aulas e pelas experiências e vivências enquanto aluno do ensino básico e secundário. O instrumento utilizado para avaliar os alunos, foi o proposto por Mesquita (1998) que avalia um conjunto de competências nos JDC de rede, composto por quatro parâmetros, dos quais, serviço/receção, defesa, ataque e dinâmica coletiva. De acordo com os parâmetros referidos, os estudantes foram avaliados em cada um deles em 4 níveis, nomeadamente: Nível I – jogo estático (corresponde à avaliação 1/2 Insuficiente); Nível II – jogo anárquico (corresponde à avaliação 3 Suficiente); Nível III – construção rudimentar do

ataque (corresponde à avaliação 4 Bom) e Nível IV – construção elaborada do ataque (corresponde à avaliação 5 Muito Bom) (Apêndice 4). Quanto aos resultados obtidos, observámos que a maioria dos alunos se encontrava no nível introdutório, apresentando lacunas nas ações tático-técnicas da defesa e ataque (manchete e remate) e nas dinâmicas coletivas

Relativamente à AI do badminton, de acordo com as linhas programáticas do PNEF, foram realizados, essencialmente, exercícios de competição de 1x1. O instrumento para o registo de observação e avaliação dos estudantes englobava os seguintes parâmetros: posição base, ações técnicas (serviço, *clear*, *lob*), deslocamentos com oportunidade e tipos de pega. Os alunos foram avaliados numa escala de 1 a 5 em 4 níveis, para cada um dos parâmetros, sendo que, Nível I – realiza com muita dificuldade (1/2 - Insuficiente), Nível II – realiza com alguma dificuldade (3 - Suficiente), Nível III – realiza bem (4 - Bom) e Nível IV - realiza muito bem (5 – Muito Bom) (Apêndice 5). Assim sendo, denotámos algumas fragilidades em ajustar o tipo de pega em relação ao contexto, ou seja, utilizar a pega de direita ou de esquerda consoante a direção do volante. Desta forma, os alunos apenas aplicavam batimento com a pega de direita, por ser um batimento mais simples de realizar e não alteravam o seu comportamento em relação à direção do volante e ao espaço. Outro parâmetro em que os alunos revelaram algumas lacunas, foi ao nível da posição base. Os membros inferiores ficavam muito estáticos e rígidos, dificultando posteriormente no seu deslocamento.

Quanto à AI da matéria de ensino, atletismo, encontra-se apresentada no Apêndice 6. O atletismo, por abranger três disciplinas – saltos, corridas e lançamentos, e cada disciplina ter várias modalidades com um conjunto de componentes críticas a avaliar, evidenciou ser uma avaliação complexa. Para consecução desta avaliação, foram realizados exercícios por estações das três disciplinas que compõem o atletismo. O instrumento aplicado para avaliar os alunos foi de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018), composto por 5 parâmetros, nomeadamente, corrida de velocidade (apoios, tronco em bloco e aceleração); corrida de estafetas (transmissão e receção); salto em comprimento (corrida de balanço, chamada e receção); salto em altura (corrida de balanço, chamada e fase aérea) e ainda, lançamento do peso (local do peso, apoios e aceleração). Desta forma, os alunos eram avaliados em cada um deles em 4 níveis, nomeadamente: Nível I – realiza com muita dificuldade (1/2 - Insuficiente), Nível II – realiza com alguma dificuldade (3 - Suficiente), Nível III – realiza bem (4 - Bom) e Nível IV - realiza muito bem (5 – Muito Bom). Deste modo, através dos dados alcançados

verificámos que a turma, no seu cômputo geral, apresentava dificuldades na corrida de estafetas, nomeadamente, nas componentes críticas da transmissão e da receção do testemunho; nas componentes críticas consideradas para o lançamento do peso (colocação do peso, movimento dos apoios e aceleração do movimento do corpo e posteriormente no peso); no salto em altura com a técnica de tesoura, na chamada e na fase aérea; e na chamada do salto em comprimento. Podemos deduzir que estes aspetos poderão estar relacionados com o desconhecimento de alguns conteúdos da matéria de ensino e com a falta de coordenação e agilidade dos movimentos, e de força explosiva nos membros inferiores.

No que concerne à AI dos JDC-I, futebol e andebol, foram concebidos exercícios com situações de jogos reduzidos (3x3 e 4x4) com objetivos distintos. O instrumento empregue para avaliar os alunos foi o proposto por Garganta (1998) e composto por 4 parâmetros: domínio de bola, ocupação racional do espaço, progressão no terreno de jogo e cooperação (Apêndice 7). Desta forma, os alunos foram avaliados em cada um deles em 4 níveis, nomeadamente: Nível I – jogo espontâneo (1/2 - Insuficiente), Nível II – jogo intencional (3 - Suficiente), Nível III – jogo estruturado (4 - Bom) e Nível IV – jogo elaborado (5 – Muito Bom). Em suma, as maiores fragilidades foram evidenciadas pelos alunos que não tinham o contacto “direto” com as modalidades, futebol e andebol, designadamente: i) ocupação racional do espaço, em que a maior parte dos alunos se deslocava em relação à bola resultando num aglomerado de alunos em torno do objeto jogável; ii) particularmente no futebol, o domínio de bola era deficitário, resultante de um mau posicionamento e de um mau contacto com a bola; iii) progressão no terreno de jogo não era em função do alvo ou do objetivo; iv) ausência de cooperação entre colegas de equipa na tentativa de dar uma linha de passe ao portador da bola. Ainda ao nível do futebol, foi possível verificar maiores dificuldades no género feminino em comparação com o género masculino.

Face ao exposto, consideramos fundamental a utilização de instrumentos que possibilitem uma avaliação mais objetiva e rigorosa das capacidades e competências dos alunos. As técnicas e os instrumentos de avaliação utilizados na AI, designadamente, proposto por Mesquita (1998) e por Garganta (1998), assim como as diretrizes do PNEF e das Aprendizagens Essenciais (2018) permitiram diagnosticar, à partida, a situação dos alunos e decidir o necessário nível de adequação das atividades face heterogeneidade da turma.

De um modo geral, a AI permitiu estabelecer prioridades de aprendizagens e diferenciar os objetivos definidos nos programas oficiais, situando a turma em níveis introdutórios e elementares no que concerne às capacidades evidenciadas nos exercícios propostos da AI.

3.2.6.2. Avaliação Formativa

De acordo com Lopes & Silva (2010), a AFo é um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem que mais contribui para melhorar as aptidões e capacidades dos alunos. Complementando a conceção de AFo, Simões et al., (2014) afirmam que esta avaliação surge com o intuito de dotar os docentes de conhecimentos sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Araújo (2007) distingue duas finalidades da AFo, designadamente: i) no caso do professor, que identifica o desenvolvimento dos alunos, recolhendo informações pertinentes a fim de poder adaptar ou alterar o planeamento do processo de ensino aprendizagem; ii) no caso do aluno, que proporciona um conhecimento mais profundo da sua evolução e uma capacidade de perceção sobre o que ainda tem que melhorar no seu desempenho para atingir as metas para o ano letivo.

Para Ferreira (2007), a AFo deve proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem, numa perspetiva construtiva, contínua e sistemática, uma recolha de informações pertinentes e uma monitorização e controlo do percurso do aluno, de forma a que o docente possa adaptar e ajustar a sua prática pedagógica.

O conceito de AFo preconizado no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, vem reforçar as ideias anteriormente mencionadas, na medida em que:

“A avaliação formativa assume caracter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos técnicos e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (n.º 1, art. 24.º)

A AFo contribui para o incentivo ao desenvolvimento da autonomia do aluno, dos conhecimentos, do espírito crítico e construtivo, tornando-o mais apto na estrutura da sua própria formação (Raseth, 1990, citado por Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D., & Alves, R., 2014).

Na perspetiva de Prudente (2014), a AFo permite controlar o processo educativo, na medida em que viabiliza a recolha de informações que possibilitam reorientar o

processo adequando-o a cada momento e fase de aprendizagem. Esta possibilidade vem, desta forma, enfatizar uma avaliação não voltada para a componente psicomotora inerente às diversas matérias de ensino, em detrimento de outras competências igualmente importantes, assumindo assim um carácter mais amplo, e fazendo com que os alunos considerados “não aptos” para a prática desportiva possam igualmente ser incluídos neste contexto. Fernandes et al. (2014), corroboram com esta opinião, tendo em conta que afirmam, que esta modalidade da avaliação, poderá proporcionar um apoio pedagógico sistémico e ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na mesma linha de pensamento dos autores mencionados, a AFo foi realizada ao longo do ano letivo de forma sistemática e contínua, tendo em consideração os domínios: i) domínio atitudinal (responsabilidade, empenho, participação na aula, respeito); ii) domínio psicomotor (saber, saber fazer). O registo desta avaliação no 1º e 2º períodos letivos foi efetuado depois do término de cada aula. Assim sendo, a reflexão pós aula, serviu, entre outros assuntos, para assinalar, nos PdA, os aspetos referidos anteriormente, de forma a ter um processo avaliativo mais preciso e real. Este tipo de registo, possibilitou adequar a intervenção pedagógica com maior precisão, de acordo com o desempenho dos alunos, no sentido de alcançar os objetivos inicialmente definidos.

No caso de dispensa da aula prática, por diversos motivos os alunos eram sujeitos, de igual forma, à AFo baseada nas seguintes tarefas: i) preenchimento da ficha de observação da aula, com os respetivos os objetivos e descrição e objetivos dos exercícios; ii) leitura da cópia dos conteúdos da matéria de ensino que seriam abordados na aula, retirados do manual escolar adotado pela Escola; iii) participação ativa na aula com a função de árbitro. No final da aula, os alunos em questão eram solicitados, pelo professor, a indicar e explicar o que tinham observado e registado. Esta estratégia adotada, como refere Lopes (2014) permite avaliar alguns indicadores, dos quais a autonomia, o espírito crítico e reflexivo, a resolução de problemas, a capacidade de adaptação, o conhecimento das regras da modalidade em contexto de prática, determinantes na formação e transformação dos alunos.

Relativamente ao 3º período e dando cumprimento ao plano de ensino à distância da EBSAAS, os critérios da AFo definidos inicialmente foram reformulados: i) participação nas aulas síncronas; ii) visualização e realização da tele-aula na RTP Memória, às terças-feiras; iii) concretização de desafios semanais sobre a prática de atividade física desportiva em casa, designadamente o relatório dos planos de aula e

vídeos facultados pelos professores de EF e da tele-aula da RTP Memória. Desta forma, o desempenho dos alunos foi avaliado de acordo com os referidos critérios de avaliação.

Em suma, a AFo obedeceu a um plano elaborado pelos docentes de EF em que estavam especificados a periodicidade de utilização e os procedimentos a adotar, permitindo-nos averiguar o desenvolvimento dos alunos e adequar os exercícios às suas necessidades, de forma a ter uma intervenção mais rigorosa, controlada e eficaz a fim de alcançar os objetivos previamente definidos. Assim sendo, atendendo a que esta modalidade de avaliação é interna ao processo de ensino-aprendizagem possibilitou diferenciar o ensino, tornar o aluno protagonista da sua aprendizagem e serviu para o professor reorientar a sua atividade, através das informações recolhidas.

3.2.6.3. Avaliação Sumativa

O conceito de AS preconizado no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, indica que *“A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”* (n.º 3, art. 24.º) devendo ser efetuada no término de cada período letivo.

Neste sentido, segundo Ribeiro (1999) citado por Oliveira (2013), a AS tem o propósito de quantificar o desenvolvimento do aluno no fim da UD, confirmando os dados recolhidos na AFo executada ao longo do período letivo. Desta forma, o professor dispõe de mais um indicador a considerar para o processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, Simões et al., (2014) referem que é um momento pontual e que permite avaliar, se os objetivos previamente delineados foram alcançados pelo aluno. Prudente (2014) corrobora com esta ideia, afirmando que a AS é um procedimento final, onde se realiza um balanço do que foi executado e das aprendizagens conquistadas.

Na perspetiva de Araújo (2007), na AS, os critérios de avaliação definem as capacidades e competências que os alunos devem adquirir ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo que esta tem a função de atribuir uma classificação e concretizar uma reflexão final acerca das aprendizagens.

Neste contexto, esta avaliação caracteriza-se por ser de carácter pontual e resultante do desenvolvimento e do progresso dos alunos, visto que emerge, geralmente, para avaliar uma UD ou período letivo. O intuito é, evidentemente, averiguar se os objetivos definidos inicialmente foram alcançados.

A AS dos alunos da turma intervencionada teve em conta as orientações do PNEF e os critérios de avaliação definidos pela EBSAAS e pelo grupo disciplinar de EF, incidindo sobre dois domínios: domínio atitudinal (ponderação de 20%) e o domínio cognitivo (ponderação de 80%) (Anexo 1). Esta modalidade de avaliação, nos dois primeiros períodos teve em conta os seguintes parâmetros: i) AFo realizada; ii) avaliação prova teórica; iii) avaliação da prova prática. Relativamente ao 3º período, teve em conta a AFo e a avaliação da prova teórica.

No que diz respeito à avaliação teórica, no 1º período realizou-se um teste escrito, visto ser uma prática da Escola, com o intuito de verificar os conhecimentos dos alunos em relação às matérias de ensino abordadas. De ressaltar que foi facultado um documento de apoio aos alunos com informações fundamentais das matérias de ensino e no início de todas as aulas práticas foram fornecidas informações sobre as modalidades abordadas, designadamente, as regras e conteúdos essenciais das modalidades. Apesar de termos realizado o teste de avaliação em suporte de papel, julgamos ser mais pertinente adequar este momento de avaliação aos tempos modernos. Neste mundo em constante mudança, as novas tecnologias, fazem parte do nosso dia-a-dia. Nesta perspetiva, consideramos a possibilidade de realização de um teste de avaliação, através do telemóvel dos alunos, na aplicação *Google Forms*. Desta forma, o professor conseguiria obter os resultados pretendidos e, ao mesmo tempo, ir ao encontro dos interesses dos alunos, desenvolvendo outras competências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao 2º e 3º períodos, optámos por efetuar, respetivamente, trabalho de grupo em pares e trabalho individual, de forma escrita, acerca das matérias de ensino lecionadas. A partir destes, além de ser possível verificar o conhecimento dos alunos nas respostas dadas, permitiu-nos avaliar um conjunto de indicadores, tais como: dinâmica de grupos, capacidade de pesquisa e de adaptação, criatividade, autonomia, espírito de iniciativa e resolução de problemas.

No âmbito da avaliação do 1º período, a prova prática, decorreu de forma muito idêntica à efetuada na AI. Assim, os exercícios propostos aos alunos foram os mesmos, bem como o instrumento de avaliação utilizado. As avaliações práticas das matérias de ensino lecionadas no 2º e 3º períodos acabaram por não se realizar, devido à suspensão da PL de forma presencial. Como tal, a avaliação final teve por base as informações recolhidas ao longo dos períodos letivos, através da AFo.

Por último, a AS foi preparada aquando o planeamento do trabalho previsto para cada período letivo e permitiu apurar se as metodologias e as estratégias pedagógicas

adotadas na turma, no geral, e com o aluno, a nível individual, resultaram. A avaliação realizou-se sempre que foi necessário fazer o balanço das atividades desenvolvidas, tomando como referência os objetivos de aprendizagem e os dados da AFo, materializando-se nos testes ou trabalhos teóricos e avaliações práticas realizados nos finais de período e no final de ciclo. Verificámos que a maioria dos alunos progrediu em termos de capacidades motoras, adquiriu um maior conhecimento das matérias de ensino lecionadas, bem como desenvolveu um conjunto de competências sociais, nomeadamente, a cooperação e colaboração entre pares. Este tipo de avaliação além de informar os alunos e os professores da situação da aprendizagem e ensino, informa também os pais e a comunidade em geral.

3.3. Assistência às Aulas

3.3.1. Enquadramento

O programa do EP contempla a assistência às aulas com o propósito de melhorar a PL, em geral, e o desempenho de cada professor estagiário, em particular. Esta atividade prevê a observação de pelo menos vinte aulas lecionadas pelos colegas estagiários, sendo feito, posteriormente um relatório crítico e reflexivo sobre as mesmas.

O conceito de “observação” segundo Damas e De Ketele (1985) é definido como um processo no qual o objetivo primordial é a recolha de informações acerca de determinado tema, de acordo com os parâmetros previamente estabelecidos.

Neste sentido, a observação é uma tarefa elementar no progresso e evolução da prática pedagógica do professor, pois cria a hipótese de refletir de uma forma construtiva acerca de um conjunto de informações que lhe são facultadas. Por outro lado, a assistência às aulas pode representar um momento de melhoria à adaptação e adequação das estratégias pedagógicas e didáticas a implementar no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com o meio e realidade em que se insere. Em consonância com esta ideia, Freire (2002, p. 17) menciona que “*A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.*”

A observação é uma ferramenta pedagógica imprescindível que nos permite, enquanto professores, efetuar um processo de diagnóstico, prescrição e controlo mais eficiente. Não obstante, esta ferramenta pedagógica pode também ser utilizada pelo

docente, no decurso de uma aula, possibilitando introdução de alterações e/ou adaptações ao plano inicialmente traçado.

Deste modo, Reis (2011) defende que a observação assume um papel decisivo na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, sendo inclusive uma fonte de inspiração e motivação, bem como, um forte catalisador na transformação do processo educativo.

Outros autores como Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012) evidenciam que este processo demonstra uma melhor eficiência na perceção dos fenómenos pedagógicos, especialmente no que diz respeito às estratégias utilizadas, aos conteúdos abordados, às tarefas e atividades realizadas, ao clima proporcionado, à disciplina e ao nível de organização do processo de ensino-aprendizagem.

A recolha de informações pertinentes em relação à nossa conduta e desempenho, no decorrer das aulas é um indício para desenvolvermos o processo de observação dos intervenientes pedagógicos, como enuncia Sarmiento (2004). Contudo, este autor defende que a maximização desta metodologia observacional leva à definição criteriosa de “o quê?” e “para quê?” e “de que modo?” vamos observar.

Esta ferramenta constituirá um auxílio na identificação de dificuldades e competências para nós, enquanto futuros docentes, em contexto real de trabalho. Será promotor do desenvolvimento da nossa capacidade de análise e reflexão crítica, acerca do processo pedagógico e acerca das metodologias intrínsecas ao mesmo.

Oliveira (2018) refere que a reflexão é um conceito dinâmico e permanente, e que se baseia, fundamentalmente, em três aspetos. O primeiro ponto a ter em conta é nos questionarmos sobre o que foi feito e de que forma podemos superar os problemas, ou seja, problematizar. De seguida, surge a fase de conceptualizar, através da criação de conceções que organizem uma reflexão crítica, uma ideia sobre esses mesmos problemas. O terceiro e último fator a ter em conta é a argumentação, a capacidade para comprovar e demonstrar ideias de forma a que dissipem o problema.

Em suma, a observação integra uma ferramenta pedagógica elementar para a melhoria e progresso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, inerente ao desempenho do professor no decorrer das aulas. De realçar que este processo se torna necessário para a evolução de professores e alunos, visto que promove uma atuação assertiva, coerente e estruturada.

Nesta senda, acreditamos que este processo em análise contribuiu para o desenvolvimento de competências associadas à conceção de estratégias que têm como

objetivo solucionar dificuldades que eventualmente possam surgir, como por exemplo problemas comportamentais da turma.

3.3.2. Objetivos

Os objetivos gerais definidos para a atividade de assistência às aulas foram os seguintes:

- Debater com o núcleo de estágio da EBSAAS, os instrumentos de observação a utilizar;
- Fomentar a capacidade de reflexão crítica, interpessoal e intrapessoal, sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem;
- Compreender e refletir sobre o efeito de algumas metodologias e atividades empregues ao longo da gestão do processo de ensino-aprendizagem;
- Desenvolver e conceber ferramentas pedagógicas e didáticas para a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos específicos desta atividade encontram-se abaixo descritos:

- Desenvolver competências de observação e análise;
- Aferir se os comportamentos do professor se encontram adequados às situações;
- Reagir de acordo com o *feedback* prestado por parte do professor orientador;
- Reconsiderar comportamentos de intervenção de acordo com os problemas verificados e refletidos;
- Cooperar de forma íntegra e assertiva com o colega estagiário.

3.3.3. Metodologia e Procedimentos

As observações efetuadas ao longo do EP foram efetuadas de diferentes formas e a diferentes professores. No que diz respeito aos professores foram efetuadas aos colegas de núcleo de estágio, ao orientador cooperante e alguns professores que lecionavam antes da nossa aula. Todas estas observações, independentemente da forma como foram realizadas, foram sempre passíveis de extração de informação e de reflexão.

Estas observações foram realizadas de três formas diferentes: i) observação da aula por um determinado período, sem tomar notas, sem utilizar nenhum guião e sem recolher nenhuma informação; ii) observação e registo durante a sessão com utilização desses dados para discussão final com o professor estagiário e orientador; iii) observação e folha de registo fechada.

A observação é uma ferramenta pedagógica fundamental e crucial, tal como a reflexão, que se deverá efetuar após a observação. Isto é, a partir da observação a uma aula deduz-se que haverá informações pertinentes a serem debatidas ou a merecerem atenção. Essa reflexão não deverá ser realizada apenas por quem observa, mas também pelo docente que está a lecionar e que deverá fazer uma análise crítica à sua atuação. Neste sentido, Oliveira e Serrazina (2002) defendem que o docente necessita de ser reflexivo acerca da sua atuação. Só desta forma é que o professor consegue compreender se a intervenção pedagógica foi adequada, ou se antes pelo contrário terá de fazer ajustamentos ou alterações.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados na observação às aulas dos colegas estagiários, o seu objetivo foi obter e retirar informações pertinentes para apoiar o processo ensino-aprendizagem.

Jacinto et al., (2001) mencionam que a observação e o instrumento de registo, deverá ter a possibilidade de ser adaptada de acordo com o estilo pessoal de cada um.

Nesta sequência foram utilizadas duas fichas de registo na observação de aulas. Numa etapa inicial, os elementos do núcleo de estágio elaboraram, uma ficha de observação simples e de fácil acesso, na qual se pretendia analisar os aspetos positivos e negativos da atuação dos professores, nos exercícios da parte inicial, fundamental e final das aulas (Apêndice 8).

Numa fase posterior, mais precisamente no início do 2º período letivo, houve a necessidade de melhorar o registo das observações. Deste modo, a escolha recaiu sobre outra ficha de registo mais detalhada no que diz respeito às informações recolhidas (Apêndice 9). Esta pretendia avaliar o comportamento do professor na sua intervenção, em termos de apresentação dos conteúdos, organização e gestão da aula.

3.3.4. Considerações Finais da Assistência às Aulas

O processo de assistência às aulas proporcionou um conjunto de competências fundamentais para a gestão do processo de ensino-aprendizagem. Este processo

estimulou, principalmente, a capacidade reflexiva acerca da intervenção pedagógica, o espírito de cooperação entre colegas de estágio e a partilha de experiências entre professores.

Este processo foi realizado, como referido anteriormente, de forma sistemática ao longo do ano letivo a vários docentes do grupo disciplinar de EF da Escola. Porém, nem todas as observações foram alvo de registo, nomeadamente, ao orientador cooperante e a outros professores, apenas foram efetuados registos das observações aos colegas do núcleo de estágio.

No que concerne à observação realizada aos colegas de núcleo de estágio, verificaram-se, inicialmente, algumas lacunas ao nível da apresentação dos conteúdos, organização da aula e feedbacks realizados. A exposição dos objetivos e conteúdos da aula, a instrução, explicação e demonstração dos exercícios, a formação e distribuição dos grupos, a realização de feedbacks pedagógicos e de controlo, foram os aspetos mais deficitários e a merecer uma melhoria. Ao longo do ano letivo, constatámos uma progressão e uma evolução, a nível destes e outros aspetos, na intervenção pedagógica.

A assistência às aulas permitiu observar a forma como os professores mais experientes reagem a comportamentos desviantes dos alunos e tirar algumas ilações de como devemos ou não atuar perante situações idênticas.

A reflexão pós aula, por parte do observador e do professor que esteve a lecionar, possibilitou-nos perceber, através de uma análise crítica sobre o desempenho, quais as estratégias a alterar, ajustar ou manter. Desta forma, a compreensão sobre “como” e “quando” devemos atuar perante situações inesperadas, contribuíram para uma atuação mais assertiva e objetiva, por parte dos professores estagiários.

Nesta senda, Lopes (2015) evidencia que *“A mudança, a transformação, é consequência da necessidade de adaptação a contextos que estão em permanente mutação. O conhecimento gera novos meios e ferramentas que oferecem novas capacidades de atuação”* (p.65).

Como futuros profissionais da área da docência, consideramos pertinente que este processo de assistência às aulas seja incrementado nos diversos ciclos de ensino, tendo em conta os benefícios que possam advir deste processo.

4. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

4.1. Enquadramento das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As AICE surgem com o propósito de promover e criar uma envolvimento e ligação entre os professores estagiários e os professores do grupo disciplinar de EF, bem como entre a restante comunidade escolar, nomeadamente alunos, pessoal não docente e docente de outras áreas de intervenção, e famílias, uma vez que estes adotam uma postura ativa no meio escolar, em simultâneo com os professores.

A maximização desta ligação e interação entre todos os intervenientes da comunidade escolar, resulta da participação dos professores estagiários em atividades previamente planeadas e estruturadas em conjunto com o grupo disciplinar de EF.

Destacando as funções do professor enquanto agente de ensino e não somente no cumprimento de trabalhos relacionados com o contexto de sala de aula, foi-nos proposto realizar um conjunto de tarefas que contribuíssem para o desenvolvimento de comportamentos e modos de atuação, relevantes para a prática docente, designadamente a capacidade de organização, comunicação e pragmatismo.

A participação dos docentes estagiários em cada atividade emergiu de dinâmicas já pré-existent na própria escola EBSAAS, mais concretamente inseridas no grupo de EF. Porém, tivemos a oportunidade de conceptualizar e operacionalizar uma atividade conjuntamente com os restantes professores de EF.

A EBSAAS em simultâneo com o grupo disciplinar de EF tem delineado anualmente a organização de diversos torneios com dias temáticos referentes às diversas modalidades existentes, com a participação dos professores estagiários na sua dinamização, nomeadamente no corta-mato escolar e no Festival de Deporto da Levada.

Os meios de divulgação destas atividades ocorreram pelo menos por duas vias: i) circular informativa e ii) informação transmitida oralmente pelos professores de EF aos seus alunos.

4.2. Objetivos Gerais das Atividades

No que diz respeito aos objetivos gerais delineados, pelo grupo de EF da EBSAAS, para estas atividades, foram os seguintes:

- Estimular a aquisição de hábitos de prática regular e sistemática de atividades físicas e desportivas na comunidade escolar;
- Promover o sucesso escolar, o bem-estar e saúde dos alunos;
- Fomentar nos alunos a responsabilidade e disciplina.

4.3. Corta-Mato Escolar

4.3.1. Enquadramento da Atividade

O corta-mato escolar é uma atividade planeada, organizada e operacionalizada pelo grupo disciplinar da EBSAAS. A responsabilidade do planeamento e organização deste evento ficou a cargo dos responsáveis pelo departamento do desporto escolar da escola em questão. Nós, enquanto professores estagiários do grupo de EF, a par dos restantes colegas de grupo, também estivemos inseridos e envolvidos na dinamização da atividade, cada um com a sua função.

Este evento decorreu no jardim de Santa Luzia, no dia 6 de novembro de 2019 e destinou-se aos estudantes de todos os ciclos de ensino da EBSAAS. Os participantes estavam dispensados das aulas, no período em que estivessem a realizar a prova, ou seja, na parte da manhã desse dia tinham as faltas devidamente justificadas.

4.3.2. Funções Desenvolvidas

É de salientar que as funções desenvolvidas pelos docentes estagiários ocorreram em dois momentos, nomeadamente, nas fases de planeamento e operacionalização.

Na fase de planeamento da atividade foram debatidos, nas reuniões de grupo entre os professores de EF, vários assuntos, entre os quais a forma como deveria ser feita a divulgação desta atividade, bem como a distribuição de tarefas a desempenhar.

Assim sendo, cada professor do grupo de EF ficou responsável por divulgar a atividade (data, horário e objetivos) junto das suas turmas, de forma a aferir o número de estudantes interessados em participar. De igual modo, ficaram incumbidos de esclarecer possíveis dúvidas existentes relativamente ao processo de justificação das faltas.

Em relação ao segundo momento, a realização da atividade, dois docentes estagiários e três docentes do grupo disciplinar de EF desempenharam as mesmas

funções: organizar e ordenar os dorsais, separar e organizar os alunos por escalões, encaminhar os participantes para a linha de partida, e, durante a prova, direcioná-los.

4.3.3. Reflexão da Atividade

Na nossa perspetiva, o corta-mato escolar decorreu com grande sucesso, desde a parte organizativa, na qual estava tudo delineado ao pormenor, passando pela parte da participação, que ocorreu em grande escala, finalizando com a colaboração e cooperação entre os agentes envolvidos na dinamização deste evento.

Sendo certo que esta atividade se realiza todos os anos letivos e com grande adesão por parte dos alunos dos diferentes ciclos, este ano letivo também não fugiu à regra, perfazendo um total de 246 participantes.

Apesar de ter sido possível observar o empenho dos participantes na prova, somos da opinião de que em futuras atividades deste cariz, seria pertinente haver uma seleção dos alunos de acordo com o seu desempenho. Isto porque poderá haver a possibilidade de alguns alunos aproveitarem o momento para faltarem às aulas. Neste sentido, e uma vez que no início do ano letivo são realizados os testes de avaliação da condição física, nomeadamente, o teste vaivém, os resultados dos desempenhos poderiam ser um critério para a seleção dos participantes. Do nosso ponto de vista devem ser inculcados nos alunos valores e competências sociais e pessoais, tais como o empenho, o sentido de responsabilidade, a capacidade de adaptação, trabalho e resiliência. Deste modo, os alunos que se empenhassem e conseguissem resultados nas aulas teriam o privilégio e o prémio de poderem representar a sua turma no corta-mato escolar. Contudo, não podemos esquecer que um dos propósitos deste tipo de atividades, é a inclusão e a igualdade de direitos e oportunidades para todos, pelo que é fundamental haver um equilíbrio na gestão destes aspetos.

No que diz respeito à conceção da atividade, particularmente em relação aos recursos humanos disponíveis, contamos com a colaboração dos professores de EF e dos alunos do 11º ano de escolaridade da EBSAAS, integrantes do curso profissional de desporto. Cada elemento tinha a sua função bem delineada e programada, para que no fundo, tudo decorresse da melhor maneira.

Em relação à nossa participação, estivemos constantemente envolvidos nas funções que nos foram endereçadas e quando foi necessário prestar qualquer apoio, estivemos sempre prontos a ajudar.

Esta atividade constituiu um benefício em termos de relacionamento interpessoal, pois proporcionou um ambiente mais descontraído, no qual foi possível conhecer com maior detalhe alguns colegas de grupo. Este evento foi uma aprendizagem muito interessante para nós, como futuros profissionais da área, quer ao nível do planeamento (embora não tivéssemos muito acesso a esta fase), quer principalmente, ao nível da operacionalização.

4.4. Festival de Desporto da Levada

4.4.1. Enquadramento da Atividade

O Festival de Desporto da Levada é uma atividade integrante no EP inserido na AICE. Destina-se a toda a comunidade educativa, desde alunos, docentes, pessoal não docente e EE que queiram estar presentes no evento. Envolve também pessoas convidadas para dinamizar atividades desportivas, que neste caso costumam ser “*experts*” nessas matérias.

Este evento é um marco com alguma história, já que conta com nove edições, e com importância na vida da EBSAAS por toda a envolvimento que propicia à comunidade educativa.

Nós, enquanto professores estagiários do MEEFEBS, somos elementos ativos no planeamento, organização e operacionalização desta atividade. Para o efeito, contamos sempre com a preciosa ajuda e colaboração dos Orientadores Cooperantes, de todo o grupo disciplinar de EF e de alguns alunos integrantes do curso de desporto da escola em questão.

Os objetivos da realização desta atividade são: promover o bem-estar e hábitos saudáveis, incentivar o gosto pela prática de atividade física e desportiva e proporcionar um leque variado de atividades desportivas que os alunos muitas vezes não têm contacto.

Atendendo que o Festival de Desporto da Levada estava agendado para o dia 26 de março de 2020, tal como outras atividades, esta também não foi concretizada devido à pandemia COVID-19.

4.4.2. Funções Desenvolvidas

Ao longo de todo o processo de planeamento e organização realizaram-se algumas reuniões entre colegas de núcleo de estágio e Orientadores Cooperantes com o intuito de planear e programar as atividades para o evento. Um evento desta grandeza exigia um planeamento atempado, cuidado e rigoroso, quer ao nível de recursos materiais, humanos, espaciais e temporais, quer ao nível da sua divulgação junto da comunidade educativa.

Por seu turno, relativamente à operacionalização, ficou definido que ficaríamos responsáveis pela parte organizativa do evento e não poderíamos estar “presos” em nenhuma estação, ou seja, não desenvolveríamos qualquer atividade, até porque estávamos incumbidos de orientar as pessoas convidadas, acompanhar as turmas e alunos até às estações, auxiliar algum docente em caso de necessidade, entre outras tarefas inerentes ao acontecimento.

4.4.3. Reflexão da Atividade

Realizando um balanço acerca do que fora planeado e organizado até então, na nossa perspetiva estávamos no bom caminho para concretizarmos este evento de forma positiva. Ao longo das reuniões mantidas com os Orientadores Cooperantes, os *feedbacks* fornecidos eram francamente positivos, na medida em que o planeamento do mesmo estava bem encaminhado. Estas reuniões foram um fator positivo na fase do planeamento, visto que o debate em torno dos assuntos intrínsecos ao evento, contribuiu para dissipar possíveis dúvidas existentes.

É nossa convicção que apresentámos um leque variado de propostas de atividades cativantes e apelativas com as quais os alunos muitas vezes não têm contacto, designadamente o *paintball*, os desportos de combate, a competição de ténis de campo, o contacto com algumas pessoas ligadas ao rali, que tinham aceitado fazer uma exposição dos seus carros e motas, entre outras. Uma questão pertinente e que foi equacionada pelo nosso núcleo de estágio, foi a inclusão de Professores de EF da EBSAAS na dinamização das atividades nas quais eram *experts* – desportos de combate, *padel* e ténis de campo.

Na nossa opinião, os espaços eram abrangentes e variados, propícios para a dinamização do tipo de atividades programadas: o pavilhão, os campos exteriores e o pátio junto ao bar dos alunos.

A divulgação do Festival de Desporto da Levada estava a ser tratada e elaborada. Os docentes de EF ficaram incumbidos de divulgar o mesmo junto das turmas que lecionavam, através de cartazes. Na nossa perspetiva, a melhor forma de divulgar as

atividades aos alunos e elucidá-los sobre possíveis dúvidas, é através da comunicação professor/aluno.

Equacionámos um momento de convívio e partilha de impressões entre convidados e docentes de EF da EBSAAS, no momento do *coffee break* durante os intervalos das atividades. Na nossa opinião, este momento de lazer faz todo o sentido na medida em que, permite auscultar a satisfação dos convidados e participantes e em simultâneo recebê-los de forma honrosa.

O planeamento do referido Festival foi abruptamente interrompido, ficando por finalizar algumas tarefas, como por exemplo, a elaboração do cartaz de divulgação, composição do programa de atividades, realização das inscrições e execução dos convites cartas de agradecimento e organização e distribuição dos grupos pelas diferentes atividades.

Todavia esta experiência capacitou-nos ao nível da gestão e organização de eventos, bem como promoveu entre nós o espírito de entreaajuda e solidariedade. Estamos certos, porém que a fase de operacionalização da atividade colocaria à prova a nossa capacidade de gestão de emoções, organização e adaptação.

5. Atividades de Integração no Meio

5.1. Enquadramento das Atividades de Integração no Meio

As AIM têm como objetivo primordial promover a inclusão e interação entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar e demais agentes educativos. Neste domínio, as atividades planeadas e operacionalizadas foram a caracterização da turma e a AEC.

No âmbito das atividades da Direção de Turma, tivemos a possibilidade de efetuar a caracterização da turma, colaborando diretamente com o Diretor de Turma, na recolha, análise e discussão de dados acerca dos alunos, aspeto este imprescindível para um planeamento de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à AEC, esta consistiu em planear, periodizar e operacionalizar uma atividade que fosse ao encontro da prática pedagógica levada a efeito com a turma 4 do 9º ano e que comportasse, para além dos alunos, outros elementos da comunidade educativa.

Neste sentido, pensámos ser determinante promover atividades fora do contexto escolar que se traduzissem em experiências significativas para os alunos, utilizando-as como meio promotor para o desenvolvimento do gosto pela prática de atividade física.

5.2. Caracterização da Turma

5.2.1. Enquadramento

No planeamento de qualquer processo de ensino-aprendizagem, torna-se essencial compreender a realidade em que os alunos estão inseridos, atendendo a que estes serão o alvo da intervenção pedagógica. Desta forma, e como parte integrante do EP, uma das primeiras etapas foi a caracterização da turma. É evidente a relevância desta tarefa, na medida em que o acesso a um conjunto de dados minuciosos de cada um dos alunos, que vai muito mais além do meio escolar, permitiu-nos, não só, ter um conhecimento mais aprofundado dos mesmos, nomeadamente, as suas potencialidades e fragilidades, como também desenvolver um planeamento, controlo e ajustamento das estratégias pedagógicas e didáticas a implementar no decorrer do ano letivo mais individualizado.

5.2.2. Objetivos

No que diz respeito à caracterização da turma, realizada durante o EP, teve como objetivos gerais:

- Averiguar as características individuais da turma;
- Facultar informações ao Diretor de Turma e ao Conselho de Turma (CT) que lhes possibilitasse adequar o planeamento e as estratégias a implementar na turma;
- Aferir as dinâmicas interpessoais existentes no seio da turma.

Quanto aos objetivos específicos, estes englobaram:

- Caracterizar a turma com recurso aos dados demográficos;
- Apurar o meio socioeconómico dos alunos em que estão integrados;
- Conhecer as rotinas e hábitos de vida dos estudantes;
- Verificar os níveis de atividade físicas e desportivas, bem como a existência de patologias e/ou condicionantes à prática de EF;
- Analisar o nível geral da turma no que diz respeito à aptidão física e à composição corporal.

5.2.3. Metodologia e Instrumentos Utilizados

Os alunos que foram alvo da nossa intervenção ao longo do EP faziam parte da turma 4, do 9º ano de escolaridade da EBSAAS. Numa fase inicial, a turma era formada por 24 estudantes, dos quais, 14 do género masculino e 10 do género feminino. Entretanto, um aluno do sexo masculino foi transferido para outra escola. No decorrer do ano letivo, a meados do mês de novembro, a turma recebeu um novo elemento, também do sexo masculino, mantendo assim o número o número inicial de alunos. De ressaltar que os dois alunos em questão, não foram alvo de estudo nos parâmetros relacionados com os dados socioeconómicos, escola e EF.

Com o propósito de poder cumprir alguns dos objetivos supramencionados tentámos averiguar, numa fase anterior à primeira aula, junto do Professor Orientador Cooperante, o maior número de informações acerca da turma: o número de alunos,

respetivos nomes completos e idades e a existência ou não, de alunos com necessidades educativas especiais.

Numa segunda fase, na aula de apresentação, optámos por recolher informações mais específicas junto dos alunos, através do preenchimento da ficha individual do aluno, tais como: nome pelo qual preferiam ser chamados; nota de EF no ano anterior; morada de residência e com quem habitavam; nome, contacto e profissão do EE; eventuais problemas de saúde (se tinham alergias, se tomavam habitualmente algum medicamento, se viam e ouviam bem); e ainda, questões relacionadas com a prática regular de AF em contexto extracurricular (desporto federado e/ou desporto escolar). Consideramos pertinentes estes dados para a nossa intervenção durante o EP.

Numa terceira fase, de forma a alcançar os objetivos referidos anteriormente e complementar a caracterização da turma, recorreremos a uma metodologia, transversal a todos os núcleos de estágio, incluída no Projeto de Investigação EFERAM-CIT. É de destacar, que todo este processo foi dirigido pelos Orientadores Científicos responsáveis pelo Projeto, assim como pelos professores estagiários, integrados no departamento de EF da UMA. O Projeto em apreço contempla uma série de questionários e testes a aplicar aos alunos, mais especificamente, um questionário *online* individual sobre a EF e o estilo de vida, testes de avaliação da função cognitiva (COGTEL), bateria de testes para a avaliação de aptidão física e composição corporal.

No que diz respeito ao questionário *online* sobre a EF e o estilo de vida e os testes de avaliação da função cognitiva (COGTEL), foram operacionalizados na segunda aula do ano letivo. O primeiro, abrangia 11 secções que incluíam questões relacionados com os dados pessoais; os dados sociométricos; a atividade física; a autoperceção, a perceção e conhecimento sobre a atividade física; a escola, o rendimento académico e a educação física; a motivação para a atividade física; deslocação casa-escola; atividades sedentárias; horas de sono e vivências desportivas. Relativamente ao COGTEL possuía duas versões, A e B, divididas em 6 secções que envolviam questões do domínio da memória prospetiva, memória verbal a curto-prazo, memória de trabalho, fluência verbal (função executiva), raciocínio indutivo e memória verbal a longo-prazo.

Em relação à bateria de testes para a avaliação da Composição Corporal (CC) e aptidão física, foram aplicados na quarta aula e abarcavam dois parâmetros: as medidas antropométricas (massa corporal; altura; perímetro da cintura; as pregas tricípital, bicipital, geminal e abdominal, e ainda a dinamometria manual) e os testes de aptidão física (salto em comprimento sem corrida; senta e alcança; flexão de ombro; agilidade

(4x10m); abdominais; flexão de braços, velocidade; impulsão vertical e por último o vaivém (20m)). Os testes antropométricos são vistos como mais uma ferramenta elementar na gestão do processo de ensino-aprendizagem sendo fundamentais na leitura do índice da massa corporal, bem como da massa gorda. Terminadas as medições antropométricas, foi-nos possível aferir e averiguar informações acerca de alguns indicadores de saúde dos alunos.

Os testes motores, a par dos testes antropométricos, são vistos como uma ferramenta essencial na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Determinaram a performance motora dos alunos e por outro lado, avaliaram os seguintes fatores: força abdominal; força estática; força explosiva dos membros inferiores (impulsão vertical e horizontal); força dos membros superiores; flexibilidade dos membros inferiores e dos ombros; coordenação; agilidade; aptidão aeróbia e velocidade.

O teste sociométrico é visto como uma ferramenta fundamental na gestão do processo de ensino-aprendizagem e é-nos facultado pelo projeto de investigação EFERAM-CIT. Este permite aferir e compreender um conjunto de dinâmicas e relações interpessoais entre os alunos da turma, nomeadamente, perceber quem são os líderes e os menos populares entre colegas, bem como, averiguar a existência de pequenos grupos entre os pares. O instrumento em questão foi aplicado algumas semanas após o início do ano letivo, mais precisamente, no dia 21 de outubro de 2019, dando assim, algum tempo para que todos os elementos da turma se pudessem conhecer e relacionar.

Quanto aos questionários sociométricos que tiveram como intuito apurar a relação entre pares e dinâmicas em grupo presentes na turma, foram concretizados na décima primeira aula de EF. Estes inquéritos estavam organizados em oito questões: “1. Se tivesses que fazer um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas que escolherias para trabalharem contigo?”; “2. E quem nunca escolherias?”; “3. Foste convidado(a) para uma festa de anos e podes levar três colegas da tua turma. Quem gostarias que fosse?”; “4. E quem não gostarias que fosse?”; “5. Quem escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física?”; “6. E quem nunca escolherias?”; “7. Se fosses mudar de turma e pudesses escolher três colegas desta turma para irem contigo, quais escolhias?”; “8. E quem nunca escolherias?”. Para responder a cada pergunta, os alunos tiveram de seleccionar 3 nomes de colegas pela ordem indicada.

5.2.4. Resultados e Análise dos Dados

5.2.4.1. Dados Demográficos

Género

A turma em estudo, na disciplina de EF, era formada por 23 alunos, dos quais 13 pertenciam ao género masculino (57%) e 10 ao género feminino (43%), conforme se pode observar no Gráfico 1. Neste sentido, podemos afirmar que a turma era constituída, maioritariamente, por rapazes.

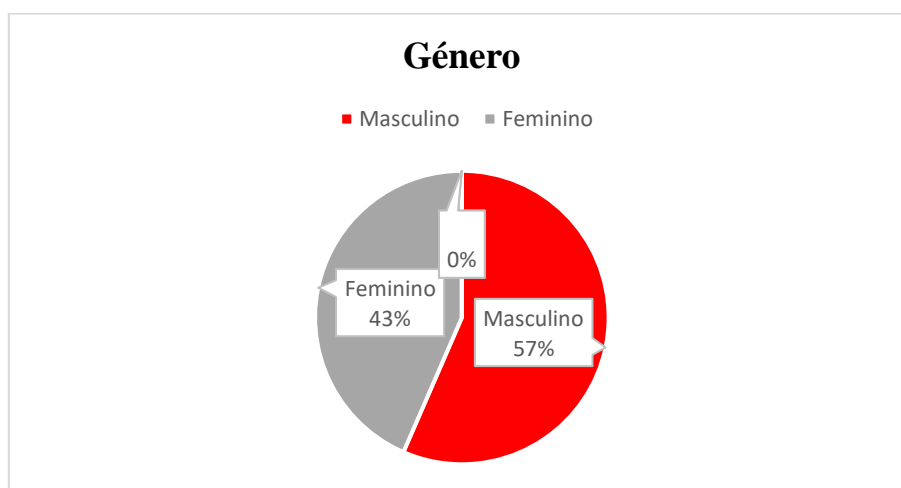


Gráfico 1: Caraterização por Género

Idades

O Gráfico 2 apresenta a caracterização da turma de acordo com a faixa etária. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 13 e os 17 anos, sendo que a maioria tinha 14 anos de idade, ou seja, cerca de 70% dos alunos. Registam-se quatro alunos com 15 anos de idade e um aluno com 16 anos de idade na turma. Por outro lado, assinala-se nas extremidades dois alunos, o mais novo com apenas 13 anos e o mais velho com 17 anos de idade.

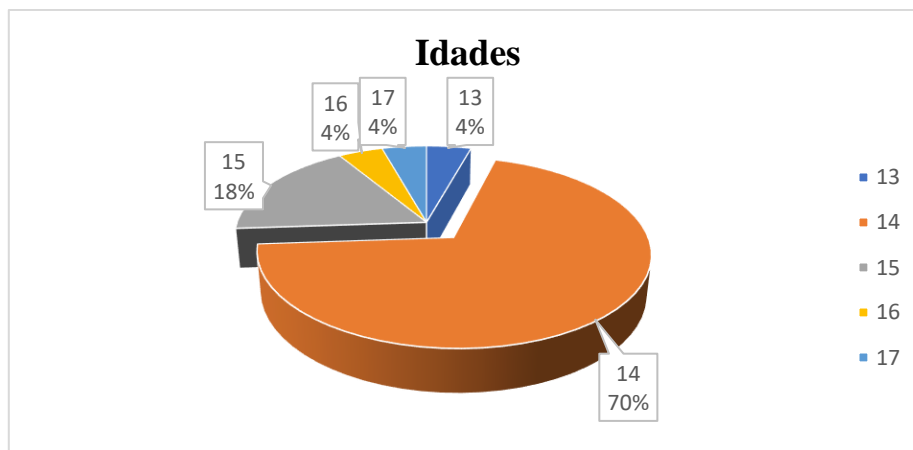


Gráfico 2:Caracterização de acordo com a Faixa Etária

Concelho de Residência

No que concerne ao concelho de residência, verificámos que a maioria dos estudantes (15) reside no Concelho do Funchal, como mostra o Gráfico 3. De salientar, que dos 23 alunos da turma, seis habitam no Concelho de Santa Cruz, um vive no Concelho de Machico e por último, outro aluno reside no Concelho da Ribeira Brava.

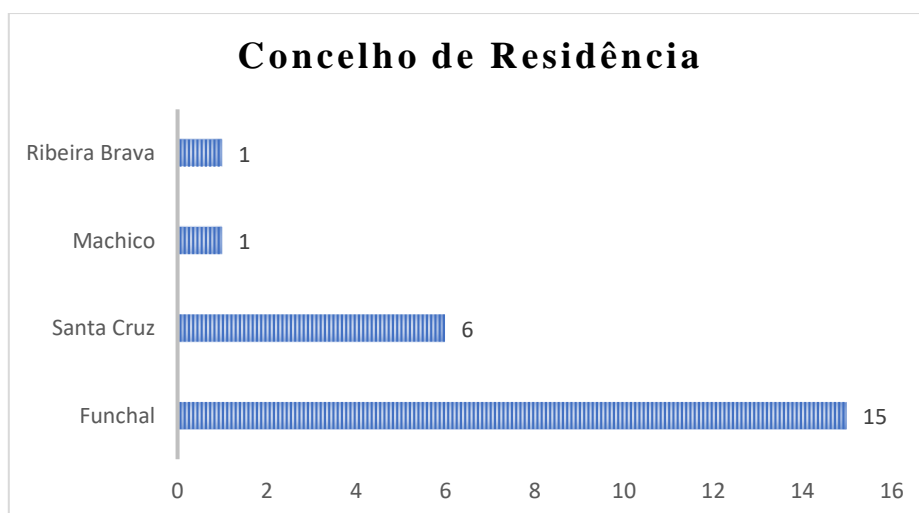


Gráfico 3: Identificação dos Concelhos de Residência

5.2.4.2. Dados Socioeconómicos

Agregado Familiar

Em relação à análise da situação socioeconómica do aluno, o agregado familiar é um dos indicadores fundamentais. O Gráfico 4 permite-nos observar que mais de metade

dos estudantes, da turma em questão, (n = 13) reside na mesma casa, para além de si mesmo, com mais três pessoas. É possível verificar ainda, que três alunos habitam numa residência numerosa, ou seja, com mais quatro pessoas (n = 2) e com mais cinco pessoas (n = 1) além de si. Esta situação deverá ser tida em conta, na medida em que poderá implicar a falta de um espaço próprio e sossego para estudar, por parte destes alunos. Assim, será necessário ter atenção, caso os alunos apresentem dificuldades em realizar alguns trabalhos que lhe sejam solicitados, assim como, em estudar para possíveis testes de avaliação. Em sentido inverso, apurámos dois alunos que mencionaram que vivem apenas com um dos pais, ou seja, situações de monoparentalidade. Assim sendo, estes dois alunos deverão estar sob a olhar atento do professor, ao longo do ano, caso demonstrem alguma instabilidade emocional.

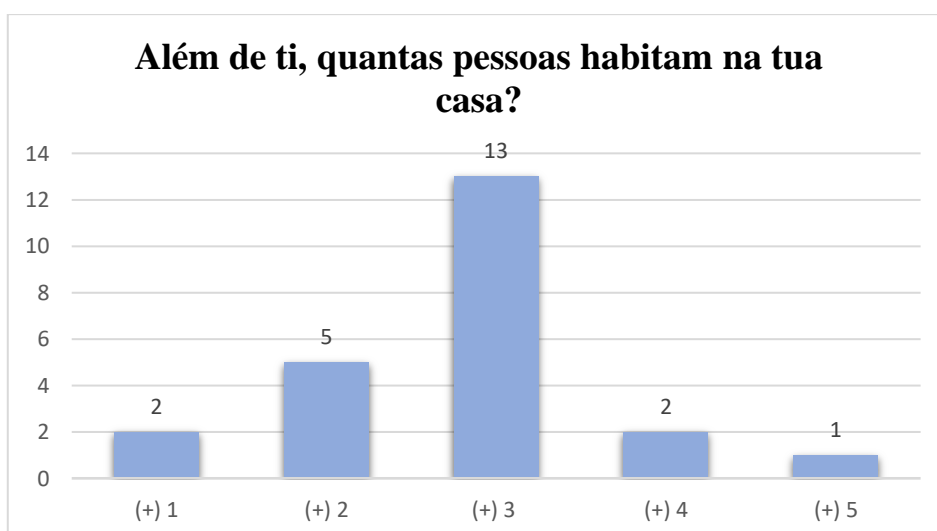


Gráfico 4: Constituição do Agregado Familiar

Apoio Social Escolar

O apoio social escolar, a par do agregado familiar, é um dos indicadores basilares na análise da situação socioeconómica do aluno e respetiva família. Através da análise do Gráfico 5, verificámos que a grande maioria (57%) dos elementos da turma não possui apoio social escolar. No entanto, os restantes 43% dos alunos usufruí deste apoio, assim distribuído: escalão 1 (17%), escalão 2 (22%) e escalão 3 (4%).

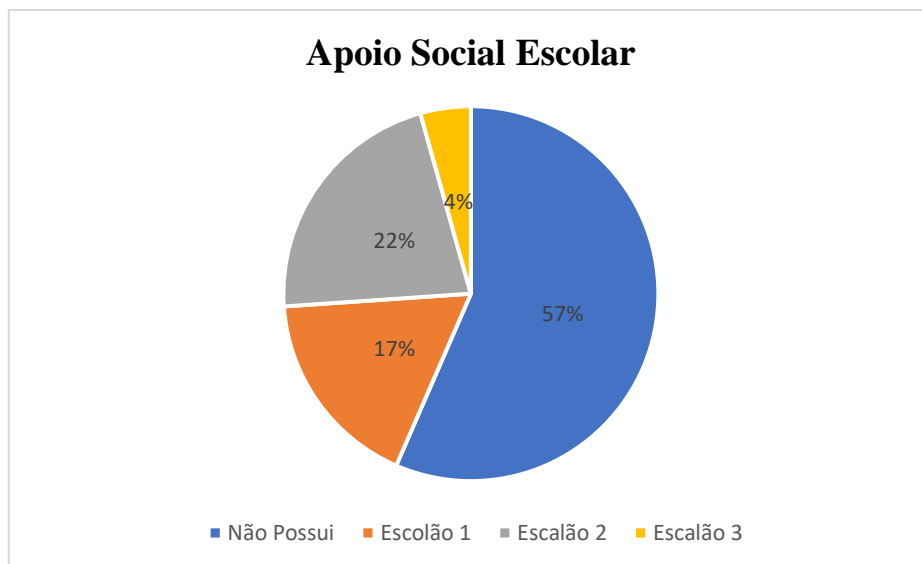


Gráfico 5: Caracterização do Apoio Social Escolar

Habilitações Literárias dos Pais e/ou Encarregados de Educação

O Gráfico 6 mostra as habilitações literárias dos pais e/ou EE. Constatámos, através dos resultados obtidos, que 6 EE do género masculino possuem o 3º ciclo do ensino básico e seis têm curso superior (licenciatura, mestrado ou doutoramento). Quanto aos EE do género feminino, observámos que a maioria (11) detém curso superior. Daqui podemos depreender que a maioria dos EE tem a capacidade para auxiliar/supervisionar os seus educandos nos estudos. No entanto, verificámos que existiam EE (4), do género feminino e masculino, com baixas habilitações literárias, sem estudos ou com 1º ciclo incompleto.

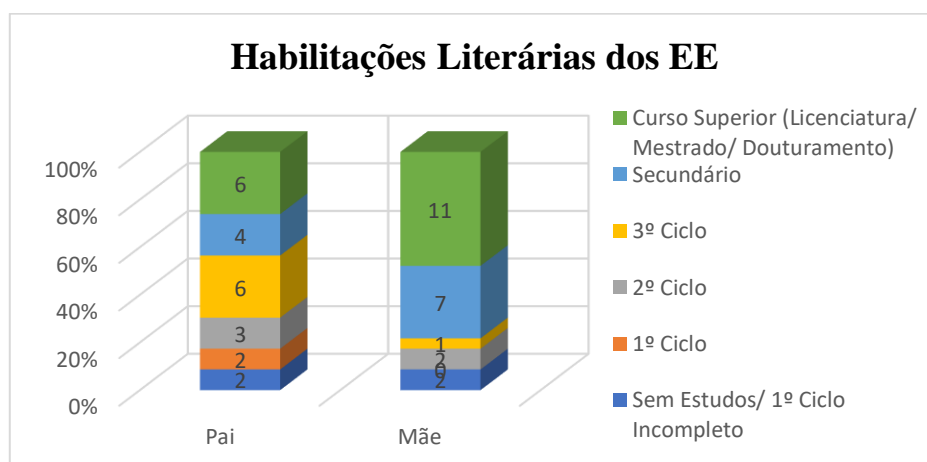


Gráfico 6: Habilitações Literárias dos EE

Situação Laboral dos EE

No que diz respeito à empregabilidade dos EE, podemos verificar que a grande maioria se encontra a trabalhar, destacando-se a profissão de Professor (6), conforme exposto no Gráfico 7. Contudo, obtivemos quatro respostas em que o pai ou a mãe estão em situação de desemprego. Neste último aspeto, cabe ao docente ter em atenção e consideração, caso haja alguns comportamentos menos próprios, pois os alunos podem ter momentos emocionais associados a esta questão.

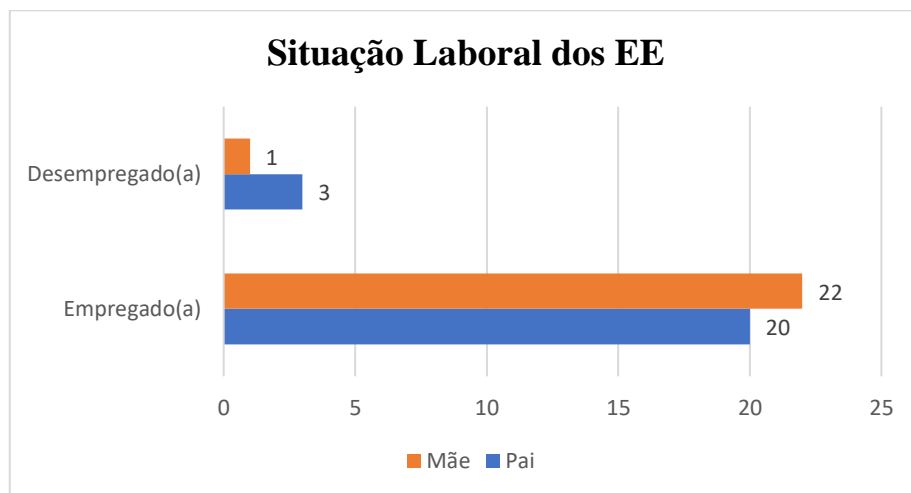


Gráfico 7: Situação Laboral dos EE

5.2.4.3. Dados relacionados com a Escola

Trajeto de Casa à Escola

Quanto ao trajeto efetuado pelos estudantes casa-escola, é possível observar no Gráfico 8 que a grande maioria, 17 alunos, utiliza o carro, o que facilita a sua chegada a horas à primeira aula do dia. No entanto, por vezes, poderão ocorrer atrasos devido ao trânsito. Os restantes seis alunos deslocam-se a pé ($n = 2$), de autocarro ($n = 3$) e de mota ($n = 1$), o que poderá, em caso de más condições climatéricas, prejudicar no trajeto.

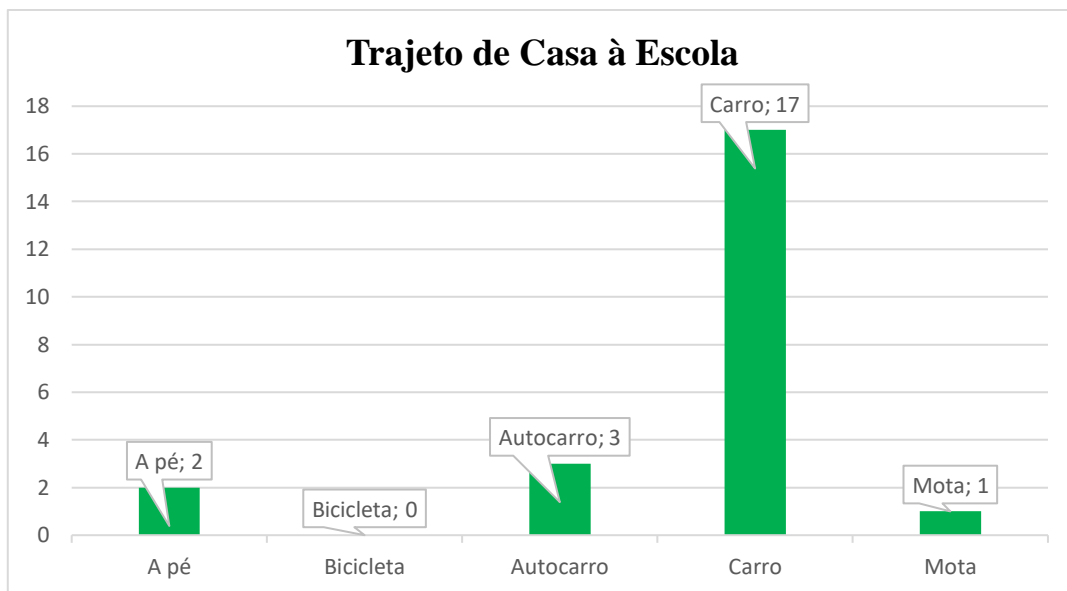


Gráfico 8: Deslocação de Casa à Escola

Hábitos de Sono

O Gráfico 9 elucida-nos sobre os hábitos de sono dos alunos. Em relação às horas de sono, cerca de 70% dos alunos responderam que dormiam entre 8 a 9 horas. Quando confrontados com a pergunta sobre o horário em que se deitavam nos dias em que tinham aulas, as respostas variaram entre as 21h00 e a meia noite, sendo que maioria dos alunos refere que vai para a cama entre as 22h00 e as 23h00. Devido à maioria dos alunos ter televisão e internet no quarto, as horas de sono poderão não ser suficiente condicionando, posteriormente, o seu rendimento escolar. No entanto, a maioria dos alunos parece dormir 8 horas, como referido anteriormente.

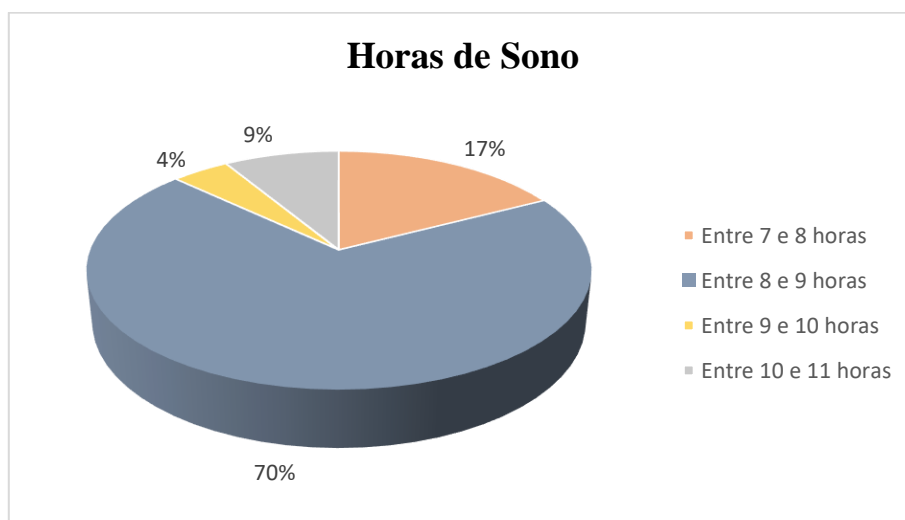


Gráfico 9: Caracterização dos Hábitos de Sono dos Alunos

Autoperceção com a Saúde e a Vida

O Gráfico 10 expõem a percepção dos estudantes sobre o seu estado de saúde. Constatámos que cerca de 78% têm a percepção que estão de boa e muito boa saúde, sendo que apenas um aluno admite não se sentir com muito boa saúde. Relativamente à aparência, 20 dos 23 alunos inquiridos sentem-se bem e muito bem com a sua aparência. Este aspeto é muito positivo, pois é nestas idades que os alunos começam a ter complexos com o seu corpo, com implicações nas suas emoções e na sua autoestima.

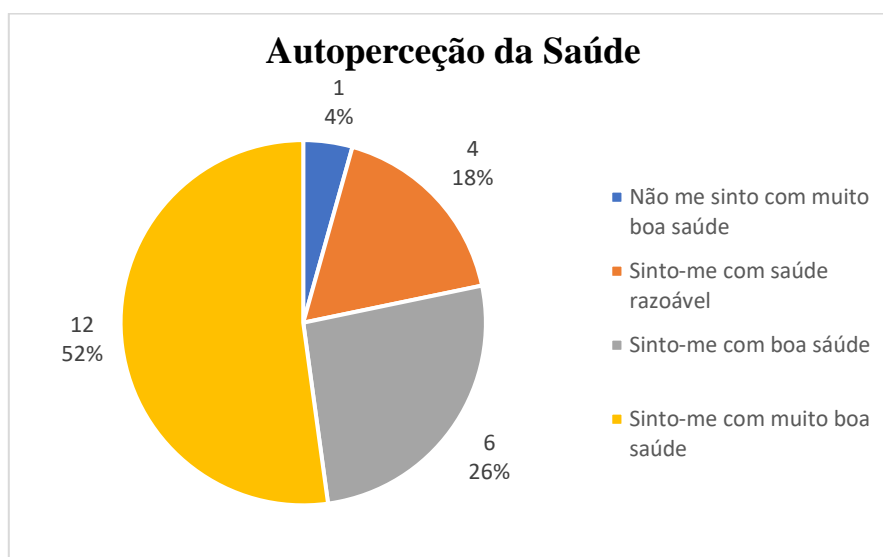


Gráfico 10: Autoperceção dos Alunos em relação à sua Saúde

Relativamente à percepção dos alunos sobre a qualidade da sua vida, calculada numa escala de 1 a 10, em que 1 corresponde “a pior vida possível” e 10 a “melhor vida possível”, concluímos que todos os elementos selecionaram as respostas intermédias e superiores, como demonstra o Gráfico 11. Assim sendo, a resposta 9 foi a mais mencionada por seis alunos, seguindo-se as respostas 5 e 10 por cinco estudantes cada. As restantes opções distribuíram-se pelos itens 6, 7 e 8.

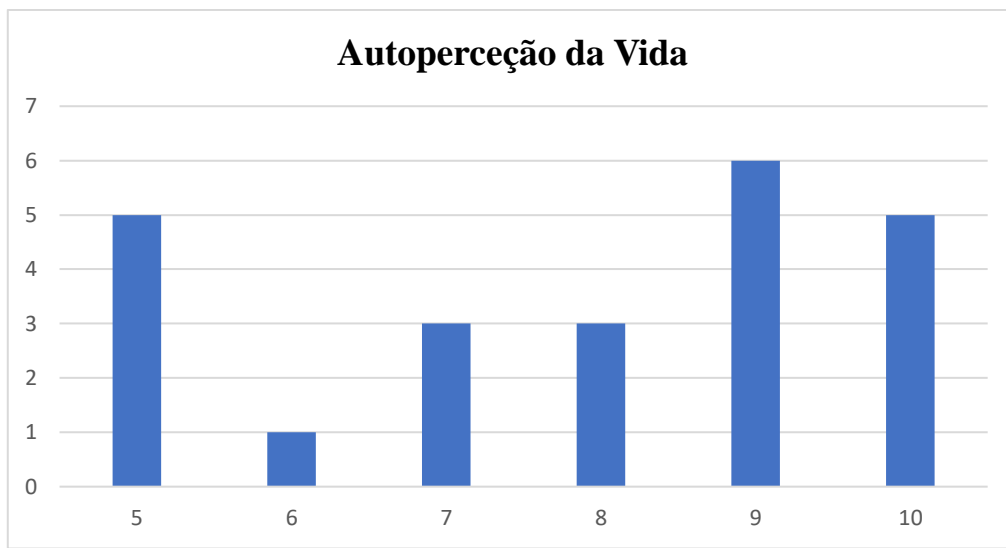


Gráfico 11: Autoperceção dos Alunos em relação à sua Qualidade de Vida

Relações Interpessoais

Quanto à organização do questionário que foi aplicado à turma, tal como foi mencionado na metodologia utilizada, consistiu em oito questões, para as quais os alunos tinham de indicar três colegas para cada pergunta.

De ressaltar, que após a recolha e tratamento dos dados, seguiu-se a sua apresentação ao conselho de turma. Este estudo permitiu-nos, por um lado refletir e compreender melhor a realidade, e por outro lado planear e implementar estratégias mais adequadas para as aulas.

Assim sendo, apesar dos resultados obtidos terem sido dispersos, destacaram-se quatro alunos que reuniram o maior número de votos pela positiva. No entanto, nenhum deles teve uma votação superior a 50%. Daqui podemos inferir que estes alunos não são vistos como líderes. Provavelmente receberam essa votação pela afinidade que tinham com o seu grupo de pares.

Por outro lado, dois alunos recolheram o maior número de opiniões negativas. Um dado curioso a registar mostra que aqueles alunos que receberam mais votações pela negativa, foram nomeados por mais de metade da turma. Este facto deve ser tido em atenção no momento da planificação e adoção de estratégias para as aulas.

5.2.4.4. Dados relacionados com a Educação Física

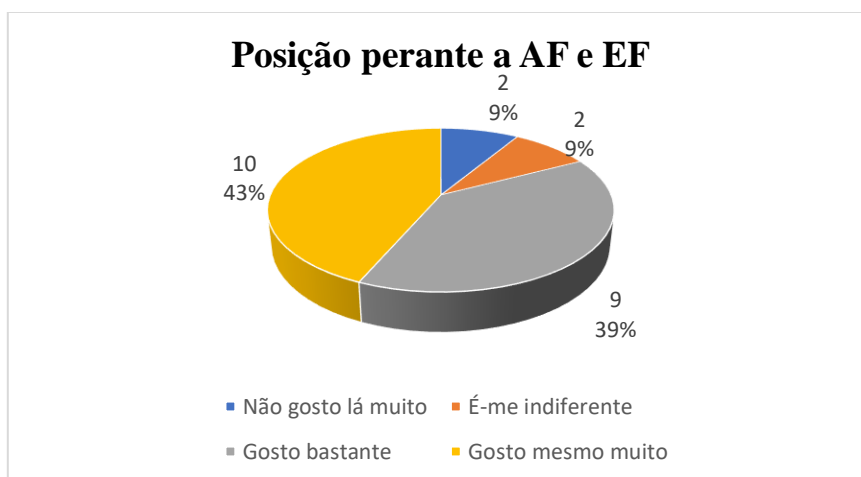
Patologias ou Condicionantes à Prática das Aulas de EF

Numa das primeiras aulas do ano letivo solicitámos, aos estudantes da turma, o preenchimento da ficha individual do aluno, de forma a podermos obter um leque variado de informações sobre os alunos e em particular, sobre alguma patologia ou condicionante à prática das aulas de EF.

Através do preenchimento da referida ficha, foi-nos possível verificar que 4 alunos tinham alergias, enquanto que outro aluno, possuía uma doença respiratória, mais precisamente, asma. Assim o planeamento e a organização das aulas de EF têm de ter em linha de conta as informações acerca das condicionantes de saúde. Por exemplo, relativamente aos alunos que exibem alergias ao pó quando lecionarmos a matéria de ensino de ginástica teremos de ter alguma atenção ao tipo de material utilizado. Por sua vez o aluno que apresenta asma, a intensidade das aulas deverá ser doseada e controlada, de maneira a diminuir a possibilidade de ocorrer ataques de asma.

Posição perante a Atividade Física e Educação Física

O Gráfico 12 apresenta a orientação dos alunos perante a atividade física e a disciplina de EF. Dos 23 estudantes 19 responderam que “gostam bastante” e que “gostam mesmo muito”, o que nos deixa satisfeitos perante os resultados obtidos. No que diz respeito aos alunos que mencionaram “não gosto lá muito” e “é-me indiferente”, será necessário estar alerta e tentar perceber quais os motivos para esta resposta, motivando-os através de um planeamento cativante e da adoção de estratégias ativas, para as aulas de EF.



Prática de Atividade Física e Nível da Competição

No Gráfico 13 podemos observar 70% da turma, ou seja, a grande maioria dos alunos, pratica desporto federado. No entanto, cerca de 30% apenas realiza as aulas de EF. Tendo em conta que a escola oferece a oportunidade a todos os alunos de participarem no desporto escolar, haverá certamente a necessidade de incentivar esta minoria à prática no mesmo, de forma a adquirir alguns hábitos de vida saudáveis.

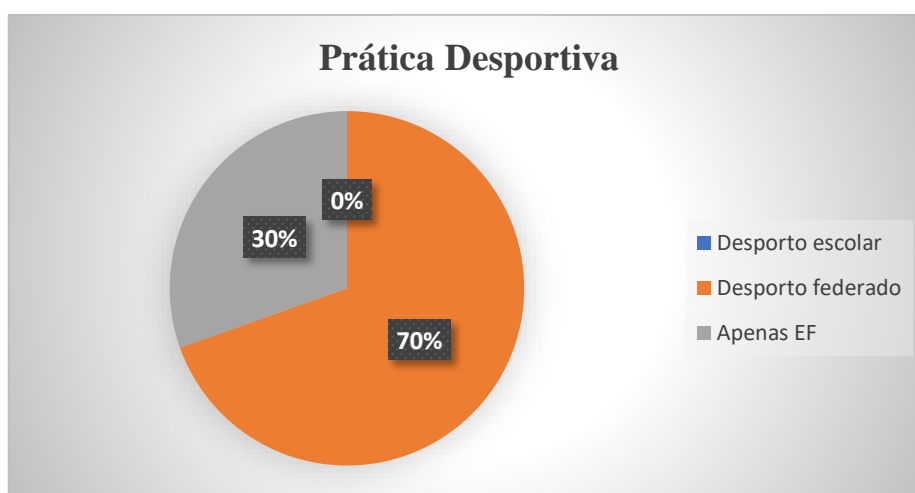


Gráfico 13: Caracterização da Turma em relação à Prática Desportiva

Em relação à prática desportiva a maioria dos alunos (16) pratica desporto, como referido anteriormente, seis dos quais participam em competições a nível nacional/internacional, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 14. Este contexto de elevada participação em atividades desportivas poderá ter alguma implicação na gestão do tempo para estudar, uma vez que para além da competição no fim de semana, esses alunos ainda têm diversos treinos semanais.

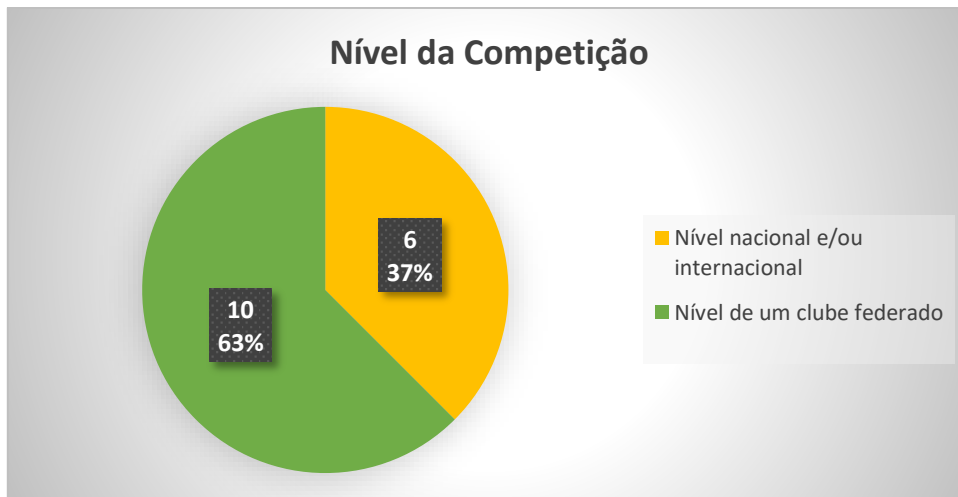


Gráfico 14: Nível Competitivo dos Alunos da Turma que pratica alguma Modalidade Desportiva

Composição Corporal

Analisando os dados recolhidos acerca da CC, constatámos, conforme se pode verificar no Gráfico 15, que a maioria dos estudantes ($n = 17$) situava-se dentro dos parâmetros, ou seja, dentro do peso recomendado. Enquanto que, os restantes alunos da turma integravam-se no grupo de excesso de peso ($n = 4$) e no grupo abaixo do peso recomendado ($n = 2$).

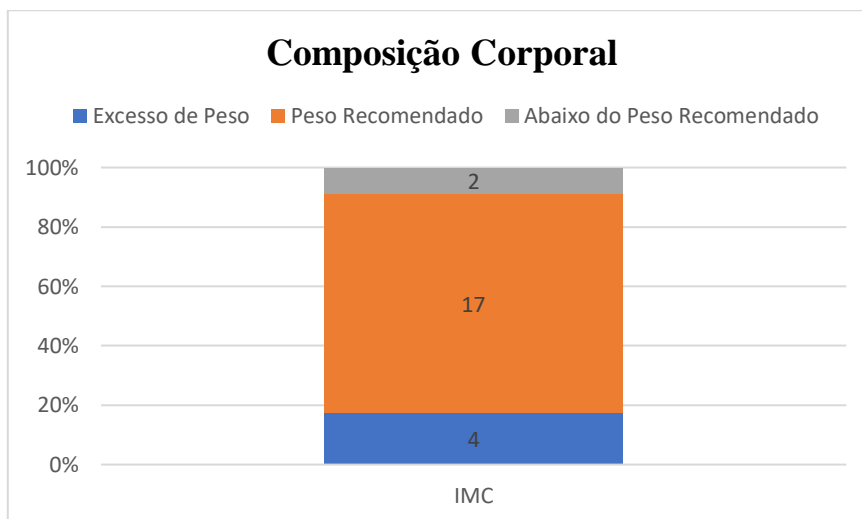


Gráfico 15: Caraterização da Composição Corporal da Turma

Componentes da Aptidão Física

Os valores apresentados pelos estudantes, no que concerne à força abdominal, estática explosiva e superior, estão expostos no Gráfico 16. Relativamente aos resultados obtidos, a maior parte dos estudantes encontra-se dentro da zona saudável em todos os parâmetros, com a exceção da força superior. Neste último parâmetro, verificou-se que cerca de 55% dos alunos situava-se abaixo da zona saudável, revelando-se um aspeto merecedor de atenção e a ter em conta no planeamento das aulas de EF.

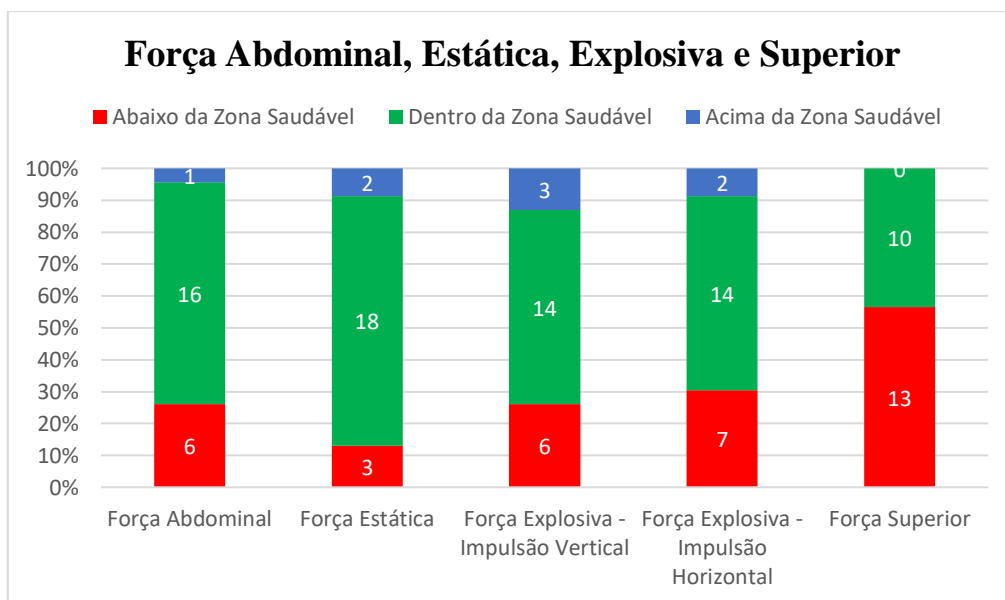


Gráfico 16: Caraterização das Componentes da Aptidão Física: Força Abdominal, Estática, Explosiva e Superior

No que diz respeito aos resultados alcançados a nível de flexibilidade, coordenação e agilidade, aptidão aeróbia e velocidade pela turma, estão patentes no Gráfico 17. De forma resumida, os valores conseguidos foram satisfatórios, na medida em que, a maioria dos alunos encontrava-se dentro da zona saudável, variando entre os 17 e os 21 alunos, nos diferentes parâmetros.

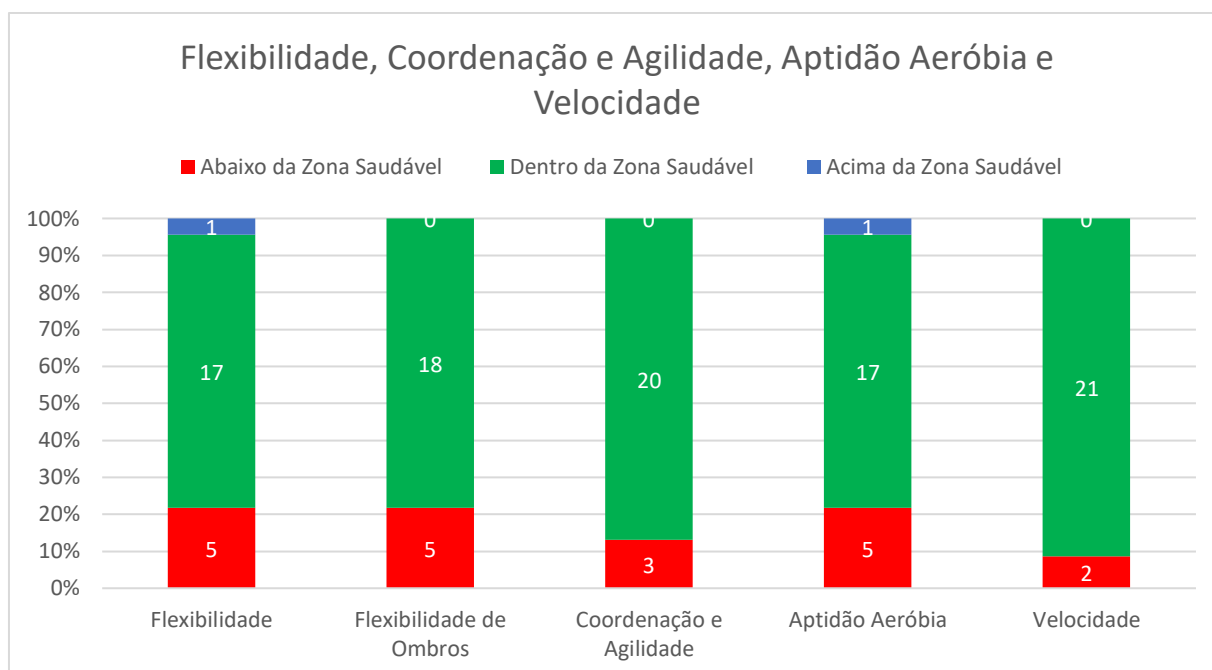


Gráfico 17: Caracterização das Componentes da Aptidão Física: Flexibilidade, Coordenação e Agilidade, Aptidão Aeróbia e Velocidade

5.2.5. Considerações Finais da Caracterização da Turma

Esta etapa demonstrou ser crucial na gestão do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que possibilitou recolher um conjunto de dados minuciosos de cada um dos alunos, tendo permitido desenvolver um planeamento, controlo e ajustamento das estratégias pedagógicas e didáticas mais assertivo. As informações recolhidas acerca das preferências sobre as matérias de ensino que foram abordadas, facilitou a perceção de algumas atitudes, durante as aulas. Os alunos quando apreciavam a modalidade lecionada, estavam motivados e empenhados na execução dos exercícios, mas quando não gostavam, tínhamos de estar sempre por perto a incentivar, intervir e, por vezes, adaptando os exercícios de forma a prevenir comportamentos desviantes e a assegurar que as aprendizagens se processassem em moldes desejáveis.

Outra implicação que a caracterização da turma teve foi na formação dos grupos nas aulas práticas e na avaliação teórica (trabalho escrito de pares). No Planeamento da PL, tivemos o cuidado de organizar os grupos de acordo com o seu grau de afinidade. Por outro lado, tivemos em atenção não agrupar alunos que pudessem pôr em risco o funcionamento normal da aula. Foi uma tarefa árdua e exigente, mas que teve um resultado favorável.

Um desafio que decorreu desta etapa foi o de motivar alguns alunos para a disciplina de EF: alunos que nunca apreciaram esta disciplina, pouco participavam e que tudo era desculpa para não realizarem a aula prática. Embora ainda tivesse havido alguma resistência, principalmente no início do EP, consideramos, que neste domínio, fizemos um bom trabalho, pelas estratégias adotadas, pelas metodologias empregues e pela forma como cativamos os alunos, através de exercícios simples, mas competitivos, regras da sala de aula bem explícitas e clima de aula positivo. A título exemplificativo, um aluno que no início da PL não cumpria com as regras e influenciava pela negativa o grupo de pares que lhe era mais chegado, destabilizando constantemente a aula, passado algum tempo o seu comportamento melhorou significativamente. Nada de extraordinário, mas que constituiu um grande desafio na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à reunião do CT, julgamos ter facultado informações pertinentes aos colegas de forma a que pudessem alterar e/ou ajustar o seu processo de ensino-aprendizagem, com base nos resultados dos testes sociométricos que fornecem dados acerca dos grupos dentro da turma, dos alunos populares e dos menos queridos.

5.3. Atividade de Extensão Curricular

5.3.1. Enquadramento da Atividade

A AEC é uma atividade que está inserida no Plano de Estágio, surgindo como complemento da intervenção curricular dos professores estagiários do MEEFEBS. Um dos objetivos desta atividade é envolver, com uma participação ativa, os estudantes e professores de EF, bem como os demais agentes de ensino, nomeadamente, professores do CT e EE.

Tendo em conta que esta atividade foi considerada, desde o início EP, pelo nosso núcleo de estágio, fundamental e determinante, para nós e para toda a comunidade escolar envolvente, tivemos o cuidado de, numa primeira fase, debater este tema com o Orientador Cooperante, e posteriormente, conhecer os interesses dos estudantes. Neste sentido, procurámos perceber junto do Mestre Adérito Nóbrega quais as atividades que já teriam sido realizadas em anos anteriores, nas turmas em questão para não voltar a repetir. Previamente foram selecionadas três atividades viáveis e, posteriormente apresentadas aos alunos. Entre estas a maioria dos alunos elegeu de forma consensual o *paintball*.

O planeamento e organização desta atividade decorreu durante o 1º e 2º períodos letivos, tendo ficado agendada a sua realização para as primeiras duas semanas de aulas do 3º período. Tal facto não veio a concretizar-se devido à pandemia COVID-19.

Posto isto, na sequência da suspensão das atividades letivas do regime presencial, com a orientação dos Orientadores Científico e Cooperante, planeámos, organizámos e operacionalizámos a atividade descrita nos pontos seguintes.

5.3.2. Objetivos Gerais

Um dos objetivos primordiais do EP que nos propusemos alcançar, enquanto agentes do processo ensino-aprendizagem, era conseguir que a nossa intervenção pedagógica fosse realizada numa perspetiva de formação integral dos alunos.

Os objetivos gerais desta atividade foram os seguintes:

- Envolver, com uma participação ativa, os estudantes e professores de EF, bem como os demais agentes de ensino, nomeadamente, professores do CT e EE;
- Desenvolver uma atividade fora do contexto escolar e que fosse ao encontro das motivações e gostos dos alunos;
- Inculcar hábitos saudáveis e o gosto pela atividade física;
- Melhorar a relação entre colegas de turma;
- Promover o contacto entre turmas (colegas estagiários);
- Incrementar o relacionamento entre os diversos agentes de ensino;
- Fomentar o espírito competitivo de forma saudável;
- Estimular o trabalho cooperativo entre estudantes;
- Promover momentos de diversão junto dos alunos.

5.3.3. Planeamento da Atividade

Face ao contexto pandémico da COVID-19, a AEC que estava inicialmente planeada e organizada – *paintball*, foi alterada e tivemos de apelar à nossa capacidade criativa, de adaptação, trabalho e resiliência de forma a podermos superar os obstáculos.

Assim sendo, reunimos com o Orientador Científico e com o Orientador Cooperante diversas vezes, com o intuito de planearmos, organizarmos e efetivarmos um evento que fosse ao encontro dos objetivos a que nos tínhamos proposto, tendo em conta

todos os constrangimentos. Das várias ideias e pareceres que surgiram, o que nos pareceu mais pertinente foi uma aula *tabata* em família.

Um dos aspetos que tivemos em conta na seleção desta atividade foi a possibilidade de inculzir hábitos saudáveis e o gosto pela atividade física em todos os intervenientes educativos. Por outro lado, com esta atividade, expectávamos fomentar o relacionamento entre os diversos agentes da comunidade educativa, bem como promover momentos de diversão e de descontração.

Outro dos aspetos fundamentais e que também tivemos em consideração foi o acesso aos recursos materiais, espaciais e logísticos, quer por parte dos docentes, quer por parte dos alunos.

Numa fase posterior, debatemos qual seria o melhor dia e horário para a realização da atividade que pudesse satisfazer todos os membros da comunidade educativa. Na verdade, os alunos tinham aulas síncronas de outras disciplinas e trabalhos de casa para efetuar; os professores do CT tinham as suas aulas para lecionar; os EE e familiares trabalhavam/estudavam e poderiam não ter disponibilidade. Decorrente desta situação, programámos a AEC em dois momentos distintos, de forma a poder reunir o maior número de participantes. O primeiro momento que ocorreu no dia 28 de maio de 2020, das 11h15 às 11h45, na sexta aula síncrona lecionada através de vídeo conferência, na aplicação do “*Google Classroom*”.

No que concerne ao segundo momento da AEC, desenrolou-se durante a semana que sucedeu a aula síncrona, ou seja, entre o dia 28 de maio e o dia 3 de junho de 2020. Para tal, realizámos um vídeo e um PdA (Apêndice 10), a demonstrar e explicar a execução dos exercícios, assim como a elucidar acerca do espaço e materiais necessários.

Em relação ao vídeo que foi produzido por nós, com a supervisão do Orientador Cooperante, consistia na realização de 12 exercícios com a duração de 20 segundos cada um e com uma pausa entre os mesmos de 20 segundos. Estes visavam o desenvolvimento e fortalecimento do trem superior e inferior e ainda, da parte intermédia do corpo (abdominal). No momento anterior e posterior à execução destes exercícios, estava demonstrado como deveriam efetuar a mobilização articular e a série de alongamentos dos músculos solicitados. De ressaltar que o vídeo foi criado de raiz, ou seja, filmámos e executámos os exercícios, realizámos as montagens e escolhemos as músicas.

Quanto ao PdA, tinha o intuito de explicar e descrever os exercícios da parte inicial, fundamental e final da aula, que seriam executados. Do referido plano constavam também

os objetivos da aula; a duração da mesma, de cada sessão e de cada exercício; e ainda o material que seria utilizado.

Na aula síncrona que precedeu a aula *tabata* em família, informámos e explicámos aos alunos como esta se iria processar. Apelámos também que convidassem um familiar/amigo, de forma a poderem experienciar aula com eles.

5.3.4. Reflexão da Atividade

De uma forma geral, os objetivos propostos para esta atividade, nomeadamente inculcar hábitos saudáveis e o gosto pela atividade física, fomentar o relacionamento entre os diversos agentes da comunidade educativa, bem como promover momentos de diversão e descontração dos alunos, foram atingidos.

No entanto, o objetivo de envolver de forma ativa toda a comunidade educativa, foi apenas parcialmente alcançado, na medida em que os professores do CT e alguns EE faltaram à atividade, alegando incompatibilidade de horários, visto que nesse horário se encontravam em teletrabalho ou em trabalho presencial.

No que diz respeito ao primeiro momento da AEC (aula síncrona), iniciou-se com um ligeiro atraso devido à chegada tardia por parte de alguns elementos da turma, supostamente por motivos de má ligação à *internet*.

Apesar de ter havido uma grande adesão por parte da maioria dos alunos (21), três deles faltaram à atividade apresentando a justificação de não terem acesso à *internet*. Neste contexto do ensino à distância foi difícil para o docente controlar e verificar a veracidade deste tipo de informação. Porém, após a atividade, em conjunto com o Orientador Cooperante apurámos que os três alunos tinham faltado às aulas anteriores e solicitado aos colegas para comunicar o sucedido aos professores. De referir que a atividade superou todas as expectativas e decorreu com muito sucesso, visto que teve uma participação ativa da larga maioria dos alunos. Assim sendo, dos 21 estudantes presentes, 13 mantiveram as câmaras conectadas durante toda a aula e sete fizeram-se acompanhar por um familiar/amigo. Os alunos que não tinham as câmaras acionadas, referiram (durante e após a atividade) que também efetuaram os exercícios propostos, mas sozinhos.

Uma nota positiva no que se refere à participação dos alunos, na medida em que nesta aula para além de terem participado ativamente, as câmaras permaneceram sempre ligadas, ou seja, desde o início da aula até o fim. De salientar que esta situação não se verificou noutras aulas, por parte de alguns alunos (não eram todos), pois quando não

eram solicitados a participar pelos docentes, desligavam a câmara. Outro aspeto a destacar foi a presença e participação ativa dos EE na atividade, que com maior ou menor dificuldade, executaram todos os exercícios propostos. Complementando estas questões, assinala-se o clima positivo e descontraído que se vivenciou no decorrer a aula.

O nervosismo e a ansiedade motivados pelo contexto atípico em que decorreu esta aula condicionaram, inicialmente, a nossa intervenção pedagógica. Contudo, julgamos termos sido breves e seguros na instrução, assim como coerentes e claros na transmissão de feedbacks, sempre com o objetivo de proporcionar um clima agradável de aula, bem como elucidar e ajustar os exercícios ao nível dos alunos e acompanhantes nas tarefas a realizar. A aula foi orientada de acordo com que estava previamente delineado, tendo se constatado que os alunos/acompanhantes respeitaram as regras e participaram ativamente.

No final da aula prática, em jeito de conclusão, questionámos os participantes da atividade, alunos e acompanhantes, acerca da forma como decorreu essa aula. As respostas dadas foram muito positivas e reportavam-se à forma ativa e dinâmica como a aula foi dirigida, ao modo como os feedbacks de correção e/ou descrição eram efetuados, ao clima positivo com que a aula decorreu, e como nota final, manifestaram interesse em voltar a repetir uma aula daquela natureza. No seguimento destas agradáveis palavras, o Orientador Científico reforçou as opiniões dos participantes, referindo que a atividade superou todas as expectativas em termos de participação ativa dos alunos e EE, bem como pela forma confortável e descontraída que foi orientada, apesar de todos os constrangimentos causados pela pandemia COVID-19.

Quanto ao segundo momento da AEC, desenrolou-se durante a semana e tinha o objetivo de dar a oportunidade aos alunos de realizarem a atividade com algum familiar. Apesar de no primeiro momento da AEC já termos efetuado os exercícios e realizado os feedbacks corretivos e disponibilizado o vídeo e o PdA a explicar, descrever e exemplificar os exercícios, julgamos ter sido um momento menos positivo da AEC por haver a possibilidade de ocorrerem erros na execução de exercícios e não estar nenhum professor para corrigi-los. Por outro lado, acreditamos que ao atribuir aos alunos a responsabilidade de orientarem o acompanhante durante a aula prática, estávamos a contribuir para a concretização do objetivo de formar alunos autónomos.

Em relação aos alunos que não participaram no primeiro momento da AEC, cinco remeteram os vídeos aos professores de EF realizados nesse âmbito, revelando compromisso dos alunos perante a disciplina de EF, bem como o seu interesse face às tarefas que foram propostas.

Em síntese, consideramos que a AEC decorreu dentro do que tínhamos planeado, superando as expectativas pela participação ativa dos estudantes, cumprindo a maioria dos objetivos a que nos propusemos. Consideramos também, que esta ação teve impacto muito positivo em nós e nos alunos, enriquecendo o nosso EP, contribuindo para o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais de EF, nomeadamente, em termos de capacidade de gestão e organização de eventos desportivos.

6. Atividades de Natureza Científico Pedagógica

6.1. Ação Científico-Pedagógica Individual – O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial

6.1.1. Enquadramento da Ação

A ACPI é uma atividade integrante do EP que se destina aos docentes do grupo disciplinar de EF e na qual os professores estagiários do MEEFEBS desempenham o papel de “formadores”.

Deste modo, a ação promove um momento de partilha de conhecimentos entre os intervenientes e pretende ir ao encontro das necessidades e interesses do público-alvo.

A escolha da matéria de ensino recaiu sobre Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança, por ser uma área na qual a maior parte dos docentes do grupo disciplinar tinha poucas vivências e experiências, e sentia-se pouco à vontade para a lecionar.

Esta atividade teve como objetivos específicos i) evidenciar o potencial da dança em contexto escolar; ii) refletir os programas de dança no currículo educativo nos diferentes níveis de ensino e analisar; iii) organizar os conteúdos a abordar em dança.

No sentido de complementar a ACPI, foi elaborado um artigo científico e o respetivo poster (Apêndice 11) com propósito de ser apresentado no Seminário Internacional *Desporto e Ciência 2020*.

6.1.2. Reflexão da Ação

Numa fase inicial, no âmbito da ACPI, pretendíamos abordar uma temática relacionada com os JDC-I ou Futebol, por ir ao encontro das nossas motivações e por termos um maior conhecimento nesta área. Contudo, não poderíamos deixar de ter em conta os interesses e necessidades do público alvo na escolha do tema.

Neste contexto, e após expormos a nossas ideias junto dos orientadores, ficámos cientes de que aquela temática, apesar de pertinente, já teria sido abordada por estagiários em anos anteriores e corríamos o risco de não ter a adesão expectável. Assim sendo, colocámos algumas hipóteses em equação, no sentido de haver uma convergência entre as nossas motivações e os interesses e necessidades dos professores de EF.

A escolha recaiu sobre a matéria de ensino, Atividades Rítmica e Expressivas - Dança, por ser uma área na qual a maior parte dos docentes do grupo disciplinar tinha

poucas vivências e experiências e sentia-se pouco à vontade para a lecionar. De referir que para nós, professores estagiários, a escolha deste tema acabou por ser um desafio aliciante, no sentido em que saímos da nossa zona de conforto e procuramos aprofundar os nossos conhecimentos naquela matéria de crucial importância para o desenvolvimento dos alunos. Na verdade, ao longo do nosso percurso formativo e até então, apenas tivéramos a unidade curricular de Dança na licenciatura.

Tendo em conta que a temática foi abordada por dois professores estagiários, as tarefas foram distribuídas em duas partes: i) uma parte mais geral do tema que incluiu a definição do conceito de Dança, o seu enquadramento em contexto escolar, algumas resistências em lecionar e aprender a Dança, e organização e categorização dos conteúdos programáticos, de maneira a simplificar e facilitar a compreensão dos professores e alunos; ii) uma parte mais específica que abarcou uma conjugação dos conteúdos programáticos, anteriormente referidos, numa coreografia.

Foram realizadas reuniões com o orientador científico-pedagógico com o objetivo de analisar e compilar as informações reunidas e com Mestre Ana Luísa Correia, *expert* nesta matéria de ensino e docente da mesma na UMa, para complementar o trabalho com informações essenciais.

No que diz respeito à organização da ação foi primordial e estratégica a escolha do dia, hora e local tendo em vista a maior adesão possível por parte dos docentes.

A divulgação da ACPI, em primeira instância, foi realizada através de cartazes (Apêndice 12), colocados estrategicamente, na arrecadação do pavilhão (sala de arrumos de material) e na sala dos professores de EF. Num segundo momento elaborámos um convite para os docentes do grupo disciplinar, e outro para o Vice-Presidente da Direção Executiva da EBSAAS. Outra forma de divulgação adotada foi o contacto boca-a-boca com os potenciais participantes, invocando as potencialidades da ação. Estas formas de divulgação foram planeadas e comunicadas com algum tempo de antecedência, com o intuito de poder ter um grande número de participantes.

Para uma melhor organização da ação foi elaborado material de apoio, nomeadamente capas que continham o programa da ação e folhas de rascunho, tendo sido entregues na fase que antecedeu as comunicações. Durante as comunicações circulou uma folha de presenças para que os professores pudessem registar a sua presença. No final da ação, como forma de avaliar a satisfação dos participantes na ACPI, foi proposto o preenchimento de um inquérito online, seguindo-se a distribuição de um certificado de participação.

A apresentação da ACPI teve uma grande adesão e contou com a participação da maioria dos docentes de EF da escola, com a exceção de quatro que, por motivos de saúde e familiares, não puderam comparecer à última da hora.

Após o término das comunicações, no sentido de aferir a opinião dos professores sobre a ação desenvolvida, foi aplicado um inquérito de satisfação online. Dos 21 docentes presentes, incluindo o Orientador Científico-Pedagógico, apenas 17 conseguiram responder ao inquérito, devido a falhas de *internet*.

De acordo com as repostas ao inquérito sobre o tema “Potencial Educativo da Dança Numa Abordagem Inicial”, a larga maioria dos participantes considerou que a apresentação, de um modo geral, correu muito bem e superou as expectativas iniciais; o tema abordado foi interessante e pertinente; a ação contribuiu para a aquisição de conhecimentos e os conteúdos foram perceptíveis e objetivos.

De um modo geral, e realizando uma reflexão sobre a ação, consideramos que foi extremamente positiva, tendo contribuído para tal a seleção dos conteúdos e da informação, a forma de apresentação com recurso ao *PowerPoint*, a linguagem concisa e objetiva utilizada, o ritmo empreendido, a capacidade de adaptação ao contexto e público-alvo ao qual nos dirigimos. Pela atenção prestada e interesse demonstrado relativamente às três comunicações, podemos depreender que a ação correspondeu às necessidades e interesses dos docentes.

No sentido de enriquecer esta ação, para além da visualização do vídeo “Laboratórios das Atividades Rítmicas e Expressivas: da Teoria à Prática” poderia ter sido realizada uma componente prática, ou seja, a demonstração dos conteúdos abordados na componente teórica, no sentido de envolver a comunidade de forma ativa.

Por último, gostaríamos de destacar que a concretização deste trabalho contribuiu, por um lado, para o desenvolvimento de competências, especialmente ao nível de organização e comunicação e, por outro lado, para o aprofundamento dos conhecimentos sobre esta temática, requisitos essenciais ao exercício da função docente.

6.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – O Potencial dos Jogos Reduzidos no Ensino do Futebol

6.2.1. Enquadramento da Ação

A ACPC é uma atividade que está inserida no EP, e é organizada pelos alunos do 2º ano do MEEFEBS, sendo que já tem alguma expressão pública e que explora, anualmente, temáticas associadas à EF.

O intuito primordial da ACPC é a partilha e a troca de conhecimentos e informações, dando a conhecer algumas possibilidades e estratégias de intervenção nas aulas de EF e no desporto em geral.

Esta ação é dinamizada pelos professores estagiários que integram os vários núcleos de estágio, pelos respetivos Orientadores Científicos e pelos preletores convidados que detenham conhecimento especializado e um papel relevante no âmbito da temática selecionada. Destina-se, sobretudo, a professores de EF das escolas da RAM, a alunos do 1º ciclo de ensino de EF, treinadores na área do desporto, técnicos de exercício físico e diretores técnicos.

Deste modo, e porque esta ação de formação é já um evento com elevado reconhecimento junto dos vários agentes educativos e desportivos, foi validada pela Direção Regional de Educação, da Secretaria Regional de Educação ciência e Tecnologia em 16 horas e acreditada em 3,2 créditos pelo Instituto Português de Desporto e Juventude.

A ACPC intitulada “O Potencial Educativo da Educação Física e Desporto Escolar numa Escola Interativa” decorreu nos dias 29 de fevereiro e 7 de março de 2020, das 9h às 18h30, na sala do Senado da UMa. Esta abrangia três módulos, incluindo as comunicações organizadas pelos cinco núcleos de estágio do MEEFEBS, bem como cinco conferências e uma mesa redonda, promovidas pelos preletores convidados.

O módulo 1, denominado “Metodologias Integradas na Abordagem de Matérias de Educação Física e Desporto”, foi apresentado pelos núcleos de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz e da Escola Secundária Francisco Franco, com diferentes temáticas.

Em relação ao módulo 2, com o título “Investigação em Jogos Desportivos Coletivos de Invasão”, foi exposto pelos núcleos de estágio da EBSAAS e da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro – São Roque, com comunicações diferentes.

O último módulo, o módulo 3, designado “Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão” ficou reservado para o grupo de estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

De referir que 2 elementos do nosso núcleo de estágio abordaram a temática “O Potencial dos Jogos Reduzidos no Ensino do Futebol” inserida no módulo 2, enquanto outro elemento se juntou ao núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, apresentando o tema “O Papel do Desporto e da Educação Física na Construção de uma Sociedade Inclusiva” no âmbito do módulo 3.

Os principais objetivos do trabalho apresentado no módulo 2 foram: i) Caracterizar, de forma sumária, os Jogos Desportivos Coletivos; ii) Enquadrar os Jogos Reduzidos nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão; iii) Enunciar as potencialidades e implicações dos Jogos Reduzidos no Futebol e iv) Apresentar algumas propostas de intervenção.

6.2.2. Reflexão da Ação

Efetuada uma análise global sobre a ACPC, nas fases de planeamento, preparação e realização, consideramos que todos os professores estagiários cooperaram, colaboraram e estiveram articulados em todas as tarefas com o intuito de poderem alcançar os objetivos propostos, sobretudo nas semanas que antecederam a ação.

Tendo em consideração que a ACPC é um evento de grande dimensão na RAM e uma vez que se trata da participação dos agentes educativos e desportivos, a seleção das datas para a sua realização não foi unânime. Esta dificuldade deveu-se às várias atividades que se iriam realizar no mês de março, nomeadamente, atividades associadas ao desporto escolar, nos dias 7 e 21 de março, assim como o Seminário do Desporto e a Ciência, agendado para os dias 12 e 13 de março.

O número de inscritos na ACPC fez um total de 177 pessoas, a rondar a média dos anos anteriores, sendo que 136 sujeitos estiveram presentes no dia 29 de fevereiro e 121 no dia 7 de março. Esta pouca adesão às comunicações do dia 7, pode ser explicada pelo facto de ter havido atividades no âmbito do desporto escolar, determinando a não comparência de mais pessoas. Neste dia, 109 sujeitos assistiram às apresentações na parte da manhã e 93 na parte da tarde, de acordo com a folha de presenças.

Relativamente ao processo de acreditação, que contemplava a elaboração dos objetivos, conteúdos e respetiva bibliografia, o nosso grupo de estágio não cumpriu o prazo definido. Isto porque, inicialmente, tínhamos a ideia de realizar uma investigação no âmbito do EP sobre a “Educação Física e os Modelos de Ensino: A Influência dos Modelos de Ensino nas Ações Técnica no Futebol”, que acabou por não se realizar por

razões associadas ao tempo de investigação que essa temática exigia. Neste sentido, com a ajuda do nosso Orientador Científico-Pedagógico, bem como do Prof. Doutor Élvio Rúbio Gouveia definimos os pontos essenciais para a realização do trabalho, sem incluir a referida investigação. No entanto, na nossa opinião, deveríamos ter sido mais pró-ativos e rigorosos na procura de informações que nos pudessem esclarecer, de modo a concretizar a nossa primeira ideia.

No que diz respeito ao planeamento de toda a ação, o cronograma disponibilizado, pela Mestre Ana Luísa Correia, aos alunos do 2º ano do MEEFEBS, evidenciou-se ser fundamental no cumprimento das tarefas nos prazos definidos. Para este efeito, foram agendadas várias reuniões, entre professores estagiários, que visaram o planeamento, a distribuição e a realização das tarefas inerentes à ACPC. Todos os professores estagiários deram o seu contributo, de uma forma geral houve participação, cooperação e colaboração de todo o grupo na conceção das tarefas, sempre com a supervisão dos professores responsáveis.

Ainda em relação ao planeamento, apesar de ter havido uma boa dinâmica entre os núcleos de estágio, parece-nos que o timing de pedidos de patrocínios, designadamente para o secretariado e *coffee break*, não foi o ideal, tendo-se traduzido no pouco apoio prestado. Assim sendo, dos ofícios entregues a várias empresas com pedidos de patrocínios, apenas responderam de forma afirmativa, a NOS com 150 fitas de pescoço e 150 canetas, a Câmara Municipal de São Vicente com 150 capas e a Associação de Estudantes da UMa com 50 garrafas de água. Em futuras ACPC este aspeto deve ser tratado com maior antecedência, de modo a que possam ser angariados mais patrocínios.

Em relação ao primeiro dia da ação, mais precisamente na parte da manhã, teve de haver uns ajustes, por indisponibilidade de dois professores estagiários, mas que já estavam previstos. A receção aos convidados ficou a cargo do Prof. Doutor Helder Lopes e os alunos do 1º ano do MEEFEBS, por instrução da Mestre Ana Luísa Correia, ficaram responsáveis pelo secretariado, enquanto os professores estagiários efetuavam a dança de apresentação da ação de formação.

De ressaltar que durante os dois dias da ACPC, na parte da manhã e na parte da tarde, houve uma grande dedicação e empenho nas tarefas determinadas a cada núcleo de estágio sem comunicações, associadas ao secretariado e ao *coffee break*. Nesses dias foi agradável e interessante ver o grande espírito de equipa e solidariedade entre todos os colegas de estágio. Todos trabalharam e participaram nas tarefas no sentido de alcançar o maior sucesso da ACPC.

Recentrando o foco no momento da nossa intervenção, inserida no módulo 2, no geral, pensamos que a apresentação correu muito bem e que os objetivos delineados foram alcançados.

O documento que serviu de suporte à apresentação estava bem estruturado e devidamente ordenado, com os conteúdos exibidos de forma sequencial e simples. Para tal, tentámos não apresentar informação em quantidade excessiva, procurando realizar mais esquemas em detrimento das constantes frases, focando apenas aspetos fundamentais. A metodologia utilizada decorreu de uma pesquisa bibliográfica, de forma sustentada, de artigos científicos acerca da temática dos JDC-I.

De um modo geral, a comunicação decorreu dentro do tempo estipulado, foi coerente, clara e objetiva e, acima de tudo, segura e ciente dos conteúdos transmitidos. Contudo, numa parte inicial, o nervosismo foi patente, influenciando a transmissão dos conteúdos. Com o decorrer da apresentação, esse estado emocional foi normalizando dando lugar a uma melhoria na comunicação, principalmente na fluidez das palavras e na colocação da voz.

Numa fase seguinte, após apresentação do trabalho, no período dedicado ao debate, surgiram algumas opiniões e foram colocadas algumas questões pertinentes expostas pelos moderadores e pela plateia presente. Um aspeto negativo ou que deveríamos ter em conta na organização desta ação, e que nos foi apontado como um *handicap* na mesma, foi o facto de não termos realizado a investigação no âmbito do nosso EP, para que, posteriormente, pudesse haver uma recolha dos dados sobre as propostas de intervenção apresentadas. Surgiram outras dúvidas relacionadas com a formação de grupos, considerando o nível de proficiência dos alunos mantendo a motivação dos mesmos, assim como o espaço físico reduzido que as escolas dispõem. Acreditamos que tivemos capacidade de responder de forma coerente e assertiva, suportada nas informações recolhidas, em livros e artigos científicos, na conceção do trabalho.

Em jeito de conclusão, depois de finalizar a nossa atuação, sublinhamos as agradáveis palavras que nos foram dirigidas por alguns professores, treinadores e colegas, elogiando o trabalho efetuado, tanto na maneira como o expusemos como na abordagem perante o público-alvo.

A realização da ACPC contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos intervenientes perante um público vasto e competente na matéria, bem como no desenvolvimento de competências ao nível da organização e planeamento de eventos. De igual modo, contribuiu, também, para o aumento da capacidade de adaptação

perante as adversidades, espírito de resiliência e trabalho de equipa (relações interpessoais).

7. Considerações Finais

O presente documento expressa de forma coerente e lógica toda a intervenção por nós vivenciada, em contexto escolar, e reúne toda a experiência adquirida no processo formativo decorrente do EP. Nele são apresentadas as ferramentas didáticas e pedagógicas utilizadas, as principais tomadas de decisão e uma reflexão autocrítica acerca dessas posições, que resultaram da PL, tendo sempre em consideração as necessidades e as potencialidades evidenciadas pelos alunos. De salientar que o planeamento e a operacionalização de diversas atividades realizadas ao longo do EP contribuíram para melhorar a PL e, conseqüentemente, compreender etapas de enorme relevância para a prática pedagógica.

O EP foi a primeira experiência em contexto real de trabalho como docente, tendo permitido implementar, experimentar e refletir acerca de um conjunto de atuações e metodologias pedagógicas e didáticas adotadas no ensino da EF. Esta etapa formativa que compreendeu atividades no âmbito da intervenção na escola e da relação com o meio, bem como outras atividades de caráter científico-pedagógico, realizadas em articulação com a prática letiva, proporcionou a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, bem como a partilha de experiências entre todos os atores educativos. Além desta vertente que correspondeu à responsabilidade profissional enquanto estagiário face aos alunos, à escola e à comunidade educativa, há ainda a destacar a outra vertente não menos importante e que correspondeu à responsabilidade assumida perante o próprio processo formativo.

Por conseguinte, o EP estará sempre interligado com a instituição de ensino público, a EBSAAS, que nos acolheu e contribuiu para o aperfeiçoamento do nosso processo formativo. Foi uma experiência pessoal e profissional extremamente positiva, gratificante e enriquecedora, tendo desenvolvido o gosto por ensinar e a identificação com a profissão de professor. Por outro lado, esta etapa afigurou-se bastante marcante no sentido em que ao nos comprometermos com esta instituição de ensino, apercebemo-nos que estávamos perante uma Escola que se preocupa não só com o desempenho no plano académico mas também no campo dos valores e dos comportamentos, valorizando o contexto social, económico e cultural do meio no qual está inserida. Simultaneamente, foi também perceptível a importância atribuída ao papel do professor na prossecução da política educativa da escola.

De forma a contextualizar a intervenção pedagógica foi essencial realizar um trabalho prévio intrínseco às diferentes etapas deste extenso processo. Numa primeira fase, a recolha de informações e orientações existentes nos documentos estruturantes da escola, designadamente o PEE, RI e PAE foi de extrema importância, uma vez que possibilitou uma melhor integração e intervenção na escola onde decorreu o EP. Por sua vez foram tidos em conta documentos educativos de âmbito nacional, o PNEF e as Aprendizagens Essenciais, os quais emanam as orientações metodológicas e recomendações programáticas da disciplina de EF. Não menos importante foi a recolha, análise, tratamento de dados e apresentação dos resultados relacionados com a caracterização da turma, que se revelou uma ferramenta fundamental para o exercício da prática pedagógica.

Estamos conscientes de que a formação não é um processo estanque, pois após a formação inicial existirá um longo caminho a percorrer. Múltiplos estudos internacionais têm vindo a revelar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é fundamental e não é substituível pela formação profissional contínua, não obstante desempenhar um papel indispensável. Admitimos que o EP representou um ganho muito importante a nível do desenvolvimento pessoal e autonomia, assim como na resolução de problemas e superação de adversidades que possam eventualmente decorrer do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, este processo foi igualmente um momento no qual o trabalho em equipa, cooperação, colaboração e interajuda (alunos, colegas de estágio, orientadores, professores, etc.) se evidenciaram. A experiência de planear e operacionalizar as diversas atividades propostas possibilitou encarar alguns fenómenos educativos, sob múltiplas perspetivas, certamente, mais consistentes e mais fundamentadas.

Consideramos ainda que a construção de uma relação interpessoal e de empatia com os alunos, é uma das relações mais importantes que se retira deste processo. Neste sentido acreditamos que só assim, num clima positivo, se consegue criar um caminho sólido, com alicerces para uma sociedade proativa potencializando as aptidões dos alunos e criando soluções para as fragilidades dos mesmos. Neste contexto, apraz-nos registar que de alguma forma contribuímos para o crescimento e desenvolvimento escolar, social e pessoal de cada aluno com quem tivemos a oportunidade e o privilégio de interagir.

Um aspeto menos positivo do EP a assinalar foi não termos efetuado uma investigação científica no âmbito dos Jogos Desportivos Coletivos. Uma investigação deste género, pressupõe uma série de procedimentos e requisitos em que deve ser tido em

conta o fator tempo, - por exemplo a implementação da investigação, a recolha e a avaliação dos dados - daí a necessidade de serem planeados atempadamente. Como é sabido, a revisão da bibliografia, a identificação e formulação do problema/temática, a definição da metodologia, a análise de dados recolhidos, a apresentação de resultados e por fim a apresentação estruturada do trabalho realizado (Bento, 2011), são etapas do trabalho de investigação que decorrem num determinado período temporal. Na verdade, quando nos confrontámos com a necessidade de realizar um trabalho desta natureza já não havia tempo para desenvolver todas as tarefas dentro do prazo permitido.

No decorrer do EP, algo veio a alterar as práticas instituídas de lecionação das aulas de EF: o vírus *SARS-CoV-2* que causa a infeção COVID-19. Perante o novo cenário do ensino à distância, para nós professores estagiários, foi um desafio constante lidar com as novas dinâmicas que tiveram de ser adotadas. Porém a capacidade de adaptação, a resiliência, o verdadeiro trabalho em equipa e o espírito de missão dos intervenientes educativos foram determinantes na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

O papel dos nossos Orientadores foi de extrema importância, uma vez que criaram um ambiente propício ao processo formativo, que permitiu aos alunos estagiários fazer escolhas, confrontar pontos de vistas, resolver problemas e tomar decisões fundamentadas. Ainda mais neste ano atípico devido à COVID-19, foi graças à sua orientação científica e pedagógica que, em conjunto, conseguimos atingir os objetivos propostos para a disciplina de EF, embora com muito trabalho, esforço e dedicação. De certa forma, os nossos Orientadores foram promotores do nosso sucesso académico, profissional e pessoal.

De sublinhar que o EP foi uma experiência que possibilitou a construção de uma visão mais pormenorizada sobre a prática docente e a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências que serão determinantes para no futuro exercer a função de professor. Aqui chegados, acreditamos que o professor deverá optar conscientemente por uma prática reflexiva e possuir um conjunto de competências que nas palavras de Perrenoud (2000) consistem em (i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (ii) gerir a progressão de aprendizagens; (iii) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (iv) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; (v) trabalhar em equipa; (vi) participar da administração da escola; (vii) informar e envolver os pais; (viii) utilizar as novas tecnologias; (ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (x) administrar a sua própria formação contínua. Convictos de que “Ser Professor” é uma profissão indispensável à formação/educação

das gerações futuras, aguardamos com grande expectativa uma futura integração no mercado de trabalho na área da docência de EF.

Ao finalizar, gostaríamos de salientar que de futuro, este documento poderá vir a servir de ferramenta de pesquisa e auxílio, por outros colegas estagiários, bem como por professores de EF.

Referências Bibliográficas

Documentos da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto Silva. Site Oficial.

<http://mirror.ebsaas.com/index.php>

Regulamento Interno (2018). Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto Silva.

Acedido em: https://drive.google.com/file/d/1Y-asgF94_OmVLfNqqUcsmq_AuTeZ5ymF/view

Projeto Educativo de Escola. (2019-2023). Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto Silva. Retirado de:

https://drive.google.com/file/d/1zckDx80Wi_KtholNvvlZ1tbeeRp8c6_T/view

Plano de Contingência COVID-19. (2020). Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto Silva. Facultado pelo Delegado do Grupo Disciplinar de EF da EBSAAS.

Plano de Ensino à Distância. (2020). Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto Silva. Cedido pelo Delegado do Grupo Disciplinar de EF da EBSAAS.

Documentos da Universidade da Madeira

Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada na Escola. Universidade da Madeira (UMa). Retirado de

http://uaa.uma.pt/index.php?option=com_docman&Itemid=53&task=doc_download&gid=1719&lang=pt

Objetivos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Universidade da Madeira (UMa). Obtido em: <https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ensino-de-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario/>

Linhas Programáticas das Atividades e Avaliação do Estágio Pedagógico. Facultado pelo Orientador Científico.

Livros e Artigos

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão Pedagógica em Educação Física - A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: VML.
- Almeida, M. (2016). *Problemáticas da Educação Física II - Metodologias de ensino do Atletismo na Escola*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física: Um Olhar Integrado. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 121-133.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Paris: Vigot.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.), Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: do Título às Referências Bibliográficas*. 1ª Edição, Porto: Figueirinhas.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 5-8.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review* 6:7-25.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8.
- Carmona, A. (2012). *A Unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). *A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente*. ATHENA Revista Científica de Educação, 10(10), 49-62.
- Costa, S. (2016). *Problemáticas da Educação Física II – Voleibol na Escola*. Funchal: Universidade da Madeira. pp. 61-63.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos*. Educação Física, 9º Ano, 3º ciclo do ensino básico. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_9a_ff.pdf
- Da Costa, I., Greco, J., Mesquita, I., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos.
- Damas, M. & De Ketele, J. (1985) *Observar para Avaliar*. Coimbra, Livraria Almedina. edição.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, (pp. 261-306). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, E. (2018). *Ambientes de Aprendizagem Inovadores Como Recurso Pedagógico*. *Didática da Educação Física - perspectivas, interrogações e alternativas*, pp. 112-114.
- Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D., & Alves, R. (2014). Paradigmas da Avaliação no Ensino Secundário: ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem? Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação*.
- Fernandes, S. (2003). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico: a perspectiva dos Estagiários da Universidade do Minho*. Dissertação com vista à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na especialidade Psicologia da Educação. Minho: Universidade do Minho.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol*. (Dissertação de licenciatura). Disponível no Repositório da Universidade de Coimbra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garganta J (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça A, Oliveira J (eds) O ensino dos Jogos Desportivos. CEJD/FCDEF-UP, Porto, Portugal, p 11-25.
- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. Em A. Graca, O ensino dos jogos desportivos coletivos. Porto: Universidade do Porto.
- Garganta, J. (2006). (Re) Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos, para promover uma eficácia superior. *Revista Brasileira de Educação Física E Esporte*, Vol. 20, pp. (201–203).
- Gonçalves, C., Rodrigues, C., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, E., (2016). Problemáticas da Educação Física II – Contributos do Atletismo e do Voleibol no desenvolvimento de Hábitos de Vida Saudáveis. Funchal: Universidade da Madeira. pp. 47-57.
- Gouveia, A. (s.d). Um Outro olhar à escola: a dialética entre o saber aprender e o saber ensinar. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2085/1/UM%20OUTRO%20OLHAR%20%C3%80%20ESCOLA.pdf>
- 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.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Ensino dos Jogos Desportivos: Conceções, modelos e avaliação. *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Greco, P. J. (2006). Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(5), 210-212.
- Hastie, P., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid Sport Education - Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy* 11:1-27.
- Holt, N., Streat, W., & Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). *Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações*. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), pp. 55-67. Acedido em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-1_4
- Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001). Programa nacional de educação física, ensino básico, 3.º ciclo. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Januario, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the BunkerThorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:177-192.
- Kretchmar, R. S. (2005). Teaching Games for Understanding and the delights of human activity In: Griffin LL, Butler J (eds) *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. Human Kinetics, Champaign, IL, p 199-212.
- Libâneo, J. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, H. (2014). Avaliação Sumativa - o erro do avaliador. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. (pp. 104 - 115). Funchal: Universidade da Madeira.

- Lopes, H. (2015). *Pedradas no Charco – Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira
- Lopes, H. & Fernando, C. (2014). *Escolas de hoje. Europa do Futuro*. Funchal: Universidade da Madeira. Física I (pp. 24-31).
- Lopes, H., Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J., & Alves, R., (2016). *Problemáticas da Educação Física II*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., & Fernando, C. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *Seminário Internacional Desporto e Ciência*, (pp. 54-65). Funchal.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. LIDEL.
- Matias, C. J., & Greco, P. J. (2010). Cognição & acção nos jogos esportivos colectivos. *Ciências & Cognição*, 15(1), 252-271.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Universidade Tecnica de Lisboa, Cruz Quebrada.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como Instrumento no Processo de Avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, pp. 57-69.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, I. (1995). O Ensino do Voleibol: Proposta Metodológica. Em A. Graça, J. Oliveira, A. Graça, & J. Oliveira (Edits.), *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 153-201).
- Mesquita, I. (1998). O Ensino do Voleibol: Proposta metodológica. In A. Graça & J. Oliveira (Eds). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da FCDEF-UP.
- Mesquita, I. e Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In Tani, G. Bento, J. & Peterson, R. (Eds), *Pedagogia do Desporto*, Guanabara.

- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Nunes, P. (2005). *Conceito de Planeamento*. Texto de Apoio.
- Nunes, R., (2016). Problemáticas da Educação Física II – Diferentes Abordagens ao Ensino do Voleibol. Funchal: Universidade da Madeira. pp. 134-136.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42.
- Oliveira, P. (2018). *Ética e Deontologia Profissional Docente*. Funchal, Região Autónoma da Madeira.
- Oliveira, R. (2013). *O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos em Educação Física: A Motivação dos Aluno para Prática Motora segundo Diferentes Modelos de Ensino*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela FCDEF da Universidade de Coimbra.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F., Graça, A., Blomqvist, M., & Mesquita, I. (2011). Instructional approaches in youth volleyball training settings according to player's age and gender. *International Journal of Sport Psychology* 42: 1-18.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Vol 13. pp. 29-43.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Paris: Revue EPS
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*. Lisboa: FMH: Universidade Técnica de Lisboa.
- Pope, C. (2005). Once more with feeling: affect and playing with the TGfU model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 271-286.
- Prudente, J. (2014). *A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: Um Instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem: Um Exemplo Prático através do Andebol*. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2558/1/Estudos%2091%20Jo%C3%A3o%20Quina.pdf>
- Quintal, D. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física. Em H. Lopes, É. R. Gouveia; R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (p. 97). Funchal: Universidade da Madeira.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em: https://www.researchgate.net/publication/257132909_Observacao_de_aulas_e_avaliacao_do_desempenho_docente
- Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências do Desporto.
- Rolim, R. & Colaço, P. (2002). *A Escola, o Atletismo e os Materiais Improvisados*. Congresso Desporto, Actividade Física e Saúde o contributo da ciência e o papel da escola.

- Santos, L., & Ponte, J. (2002). *A Prática Letiva como Atividade de Resolução de Problemas: um Estudo com três professoras do ensino secundário*. Quadrante, 11.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH.
- Sarmento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: FMH.
- Schempp, P., Manross, D., & Tan, S. (1998). Subject expertise and teacher's knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
- Silva, G. (2016). Professor, alunos, mais do que uma relação pedagógica.
- Simões, J., Lopes, H., & Fernando, C. (2010). *A Educação - Condicionamentos ou Adaptabilidades*. Seminário Desporto e Ciência. Funchal: Universidade da Madeira.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.
- Tan, C., Chow, J. & Davids, K. (2011). 'How does TGfU work?': examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical Education & Sport Pedagogy*, Abingdon, v.16, n. 4.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiarios de educacao física no ensino. Sua evolucao ao longo do processo de estagio pedagogico. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruna: Asociacion Iberoamericana de Didactica Universitaria (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Tenório, Silva, J. G. & Lopes, C. (2015). O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. *SALUSVITA*, Bauru, v. 34, n. 1, p. 27-44.

Thorpe, R., Bunker, D. J., & Almond, L. (1984). A change in the focus of teaching games.
In: M. Pieron & G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings* (Vol. 6, pp. 163-169). Champaign, IL: Human Kinectics.

Turner, A. & Martinek, T. (1999). An investigation into teaching games for understanding : effects on skill; knowledge; and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 70:286-296.

Referências Normativas

Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril

Regulamenta a prorrogação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

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

Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio

Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho

Retifica o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro

Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Decreto-Lei n.º 16/2018, de 07 de março

Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho - As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico

Decreto Legislativo Regional nº4/2000/M, de 31 de janeiro

Aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M, de 21 de junho

Altera o Decreto Legislativo Regional nº4/2000/M, de 31 de janeiro - Aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

Resolução n.º 115/2020, de 16 de março do Governo Regional da RAM

Ofício Circular nº5.0.0-53/2020, de 16 de abril. Direção Regional de Educação da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia
Ensino à Distância/3º Período Letivo.

Apêndices

Apêndice 1: Planejamento Anual

Período	1º Período				2º Período			3º Período		
Dia/Mês	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho
3ª		1								
4ª		2			1			1		
5ª		3 Bad-2			2			2		
6ª		4	1		3			3	1	
Sábado		5	2		4	1		4	2	
Domingo	1	6	3	1	5	2	1	5	3	
2ª	2	7 Vol-3/4	4 Vol-11/12	2 Vol-19/20	6 Fut-1/2	3 Fut-7/8	2 Fut-13/14	6	4 G-3/4	1 G-11/12
3ª	3	8	5	3	7	4	3	7	5	2
4ª	4	9	6 Corta Mato	4	8	5	4	8	6	3
5ª	5	10 JDC-1	7 Bad-6	5 Bad-9	9 Atl-1	6 Atl-5	5 Atl-9	9	7 D-4	4 D-8
6ª	6	11	8	6	10	7	6	10	8	5
Sábado	7	12	9	7	11	8	7	11	9	6
Domingo	8	13	10	8	12	9	8	12	10	7
2ª	9	14 Vol-5/6	11 Vol-13/14	9 Vol-21/22	13 Apt.Fis.	10 Fut-9/10	9 Fut-15/16	13	11 G-5/6	8
3ª	10	15	12	10	14	11	10	14	12	9
4ª	11	16	13	11	15	12	11	15	13	10
5ª	12	17 Bad-3	14 Bad-7	12 Bad-10	16 Atl-2	13 Atl-6	12 Atl-10	16 D-1	14 D-5	11
6ª	13	18	15	13	17	14	13	17	15	12
Sábado	14	19	16	14	18	15	14	18	16	13
Domingo	15	20	17	15	19	16	15	19	17	14
2ª	16	21 Vol-7/8	18 Vol-15/16	16 Dia do Andebol	20 Fut-3/4	17 Fut-11/12	16 Fut-17/18	20 G-1/2	18 G-7/8	15
3ª	17	22	19	17	21	18	17	21	19	16
4ª	18 Apresentação	23	20	18	22	19	18	22	20	17
5ª	19	24 Bad-4	21 Bad-8	19	23 Atl-3	20 Atl-7	19 Atl-11	23 D-2	21 D-6	18
6ª	20 EFARAM-CIT	25	22	20	24	21	20	24	22	19
Sábado	21	26	23	21	25	22	21	25	23	20
Domingo	22	27	24	22	26	23	22	26	24	21
2ª	23 Vol-1/2	28 Vol-9/10	25 Vol-17/18	23	27 Fut-5/6	24	23 Fut-19/20	27 Apt.Fis.	25 G-9/10	22
3ª	24	29	26	24	28	25	24	28	26	23
4ª	25	30	27	25	29	26	25	29	27	24
5ª	26 Bad-1	31 Bad-5	28 Teste Avaliação	26	30 Atl-4	27 Atl-8	26 Festival Escolar	30 D-3	28 D-7	25
6ª	27		29	27	31	28	27		29	26
Sábado	28		30	28		29	28		30	27
Domingo	29			29			29		31	28
2ª	30 EFARAM-CIT			30			30			29
3ª				31			31			30

Legenda:

1º Período – 1 Aula de Apresentação

- 4 Aulas para o Estudo EFARAM-CIT
- 10 Aulas de Badminton
- 22 Aulas de Voleibol
- 1 Aula de Jogos Desportivos Coletivos (JDC)
- 2 Aulas Dia do Andebol
- 1 Aula Teste de Avaliação

2º Período – 2 Aulas de Aptidão Física

- 20 Aulas de Futebol
- 11 Aulas de Atletismo
- 1 Aula Festival da Levada

3º Período - 2 Aulas de Aptidão Física

- 12 Aulas de Ginástica
- 8 Aulas de Dança

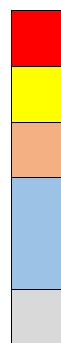
Início e Término do Período Letivo

Fins de Semana

Interrupções das Atividades Letivas e Feriados

Apresentação e Testes para o Estudo EFARAM-CIT

Colaboração nas Atividades Escolares



Unidade Didática de Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), Ginástica e Condição Física

Introdução

A UD reservada para o 3º e último período letivo foi a de Dança, Ginástica e Condição Física, desenrolando-se entre o dia 20 de abril e o dia 24 de junho de 2020. Devido ao surgimento da pandemia COVID-19, que ocorreu a interrupção letiva nas últimas semanas do 2º período, fez com que as aulas do 3º período não fossem realizadas presencialmente, mas de forma síncrona.

De referir que, este período letivo exigiu de nós, professores, capacidade de trabalho, adaptação, resiliência e proatividade de forma a poder ultrapassar todas as contrariedades e obstáculos inerentes a esta pandemia. Com a condução do Orientador cooperante, fomos superando as dificuldades pertencentes a todo este novo processo, prosseguindo com a nossa prática letiva, de forma a concretizar materiais didáticos a facultar aos estudantes, assim como, grelhas de avaliação e controlo dos desafios/trabalhos efetuados.

Neste sentido, a metodologia de ensino e as estratégias a serem utilizadas nas aulas de EF para o 3º período letivo foram as seguintes: i) participação nas aulas síncronas às quintas-feiras, das 11:15 às 11:45, através da aplicação *Google Classroom*, afim de expor e esclarecer dúvidas e dificuldades existentes nos desafios propostos pelos professores de EF e dificuldades em dominar a aplicação ao aceder à mesma e anexar os desafios em suporte digital – documento *word* e/ou vídeo; ii) visualização e realização da tele aula na RTP Memória às terças-feiras, entre as 17:20 e as 17:50; iii) concretização de desafios semanais sobre a prática de atividade física desportiva em casa, designadamente o relatório dos planos de aula e vídeos facultados pelos professores de EF e da tele aula da RTP Memória; iv) execução de um trabalho individual sobre a atividade física desportiva de ginástica, no qual os alunos teriam de descrever as componentes críticas de um elemento gímnico, os erros mais comuns e as ajudas para a execução do mesmo.

Como supracitado, as matérias de ensino que foram abordadas no período em questão, necessitaram de uma capacidade de adaptação por parte dos professores, na medida em que, na sua lecionação, o fator segurança seria primordial. Assim

sendo, a matéria de ensino de ginástica, não foram abordados os elementos gímnicos, mas formas de aprendizagens da sua execução. Por outro lado, a Dança foi abordada no sentido de promover e fortalecer os conteúdos básicos (passos, voltas e saltos). A condição Física foi lecionada com o intuito de manter os alunos ativos e, ainda, promover o bem-estar dos mesmos realizando exercícios de força e resistência.

De salientar que, para a lecionação destas matérias de ensino, criamos vídeos, de raiz, a demonstrar os exercícios como deveriam ser efetuados (maioria dos vídeos fomos nós a demonstrar à exceção dos vídeos de dança), bem como, planos de aula a descrever os objetivos e todos os exercícios a serem desempenhados pelos alunos.

Posto isto, os documentos elaborados, desde o período de interrupção letiva até ao primeiro dia de aulas, foram criados de raiz e sempre com a orientação e supervisão do professor Orientador, o que apelou à nossa capacidade de trabalho, resiliência e adaptação. De acordo com o nosso Orientador cooperante, Adérito Nóbrega, através do nosso empenho e dedicação, os documentos elaborados tinham sido muito bem-conseguidos e originais tendo em conta as ferramentas disponíveis. Foram efetuados sete planos de aula e sete vídeos referentes a esses planos de aula, nomeadamente, três para o desenvolvimento e melhoria da condição física (um deles que foi a AEC), dois para o aperfeiçoamento das capacidades condicionais, através de exercícios de aprendizagem dos elementos gímnicos e por fim, dois envolvendo conteúdos programáticos da matéria de ensino de atividades rítmicas e expressivas – dança. Realização de um documento para a execução do relatório semanal e grelhas de correção e avaliação da mesma (para vídeo e/ou documento escrito); elaboração de documentos acerca do trabalho individual sobre a atividade física desportiva de ginástica, designadamente, exemplo de um documento do trabalho, indicações para o trabalho individual, distribuição dos temas dos trabalhos pelos alunos, critérios de correção e grelha de avaliação do trabalho.

Um aspeto que na minha modesta opinião é importantíssimo e que gostaria de ressaltar, foi a partilha com o grupo de EF da Escola da Levada, de 2 planos de aula e vídeos nossos, podendo ser utilizados e servindo de auxílio nas suas aulas de EF com as suas turmas. Esta partilha, evidencia o trabalho cooperativo e colaborativo entre o grupo de EF, tendo em conta que no mesmo estão inseridos professores numa faixa etária mais avançada e com maior dificuldade em realizar

determinados exercícios físicos, ficando assim patente o quão inseridos nós estamos naquele grupo.

A estratégia e estilo de ensino realizada nesta UD, diz respeito ao aluno no centro do processo, ou seja, numa fase inicial concedemos os vídeos e planos de aula, referimos os pontos essenciais para o planeamento e seleção dos exercícios para a concretização de uma aula de condição física. Tendo em conta que na fase anterior demos as ferramentas aos alunos para poderem planear, organizar e, posteriormente, operacionalizar; a fase seguinte foi delineada para que o próprio aluno construí-se o seu vídeo executando exercícios à sua escolha.

Posto isto, as aulas síncronas da UD em causa realizaram-se uma vez por semana, às quintas-feiras das 11:15 às 11:45. Como já mencionado, os alunos tinham o dever de se apresentar nessas aulas e assistir às aulas televisionadas na RTP Memória, às terças-feiras. No total, foram 8 aulas síncronas lecionadas à turma 4 do 9º ano, das quais, 7 mais a nível teórico, na tentativa de auxiliar os alunos, efetuar feedbacks acerca dos trabalhos elaborados, informar sobre as dinâmicas das aulas e trabalhos a realizar; e 1 aula prática, efetuada em família e que será referida com maior detalhe na AEC.

Caracterização da Matéria de Ensino

As Atividades Rítmicas e Expressivas, na disciplina de Dança, e a Ginástica são matérias de ensino fundamentais/nucleares de acordo com o PNEF (Ministério da Educação, 2001).

Bogéa (2002) defende que “A dança nasce com o homem, nas cavernas, ele batia com os pés ritmicamente para os aquecer e comunicar. Em todas as civilizações se dança, de maneira diferente e por vários motivos”. Neste sentido, a Dança é vista como um meio de comunicação, precedente da própria fala que proporciona a exteriorização de sensações através de movimentos ritmados, e pode ser descrita como sendo uma arte de se divertir, expressar e integrar uns com os outros, utilizando movimentos simples.

A Dança, para Batalha, A. (2004, p.107) através da motricidade expressiva propõe-se contribuir para o equilíbrio bio-psico-social do ser humano, ou seja, contribui para um desenvolvimento integral da criança, no seu todo. Por outro lado, Nanni (1995) a Dança é um meio de educação do movimento que contribui para o

desenvolvimento das funções intelectuais nomeadamente, a atenção, a memória, o raciocínio, a curiosidade, a observação e a criatividade

A Dança em Educação Física é um meio fundamental para o desenvolvimento dos alunos, pois esta promove uma evolução em três domínios, nomeadamente: o sócio afetivo, o psicomotor e o cognitivo (Reis, 2004; Falsarella & Amorim, 2008; Marques, 1997, e Freitas, 2007, citados por Carnavale et al., 2010; Turcatto et al., 2013). Neste sentido, segundo Santos e Figueiredo (2003) citando Garaudy (1980), “dançar é tão importante quanto falar, contar ou aprender uma disciplina.”.

Relativamente ao domínio sócio-afetivo, este é um instrumento que auxilia os relacionamentos interpessoais, fomenta do desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima, e do sentido de responsabilidade e, ainda, promove o equilíbrio emocional. (Falsarella & Amorim, 2008).

Outra perspetiva, é o domínio psicomotor, a dança dá oportunidade ao aluno de explorar o seu corpo, de forma a ganhar noções de lateralidade, disponibilidade corporal, coordenação entre as várias partes e segmentos do corpo. Assim, verifica-se uma relação positiva entre a dança e o desenvolvimento motor, no que se refere ao equilíbrio, noção espacial, e, na aptidão física, mais concretamente, na flexibilidade, sendo igualmente, evidentes, os benefícios a nível cardiovascular, e, ainda, promove o fortalecimento dos músculos e protege, assim os ossos. (Reis, 2004; Turcatto et al., 2013; Freitas 2007, citado por Carnavale et al. 2010).

Por fim, e não menos importante, em termos do desenvolvimento cognitivo, a dança representa um significativo contributo no desenvolvimento neurológico em aspetos como a atenção, memória, raciocínio e imaginação. (Marques, 1997; Freitas, 2007; citados por Carnavale et al., 2010).

Relativamente à matéria de ensino, Ginástica, tem a capacidade de desenvolver aspetos de físicos, cognitivos, sociais e psicológicos, promover um desenvolvimento integral nos alunos (Ramos & Viana, 2008)

Caracterização dos Recursos Disponíveis

Os recursos disponíveis para efetivarmos a UD em questão e tendo em conta que as aulas não foram presenciais, serão indicados na tabela 22.

Ano de escolaridade	9º ano
Turma	4

Total de alunos	24 alunos
Género Masculino	14 alunos
Género Feminino	10 alunas
Início da UD	23/04/2020
Fim da UD	24/06/2020
Recursos humanos	Orientador cooperante e 24 alunos
Recursos espaciais	Espaço que possua <i>Internet</i> , de preferência em casa.
Recursos materiais	Computador, <i>Tablet</i> ou <i>Smartphone</i> , mail escolar, plataforma <i>Google Classroom</i> , Vídeos para cada matéria de ensino, Planos de Aula, Relatório dos Planos de Aula; Gralhas de avaliação dos desafios semanais e trabalho individual.
Recursos temporais	8 aulas síncronas de 30 minutos + 10 aulas do Tele-ensino na RTP Memória

Tabela 1: Recursos Disponíveis para a UD de Dança, Ginástica e Condição Física

Conteúdos Programáticos

No que toca aos conteúdos programáticos para a UD, nomeadamente a Dança, as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) abrangem os seguintes objetivos programáticos:

“DANÇA - Nível Elementar

O aluno:

1. Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação na atividade, apresentando sugestões de aperfeiçoamento da execução das habilidades e novas possibilidades de movimentação, e considerando, por seu lado, as iniciativas (sugestões, propostas, correções) que lhe são dirigidas.

2. Analisa a sua ação e a dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento, utilizando eventualmente essa apreciação como fonte de inspiração para as suas iniciativas pessoais.

3. Em situação de exercitação individual, a par ou em pequenos grupos, com ambiente musical adequado, aperfeiçoa as habilidades aprendidas anteriormente e as seguintes, associando-as entre si de maneira adequada:

3.1 Sequências de saltos no mesmo lugar, variando os apoios (dois/dois, um/dois, dois/um, um/um), mantendo a figura definida na partida, durante a fase de voo e na receção, impulsionando-se e amortecendo a queda corretamente.

3.2 Sequências de voltas, no lugar à direita e à esquerda, sobre dois e um apoio (1/2 ponta), dominando o corpo nas fases de preparação (torção), na rotação propriamente dita e na fase final (desaceleração e travagem).

3.3 Sequências de passos nas ações características (deslizar, balançar, puxar, empurrar, subir, descer, afastar, juntar, etc.), combinados com voltas, saltos (e outros deslocamentos) e poses.

3.4 Sequências de saltos (alternando os apoios como em 3.1), nas diferentes direções e sentidos definidos pela sua orientação própria e variando a amplitude, as figuras definidas à partida e o número de repetições, impulsionando e amortecendo corretamente.

3.5 Sequências de voltas, idênticas a 3.2, aumentando a amplitude (volume definido pela perna e pelos membros superiores) e o número de voltas, variando a distância e a posição dos segmentos corporais em relação ao eixo de rotação.

4. Em situação de exploração do movimento em grupo, com ambiente musical adequado ao tema escolhido:

4.1 Combina habilidades referidas em 2, seguindo a evolução do grupo em linhas retas, quebradas, curvas e mistas (simples e múltiplas).

4.2 Ajusta a sua ação para realizar alterações ou mudanças da formação, sugeridas pela dinâmica e agógica da música, evoluindo em toda a área.

5. Em situação de exploração do movimento a pares e em trios, de acordo com temas e ambiente musical escolhidos por si:

5.1 Movimenta-se livremente, utilizando movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o(s) parceiro(s), “conduzindo” a sua ação, “facilitando” e “esperando” por ele, se necessário.

5.2 Segue a movimentação do(s) companheiro(s), realizando as mesmas ações com qualidades de movimento idênticas.

5.3 Segue a movimentação do(s) companheiro(s), realizando as ações inversas e contrárias e/ou com qualidades de movimento antagónicas (contração/relaxamento, extensão/flexão, salto/queda, etc.).

6. Realiza e apresenta, a pares ou em pequenos grupos, composições livres de movimentos, as habilidades exercitadas, com coordenação e fluidez de movimentos

e em sintonia com a música escolhida, explorando as possibilidades do tema, em toda a área e níveis do espaço.

7. Propõe, prepara e apresenta projetos coreográficos, individuais, a pares ou em grupo, na turma, de acordo com o motivo e a estrutura musical escolhidos, integrando as habilidades e combinações exercitadas com coordenação, fluidez de movimentos e em sintonia com a música.”

Relativamente à matéria de ensino de Ginástica, as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) incluem o seguinte:

“GINÁSTICA NO SOLO-Nível Introdução

1. O aluno combina as habilidades em sequências, realizando:

1.1 Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.

1.2 Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão.

1.3 Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão na direção do ponto de partida.

1.4 Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direção do ponto de partida.

1.5 Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, seguido de cambalhota à frente.

1.6 Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente.

1.7 Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés.

1.8 Posições de flexibilidade variadas (afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; mata-borrão; etc.). “

E ainda a,

“GINÁSTICA DE APARELHOS - Nível Introdução

O aluno:

1. Coopera com os companheiros nas ajudas, paradas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança, pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.

2. Realiza, após corrida de balanço e chamada a pés juntos no trampolim (reuther ou sueco) e chegando ao solo em condições de equilíbrio para adotar a posição de sentido, os seguintes saltos:

2.1 Salto de eixo no boque, com os membros inferiores estendidos (com extensão dos joelhos). 2.2 Salto entre-mãos no boque ou plinto transversal, apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito. 2.3 Cambalhota à frenteno plinto longitudinal com um colchão em cima, com acentuada elevação da bacia e fluidez no movimento.

3. No mini-trampolim, com chamada com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão de queda, realiza os seguintes saltos:

3.1 Salto em extensão (vela), após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), colocando a bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto.

4. Em equilíbrio elevado (na trave baixa), realiza um encadeamento das seguintes habilidades, utilizando a posição dos braços para ajudar a manter o equilíbrio:

4.1 Marcha à frente e atrás olhando em frente.

4.2 Marcha na ponta dos pés, atrás e à frente.

4.3 Meia volta, em apoio nas pontas dos pés.

4.4 Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho.

5. Na barra fixa, realiza com segurança as seguintes destrezas:

5.1 Subida para apoio ventral, na barra baixa, seguida de rolamento à frente, com mãos em pronação, sem interrupção do movimento e com saída controlada.

5.2 Balanço atrás e à frente, realizando corretamente os movimentos de fecho e abertura, cambiada em suspensão à frente, balanços e saída equilibrada à retaguarda.

5.3 Balanços laterais, com os membros inferiores em extensão, coordenados com o deslocamento sucessivo das pegas, progredindo lateralmente na barra.”

Por fim, a matéria de ensino de Condição Física, nas suas diferentes subáreas, segundo as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) compreendem os seguintes conteúdos e objetivos:

“ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA (3.º ciclo)

A- Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas

RESISTÊNCIA

1. O aluno realiza, em situação de corrida contínua, de jogo, percursos de habilidades ou outras:

1.1. Ações motoras globais de longa duração (acima dos oito minutos), com intensidade moderada a vigorosa, sem diminuição nítida de eficácia, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço.

FORÇA

2. O aluno realiza com correção, em circuitos de treino ou exercitação simples, com volume e intensidade definidas pelo professor:

2.1. Ações motoras vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular.

2.2. Ações motoras de contração muscular localizada, vencendo resistências, de carga fraca ou ligeira, com elevada velocidade em cada ação, em esforços de duração relativamente prolongada, resistindo à fadiga, sem diminuição nítida de eficácia.

VELOCIDADE

3. O aluno nas situações definidas pelo professor, respeitando os tempos de trabalho e de recuperação adequados:

3.1. Reage rapidamente a um sinal conhecido iniciando ações motoras previstas globais ou localizadas.

3.2. Reage rapidamente e com eficácia, iniciando ações motoras globais ou localizadas, em situação de seleção, combinação ou correção de resposta.

3.3. Realiza ações motoras acíclicas com a máxima velocidade, sem perda de eficácia dos movimentos.

3.4. Realiza ações motoras cíclicas com a máxima velocidade em cada execução singular, sem perda de eficácia dos movimentos

3.5. Realiza ações motoras globais cíclicas percorrendo curtas distâncias, no menor tempo possível, sem perda de eficácia dos movimentos.

3.6. Realiza ações motoras globais de curta duração (até 45") com o máximo de intensidade naquele tempo, sem diminuição nítida de eficácia.

FLEXIBILIDADE

4. O aluno, respeitando as indicações metodológicas específicas do treino de flexibilidade (ativa):

4.1. Realiza ações motoras com grande amplitude, à custa de elevada mobilidade articular e elasticidade muscular, (contribuindo para a qualidade de execução dessas ações).

DESTREZA GERAL

5. O aluno realiza movimentos de deslocamento no espaço associados a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, globalmente bem coordenadas”

Processo de Avaliação da UD de Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), Ginástica e Condição Física

A avaliação realizada durante este período letivo foi dissemelhante à que foi efetuada nos períodos letivos anteriores, uma vez mais, devido ao surgimento da pandemia.

Desta forma os alunos foram avaliados nos seguintes parâmetros: I) participação nas aulas síncronas; II) visualização e realização da tele aula na RTP Memória às terças-feiras; III) concretização de desafios semanais sobre a prática de atividade física desportiva em casa, designadamente o relatório dos planos de aula e vídeos facultados pelos professores de EF e da tele aula da RTP Memória; IV) execução de um trabalho individual sobre a atividade física desportiva de ginástica.

Neste sentido, de acordo com os parâmetros apresentados, a avaliação concretizada no período em questão, foi tido em conta os desafios executados pelos

alunos, quer seja de forma escrita, quer seja de forma prática através de vídeo; o trabalho individual; e a assiduidade nas aulas síncronas.

De salientar que, como referido anteriormente, alguns dos conteúdos programático não foram lecionados dados os constrangimentos causados pela pandemia, tendo como fator fundamental a segurança dos alunos. Assim sendo, a matéria de ensino de ginástica, não foram abordados os elementos gímnicos, mas formas de aprendizagens da sua execução. Por outro lado, a Dança foi abordada no sentido de promover e fortalecer os conteúdos básicos (passos, voltas e saltos). A condição Física foi lecionada com o intuito de manter os alunos ativos e, ainda, promover o bem-estar dos mesmos, realizando exercícios de força e resistência.

Avaliação Diagnóstica

Este tipo de avaliação não foi efetivado pelos motivos supracitados.

Avaliação Sumativa

A AS desta UD de Dança, Ginástica e Condição, tal como evidenciado anteriormente, teve em conta os desafios semanais realizados pelos alunos. No total contabilizaram-se 7 desafios semanais propostos pelos professores de EF à turma.

Deste modo, estes eram avaliados de duas formas, no qual os alunos tinham a opção de escolha acerca do que iriam realizar. Assim sendo, passo a apresentar o referido anteriormente: I) realização de um relatório escrito acerca da tele-aula transmitida na RTP Memória, bem como, sobre a matéria de ensino lecionada que era acompanhada de um vídeo e PdA a descrever e realizar os exercícios propostos na parte inicial, fundamental e final da aula; II) execução de um vídeo a efetuar os exercícios proposta na Tel-aula da RTP Memória ou os exercícios propostos pelos professores de EF.

O documento facultado aos alunos para a realização do relatório era constituído por 5 perguntas sobre a Tele-aula da RTP Memória e outras tantas para o desafio proposto pelos docentes de EF. A avaliação incidiu na questão 4 das 2 aulas, no qual era solicitado aos alunos para descrever detalhadamente os exercícios realizados durante as aulas (parte inicial, fundamental e final) (APÊNDICE 8). Importante salientar, que solicitamos uma descrição detalhada dos exercícios porque o nosso objetivo era fazer com que os alunos se mantivessem ativos e efetuassem as aulas práticas

Assim sendo, apresentamos no ANEXO 15 os resultados atingidos no que diz respeito a esta UD. De ressaltar para o facto de que a grelha de avaliação que se encontra em anexo foi totalmente construída, por mim e pelo colega estagiário, Camilo Fernandes, com a supervisão do Orientador cooperante.

Cronograma da Estruturação dos Conteúdos de Ensino

UD de Dança, Ginástica e Condição Física	
Aula/ Dia	Conteúdos a abordar
Aula 1 - 23/04/2020	Plano de Aula1 – Condição Física Desenvolver as capacidades físicas dos alunos, nomeadamente, resistência e força.
Aula 2 - 30/04/2020	Plano de Aula2 – Condição Física Fortalecer as capacidades físicas dos alunos, nomeadamente, resistência e força.
Aula 3 - 07/05/2020	Plano de Aula1 – Ginástica Promover exercícios de aprendizagem dos elementos gímnicos de solo e aparelhos.
Aula 4 - 14/05/2020	Plano de Aula1 – Dança Fomentar as capacidades dos alunos através de exercícios de exploração do espaço e das habilidades motoras básicas (saltos, voltas e passos).
Aula 5 - 21/05/2020	Plano de Aula2 – Ginástica Incrementar exercícios de aprendizagem dos elementos gímnicos de solo e aparelhos.
Aula 6 - 28/05/2020	Plano de Aula3 – Condição Física – AEC Aula tabata em família Conceber exercícios para as capacidades físicas dos alunos e familiares, nomeadamente, resistência e força.
Aula 7 - 04/06/2020	Plano de Aula2 – Dança Estimular as capacidades dos alunos através de exercícios de exploração do espaço e das habilidades motoras básicas (saltos, voltas e passos).
Aula 8 - 18/06/2020	Auto-avaliação

Tabela 2: Cronograma da Estruturação dos Conteúdos de Ensino da UD de Dança, Ginástica e Condição Física

Estratégias Pedagógicas e Didáticas

As estratégias didático-pedagógicas assumem um papel fundamental no desenvolvimento e na aquisição de aprendizagens por parte dos alunos (Quina, 2009). No entanto, é fulcral um processo metodológico que englobe um planeamento e uma calendarização do processo ensino-aprendizagem. O PNEF a par das aprendizagens essenciais vêm sistematizar um conjunto de conteúdos de ensino e de diretrizes, tendo por base a AI dos alunos. Contudo, pelos motivos citados ao longo do dossier de estágio, não nos foi possível aplicar as avaliações práticas aos alunos, nomeadamente as avaliações diagnósticas.

Como anteriormente mencionado, as matérias de ensino que foram abordadas no período em questão, tal como havia sido planeado e constava no planeamento anual, necessitaram de uma capacidade de adaptação por parte dos professores, na medida em que, na sua lecionação, o fator segurança seria primordial. Assim sendo, a matéria de ensino de ginástica, não foram abordados os elementos gímnicos, mas formas de aprendizagens da sua execução. Por outro lado, a Dança foi abordada no sentido de promover e fortalecer os conteúdos básicos (passos, voltas e saltos). A condição Física foi lecionada com o intuito de manter os alunos ativos e, ainda, promover o bem-estar dos mesmos realizando exercícios de força e resistência.

Neste sentido, a metodologia de ensino e as estratégias pedagógicas a serem implementadas nas aulas de EF para o 3º período letivo foram as seguintes: i) participação nas aulas síncronas às quintas-feiras, das 11:15 às 11:45, através da aplicação *Google Classroom*, afim de expor e esclarecer dúvidas e dificuldades existentes nos desafios propostos pelos professores de EF e dificuldades em dominar a aplicação ao aceder à mesma e anexar os desafios em suporte digital – documento *word* e/ou vídeo; ii) visualização e realização da tele aula na RTP Memória às terças-feiras, entre as 17:20 e as 17:50; iii) concretização de desafios semanais sobre a prática de atividade física desportiva em casa, designadamente o relatório dos planos de aula e vídeos facultados pelos professores de EF e da tele aula da RTP Memória; iv) execução de um trabalho individual sobre a atividade física desportiva de ginástica, no qual os alunos teriam de descrever as componentes críticas de um elemento gímico, os erros mais comuns e as ajudas para a execução do mesmo.

Como estratégias didáticas adotamos a criação vídeos, de raiz, a demonstrar os exercícios como deveriam ser efetuados (maioria dos vídeos fomos nós a demonstrar à exceção dos vídeos de dança), bem como, planos de aula a descrever os objetivos e todos os exercícios a serem desempenhados pelos alunos.

Neste ponto, tenho a acrescentar que as ferramentas facultadas aos alunos (planos de aula, vídeos, documentos para a realização dos desafios, o link da Tele-Aula da RTP Memória, documentos para a execução do trabalho individual – distribuição dos temas pelos alunos, indicações, critérios de correção, um exemplar), bem como a utilização da plataforma *Google Classroom*, apelaram à nossa capacidade de adaptação, trabalho e resiliência, assim como ao espírito de companheirismo e sacrifício, para que nada faltasse ao processo ensino-aprendizagem dos alunos. Ainda referente a este aspeto, utilizamos grelhas de correção e avaliação para os desafios semanais (vídeo e relatório) e trabalhos individuais criados por nós, professores estagiários com o auxílio e supervisão do Orientador cooperante.

O documento facultado aos alunos para a realização do relatório era constituído por 5 perguntas sobre a Tele-aula da RTP Memória e outras tantas para o desafio proposto pelos docentes de EF. A avaliação incidiu na questão 4 das 2 aulas, no qual era solicitado aos alunos para descrever detalhadamente os exercícios realizados durante as aulas (parte inicial, fundamental e final). Importante salientar, que solicitamos uma descrição detalhada dos exercícios porque o nosso objetivo era manter os alunos ativos, logo, teriam de efetuar as aulas práticas.

A estratégia e estilo de ensino realizada nesta UD, diz respeito ao aluno no centro do processo, ou seja, numa fase inicial concedemos os vídeos e planos de aula, referimos os pontos essenciais para o planeamento e seleção dos exercícios para a concretização de uma aula de condição física. Tendo em conta que na fase anterior demos as ferramentas aos alunos para poderem planear, organizar e, posteriormente, operacionalizar; a fase seguinte foi delineada para que o próprio aluno construí-se o seu plano de aula e vídeo executando exercícios à sua escolha.

De seguida, apresentamos uma tabela com as estratégias e estilos de ensino adotados na UD de Dança, Ginástica e Condição Física:

Avaliação Final e Balanço das UD do 3º Período

A avaliação final do 3º período letivo foi alvo de muita reflexão, por mim e pelo Orientador cooperante, em determinados aspetos, de forma a não prejudicar nenhum aluno, visto que, alguns alunos destacam-se mais na prática e revelam dificuldades na teórica ou vice-versa, bem como, alunos que não tinham acesso à *internet*, não possuíam computador, ou até mesmo, não usufruíam de *web* e microfone.

Apresentando os aspetos que tivemos em conta para a avaliação final das UD deste período letivo, são os seguintes: trabalho aula/empenhamento motor (realização dos desafios e a sua qualidade de execução); avaliação teórica de um trabalho individual; testes práticos da aptidão física; desempenho dos alunos durante das aulas, no que diz respeito aos conteúdos das matérias de ensino.

Relatando o sucedido para a avaliação do primeiro parâmetro, numa primeira fase contabilizamos a média dos resultados dos desafios semanais, a dividir, pela qualidade de execução dos desafios semanais. Neste último ponto, tivemos em conta se os desafios que foram entregues; quando entregues, se no tempo estipulado ou com atraso; e ainda, a nossa apreciação aos desafios.

Quanto ao segundo parâmetro, a avaliação teórica, foi avaliado o trabalho individual sobre a atividade física desportiva de ginástica. No caso de não o terem efetuado, selecionamos a melhor nota, das avaliações teórica, entre o primeiro e segundo período letivo.

No que toca à avaliação dos testes de aptidão física, foram contabilizados os resultados obtidos no primeiro período letivo, na realização dos mesmo no âmbito do projeto EFERAM-CIT.

Por fim, a avaliação do desempenho dos alunos durante das aulas, no que diz respeito aos conteúdos das matérias de ensino, foi efetuada em dois fatores, nomeadamente, a média dos resultados da prova prática das atividades físicas e desportivas alcançados no primeiro período, a dividir, pela média dos resultados conseguidos na prova prática das atividades físicas e desportivas do segundo período.

Os resultados da avaliação final podem ser verificados no ANEXO 16.

Balanço das UD

Realizando uma reflexão e uma auto-análise ao meu desempenho enquanto docente de EF, na turma 4 do 9º ano de escolaridade, ao longo do último período

letivo, apraz-me revelar que foi o período no qual apelou mais à minha capacidade de adaptação, trabalho e resiliência por todos os constrangimentos que a pandemia causou.

Desta forma, tendo em consideração que este modo de lecionação foi uma novidade para a maior parte dos docentes, em especial para os professores de EF (porque a disciplina está inerente à parte prática das aulas), tornou-se essencial a colaboração entre colegas do núcleo de estágio, bem como, do auxílio e contributo do Orientador cooperante.

Na mesma linha de pensamento que os pontos anteriormente mencionados, este período letivo ao se evidenciar mais trabalhoso, tornou-se, ao mesmo tempo, desafiante e cativante na medida em que, proporcionou-me o conhecimento de um conjunto de ferramentas que me poderão ser úteis como futuro profissional da área.

Durante a interrupção, no meio de tantas incertezas, o nosso núcleo de estágio reuniu-se várias vezes com o Orientador cooperante, de forma a debatermos e selecionarmos a metodologia e estratégias a adotar ao longo do 3º período. Numa das reuniões, o Orientador cooperante solicitou-nos a realização de 2 vídeos e planos de aula das matérias de ensino que seriam abordadas. Posto isto, foram vários os documentos elaborados por nós referentes às matérias de ensino a serem facultadas aos alunos, bem como, ferramentas de correção e avaliação do trabalho individual e dos desafios postos aos alunos, sempre supervisionados e prontamente corrigidos (se necessário) pelo Orientador cooperante, que nos foram muito úteis no processo ensino-aprendizagem.

Um outro aspeto desafiante foi a utilização constante dos meios tecnológicos para lecionar as aulas. Numa primeira instância, prendeu-se com o fato de ter de realizar vídeos (nunca tinha realizado) desde raiz, ou seja, filmar-me a realizar os exercícios, recortar os vídeos, inserir num programa de edição de vídeos e selecionar a música; num segundo momento, tem haver com a plataforma escolhida pela EBSAAS para a lecionação das aulas e o seu modo de funcionamento.

Neste sentido, a minha atuação nas aulas síncronas com a turma, foi melhorando progressivamente, sendo que, na primeira aula, julgo que estava um pouco nervoso por toda a envolvimento e contexto em que se desenrolava a aula, por ser novidade e por ser um método diferente de abordagem. Porém, conforme referi, a minha intervenção junto da turma foi progredindo e o exemplo claro disso foi o sucesso que obtivemos na AEC, com a adesão por parte dos alunos e familiares e

posteriores *feedbacks* do Orientador cooperante. Assim sendo, tentei expor uma orientação e comunicação coerente e elucidativa ao longo da aula, mantendo sempre que possível um clima positivo e agradável na aula.

Ao nível da comunicação com os alunos, foi realizada por duas vias, mais precisamente, através da plataforma *google classroom* ou via *e-mail*. Estes canais de comunicação evidenciaram-se essenciais no auxílio e colaboração aos alunos, quando estes possuíam alguma dúvida relacionada com o funcionamento da plataforma, bem como, com a realização dos desafios semanais ou trabalho individual.

Um aspeto menos positivo, mas que não está inerente à nossa atuação, foi o controlo da realização dos desafios. Isto porque, se os alunos não efetivassem o vídeo dos desafios propostos, e afirmassem que tinham feito a aula prática, não tínhamos como ter a certeza do mesmo. Então considero um ponto negativo na metodologia empregue, mas como referenciei, era um fator que não era fácil de conhecimento.

Relativamente ao comportamento e motivação dos alunos nas aulas síncronas, superaram as minhas expectativas comparando os períodos anteriores, dado que respeitaram as regras, participaram na maioria das vezes, tiveram uma grande assiduidade e em alguns casos um maior empenhamento nos desafios propostos.

Por último, mas não menos importante, gostaria de ressaltar a partilha, ao grupo de EF da EBSAAS, de dois planos de aula e dois vídeos, podendo ser utilizados e servindo de auxílio nas suas aulas de EF com as suas turmas. Esta partilha, evidencia o trabalho cooperativo e colaborativo entre o grupo de EF, tendo em conta que no mesmo estão inseridos professores numa faixa etária mais avançada e com maior dificuldade em realizar determinados exercícios físicos, ficando assim patente o quão inseridos nós estamos naquele grupo.

De ressaltar ainda, que participamos num vídeo promocional de hábitos saudáveis da EBSAAS, no qual todos os professores do grupo de EF fizeram parte e realizavam exercício físico. Estes dois aspetos dizem-nos muita da maneira como nos inserimos no grupo de EF e própria escola.

Em suma, julgo que este período letivo foi muito trabalhoso, mas ao mesmo tempo desafiante e cativante pelas novas formas de trabalho adotadas por nós. A minha intervenção junto da turma foi progredindo de forma segura consoante lecionava as aulas. Os alunos mostraram-se mais empenhados e motivados ao longo

do período e o resultado disso, foi a subida de notas de avaliação por parte de alguns estudantes. Em jeito de conclusão, considero ter adquirido ferramentas e desenvolvi algumas capacidades e competências que me serão úteis como futuro docente da disciplina.

Em anexo encontram-se os planos de aula e referidas reflexões efetivados ao longo do ano letivo 2019/2020.

Apêndice 3: Exemplo de Plano de Aula



Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
Departamento de Expressões - Disciplina de Educação Física
Ano Letivo 2019/2020

Plano de Aula

PROFESSOR:

UNIDADE DIDÁTICA: AULA Nº: DATA: HORA: Nº DE ALUNOS:

ANO/TURMA: INSTALAÇÃO: DURAÇÃO:

RECURSOS MATERIAIS:

OBJETIVOS GERAIS:

CONTEÚDO DIDÁTICO/OBJETIVOS OPERACIONAIS:	ESTRATÉGIAS/ORGANIZAÇÃO	IMAGEM	DURAÇÃO	
			TP	TT
Parte Inicial				
Parte Fundamental				
Parte Final				

OBSERVAÇÕES:

LEGENDA:

SUMÁRIO – Unidade Didática

Nº DA TURMA	NOME COMPLETO	AULA Nº
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		Transferido
23		
24		
25		

Apêndice 4: Instrumento de registro da AI de Voleibol

Nº	Nome	Serviço/Recepção	Defesa	Ataque	Dinâmica Coletiva
1		4	4	4	4
2		4	3+	3+	4
3		4	4	4	3
4		2+	2	2+	2+
5		4	3+	4	3+
6		3	3	3	3
7		4	3+	3+	3+
8		3+	3	3	3
9		4	3+	3+	3+
10		4	4	4	3
11		Faltou à aula			
12		4	3+	3+	3+
13		4	3+	3+	3
14		3-	3-	3-	3-
15		3	3	3	3
16		4	3	3+	3+
17		Faltou à aula			
18		3+	3	3	3
19		4	3	3+	3
20		3+	3+	3+	3
21		4	3	4	3
22					
23		3+	3+	3+	3+
24		3	3	3	3

Critérios e Parâmetros de Avaliação:

Nível I – Jogo Estático, corresponde à avaliação 1/2 Insuficiente;

Nível II – Jogo Anárquico, corresponde à avaliação 3 Suficiente;

Nível III – Construção rudimentar do ataque, corresponde à avaliação 4 Bom;

Nível IV – Construção elaborada do ataque, corresponde à avaliação 5 Muito Bom.

Serviço/Recepção – 1/2- Grande % de serviços falhados devido ao mau enquadramento e batimento da bola; Ausência de deslocamentos para a bola (ações estáticas). **3-** A % de serviços falhados diminui; Maior número e mais bolas interceptadas na recepção; Deslocamento tardio dos apoios em direção à bola; Superfícies de batimento não orientadas para a zona do passador; Ausência de boa coordenação das funções dos MS e MI no momento do passe. **4-** A % de serviços diminui; As intervenções sobre a bola aumentam (maior eficácia do passador); Movimento coletivo tendo em vista definir atempadamente o jogador que recebe; Ação coordenada dos MS e MI; Orientação dos segmentos corporais para o local de envio da bola; **5-** % de serviços falhados muito baixa; Elevado número de bolas interceptadas na recepção e com eficácia; dirigidas para o passador; Deslocamentos atempados dos apoios em direção à bola; Verbalização na intenção de receber.

Defesa – 1/2- Não existe intencionalidade na ação defensiva; O jogador adota atitude de “espera”, em posição vertical e não analisa a trajetória da bola. **3-** Ocupação do centro de terreno de forma desorganizada (zonas laterais desprotegidas); Defesa normalmente estática; Má coordenação entre braços e pernas; A rotura do jogo é menos frequente que no 1º nível, permitindo por vezes realizar o 2º toque; **4-** Defesa surge como meio de impedir que a bola caia no chão, tornando-se mais eficaz; Preocupação em possibilitar o 2º toque; A construção e finalização do ataque, após defesa, surge com mais frequência do que no 2º nível **5-** diferencia-se a defesa alta da defesa baixa; Ocorre bloqueio e manchete; deslocamentos realizados em função do tipo de ataque; Antecipação em função das situações criadas pelo adversário no ataque; A rotura do jogo ocorre, fundamentalmente, devido ao ataque eficaz.

Ataque – 1/2- A arma de ataque é o serviço, pouca troca de bola e ataque ineficaz (rotura de jogo); O ataque reduz-se a 1 toque; Gesto técnico efetuado sem domínio, movimentos explosivos e descontrolados. **3-** A principal “arma” de ataque continua a ser o serviço; O ataque tem fraca eficácia (trajetórias da bola alta e finalização do ataque no espaço afastado da rede); **4-** O serviço deixa de ser a principal “arma” do ataque; Realização dos 3 toques começa a ser mais frequente; O ataque revela fraca eficácia ofensiva, devido a não haver progressão da bola para a rede; Atitude pré-dinâmica; Grande nº de bolas interceptadas na recepção e com eficácia, dirigidas ao passador. **5-** A principal “arma” do ataque surge com o 3º

Nº	Nome	Posição Base	Ações Técnicas (Serviço, Clear, Lob)	Deslocamentos com oportunidade	Tipos de Pega
1		4	4	4	4
2		3	3+	4	3+
3		3	3+	4	3
4		2	2	2	3
5		4	4	4	4
6		3	3	3	3
7		3+	4	4	3
8		3	3+	3+	3
9		3	3+	3+	3
10		4	4	4	4
11		3+	3+	4	3
12		3+	3+	3+	3
13		3+	3+	3+	3
14		3	3	3	3
15		3	3+	3	3
16		3	3+	3	3
17		4	4	4	4
18		3+	3+	3+	3
19		3	3+	3+	3
20		4	4	4	4
21		3	4	3	3
22					
23		3+	4	4	3+
24		3	3+	3	3

Crítérios e Parâmetros de Avaliação:

Nível I – Realiza com muita dificuldade, corresponde à avaliação 1/2 Insuficiente;

Nível II – Realiza com alguma dificuldade, corresponde à avaliação 3 Suficiente;

Nível III – Realiza bem, corresponde à avaliação 4 Bom;

Nível IV – Realiza muito bem, corresponde à avaliação 5 Muito Bom.

Posição Base – 1/2- Não realiza qualquer Posição Base. **3-** Posição Base incompleta. **4-** Realiza a Posição Base. **5-** Realiza a posição base inconscientemente.

Ações Técnicas (Serviço, Clear, Lob) – 1/2- Não realiza as Ações Técnicas. **3-** Realiza com dificuldade as Ações Técnicas. **4-** Realiza as Ações Técnicas. **5-** Realiza as Ações Técnicas adequadas ao contexto.

Deslocamentos com oportunidade – 1/2- Mantém-se estático independente das ações dos colegas. **3-** Realiza deslocamentos em relação ao volante. **4-** Realiza deslocamentos na direção do volante e após o batimento, regressa a meio do campo. **5-** Antecipa as ações do opositor com deslocamentos rápidos e com uma atitude ativa.

Tipos de Pega – 1/2- Não realiza a Pega correta. **3-**; Realiza sempre a mesma Pega. **4-** Realiza os diferentes tipos de Pega. **5-** Adequa a Pega durante o jogo tendo em conta os diversos contextos.

Aprendizagens Essenciais (2018)		Corrida de Velocidade			Corrida de Estafetas		Salto em Comprimento			Salto em Altura (Técnica de Tesoura)			Lançamento do Peso		
Nº	Nome	Apoios	Tronco em Bloco	Aceleração	Transmissão	Receção	Corrida de Balanço	Chamada	Receção	Corrida de Balanço	Chamada	Fase Aérea	Local do Peso	Apoios	Aceleração
1		4	4	4	4-	3	3+	4	4+	4	4+	4	3	4-	3
2		3	3+	3	Não realizou AD		3+	3	3+	Não realizou AD			3	3+	3
3		4	4	4	4	3	3+	3+	4	3+	4+	4	3+	3+	3
4		Não realizou AD			2+	2+	Não realizou AD			2+	2+	2+	Não realizou AD		
5		3+	3+	3+	3+	3	4	3+	4	3+	4	4	3+	3+	3+
6		3	3	3-	3	3	3	3	3	3	3+	3	3-	3-	3-
7		3	3	3+	Não realizou AD		3+	3+	3	Não realizou AD			3-	3	3-
8		3	3	3+	4-	3	3	3+	3	3	3+	3+	3-	3	3-
9		3	3	3-	3	3	3	3	3	3	3	3	3-	3	3-
10		Não realizou AD			3+	3+	Não realizou AD			3+	4	4-	Não realizou AD		
11		3	3-	3-	3	3	3-	3	3	3-	3	3+	3-	3-	3-
12		4	3+	3+	Não realizou AD		4	3+	3+	Não realizou AD			3	3+	3
13		3	3	3+	3+	3	3+	3+	3	3	3+	4-	3-	3	3-
14		3	3-	3-	Não realizou AD		2+	3	2+	Não realizou AD			2+	2+	2+
15		3	3	3	3	3-	3	3	3	3-	3	3	3-	3-	3-
16		4-	4-	3+	4	4	3+	4	4	4+	4+	4	4	4	4
17		4	4	4	4-	3	4	3+	3+	4	4	4	3+	3+	3
18		3	3	3+	3+	3-	3+	3+	3	3	3+	4-	3-	3	3
19		3	3	3+	3+	3+	3+	3+	3+	3	3+	4-	3	3	3
20		4	3+	3+	4	3	4	4	4	4	4	4	3+	3+	3
21		3	3-	3-	3-	3-	3	3-	3-	3-	3-	3-	3-	3-	3
22															
23		Não realizou AD			3+	3+	Não realizou AD			3+	4-	4-	Não realizou AD		
24		3	3	3+	3+	3	3+	3+	3	3	3+	3+	3	3-	3-
25		4	3+	3+	Não realizou AD		3+	3+	4	Não realizou AD			3	3+	3

Crítérios e Parâmetros de Avaliação:

Nível I – Realiza com muita dificuldade, corresponde à avaliação 1/2 Insuficiente;

Nível II – Realiza com alguma dificuldade, corresponde à avaliação 3 Suficiente;

Nível III – Realiza bem, corresponde à avaliação 4 Bom;

Nível IV – Realiza muito bem, corresponde à avaliação 5 Muito Bom.

Corrida de Velocidade – Efetua uma corrida de velocidade (40 metros), com partida de pé/blocos. Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos; realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão e termina sem desaceleração nítida. **Corrida de Estafetas** - Efetua uma corrida de estafetas de 4x50 metros, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento, entregando-o com segurança e sem acentuada desaceleração. **Salto em comprimento** – Salta em comprimento com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço (seis a dez passadas) e impulsão numa zona de chamada. Acelera progressivamente a corrida para apoio ativo e extensão completa da perna de impulsão; eleva energeticamente a coxa da perna livre projetando-a para a frente, mantendo-a em elevação durante o voo (conservando a perna de impulsão atrasada); queda a pés juntos na caixa de saltos. **Salto em Altura** - Salta em altura com técnica de tesoura, com quatro a seis passadas de balanço. Apoio ativo e extensão completa da perna de impulsão com elevação enérgica e simultânea dos braços e da perna de balanço; transposição da fasquia com pernas em extensão e receção em equilíbrio no colchão de quedas ou caixa de saltos. **Lançamento do Peso** – Lança de lado e sem balanço, o peso de 2/3 Kg, apoiado na parte superior dos metacarpos e nos dedos, junto ao pescoço, com flexão da perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna. Empurra o peso para a frente e para cima, com extensão da perna e braço do lançamento e avanço da bacia, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco.

Nº	Nome	Domínio da Bola	Ocupação Racional do Espaço	Progressão no Terreno de Jogo	Cooperação
1		4-	4	3+	4
2		4	4	4-	4
3		Não realizou a aula – dispensado (lesionado)			
4		3-	2+	2+	3-
5		Faltou à aula			
6		3	3+	3	3+
7		3+	4	3+	3+
8		3	3	3-	3+
9		3	3+	3	3
10		4-	3+	3+	3
11		3-	2+	2+	3
12		4	4	3+	3+
13		3+	4	3+	3+
14		3-	2+	2+	3-
15		3	3	3-	3
16		3	3+	3	3+
17		Não realizou a aula – dispensado (lesionado)			
18		3+	3+	3	3
19		3+	4	3+	3+
20		3	3	3-	3
21		3-	2+	2+	3-
22					
23		3+	3+	3	3
24		3	3	3	3
25		4	4	3+	4

Critérios e Parâmetros de Avaliação:

Nível I – Jogo espontâneo, corresponde à avaliação 1/2 Insuficiente;

Nível II – Jogo intencional, corresponde à avaliação 3 Suficiente;

Nível III – Jogo estruturado, corresponde à avaliação 4 Bom;

Nível IV – Jogo elaborado, corresponde à avaliação 5 Muito Bom.

Domínio de Bola – 1/2- Insuficiente domínio da bola; Constante perda da bola. **3-** Domínio instável da bola; Algumas perdas de bola.. **4-** Domínio estável da bola. **5-** Domínio estável e criativo da bola.

Ocupação Racional do Espaço– 1/2- Ocupação do espaço em função da bola; Grande aglomeração em torno da bola. **3-** Ocupação do espaço em função dos adversários e do objetivo do jogo, atingir o alvo. **4-** Ocupação racional do espaço; Cria linhas de passe. **5-** Ocupação estratégica do espaço; antecipa-se de modo a ocupar o local ideal para dar continuidade ao jogo.

Progressão no Terreno de Jogo – 1/2- Progressão para o terreno em função da bola; Não tem em conta o alvo. **3-** Progressão no terreno em função da bola e da baliza. **4-** Progressão no terreno em função dos colegas, adversários, bola e baliza. **5-** Progressão estratégica no terreno; Ações organizadas em torno do alvo.

Cooperação – 1/2- Ausência de cooperação com os colegas na criação de linhas de passe, de ocupação dos espaços e progressão de terreno. **3-**; Cooperação oportunista intermitente; Cooperar quando está perto da ação. **4-** Cooperação consciente com os colegas, permitindo criar situações táticas no jogo. **5-** O aluno tem uma cooperação automática e subconsciente (automatismos); Alternância intencional entre o jogo direto e indireto.




Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

Educação Física

Ano Letivo 2019/2020

Observador:	Observado:	Data:	Turma:
Nº Observação:	Matéria de Ensino:	Horário:	Nº de alunos:
Aspetos Positivos		Aspetos Negativos	
Parte Inicial			
Parte Fundamental			
Parte Final			


 Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva Educação Física Ano Letivo 2019/2020				
Observador:		Observado:	Data:	Turma:
Nº Observação:		Matéria de Ensino:	Horário:	Nº de alunos:
Comportamento do Professor		Realiza/ Não realiza	Observações	
Apresentação dos	Início de aula			
	Tempo de Instrução			
Organização/ Gestão da Aula	Tempo de Transição			
	Formação de Grupos			
	Demonstração			
Feedback	Feedbacks			
	Feedbacks grupais/ individuais			
	Feedbacks de controlo			
Controlo da Aula	. Colocação do Professor/Aluno na Instrução/Exercício/Circulação			
	Controlo da Turma: - Comportamentos de Desvio			
	- Afetuosidade (Bom Clima); - Reforço Positivo;			
	Tempo de Empenhamento Motor			
	Intencionalidade da tarefa			
	Adequação da tarefa			





ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DR. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA




Disciplina de Educação Física





Ano Letivo 2019/2020

Plano de Aula de Condição Física N.º3

<u>Ano/Turma:</u> 9.º4	<u>Data:</u> 28/05/2020	
<u>Objetivos:</u> Melhorar e desenvolver a condição física.		
<u>Duração:</u> 17:40 Minutos (5 Minutos parte introdutória + 7:40 Minutos parte fundamental (12 exercícios, 20 Segundos de Exercício e 20 Segundos de pausa) + 5 Minutos parte final)		
<u>Material:</u> Antes de começar, certifica-te que tens por perto: <ul style="list-style-type: none"> - Uma garrafa ou copo com água; - Um tapete, ou toalha grande dobrada; - Uma cadeira; - Um cronómetro; - Algum espaço livre à tua volta; - Se quiseres, escolhe uma música que te ajude a realizar o exercício físico. 		
<u>DESCRICÃO DO EXERCÍCIO</u>	<u>IMAGEM</u>	<u>DURACÃO</u>
Parte Introdutória		
Mobilização Articular – Realiza algumas rotações da cabeça, e das articulações dos membros inferiores, superiores e tronco.		<u>5 Minutos</u>
Parte Fundamental		
Exercício 1: <i>Jumping Jacks</i> - Coloca os pés à largura das ancas e os braços junto ao tronco, eleva os braços e afasta as pernas simultaneamente num salto. Regressa à posição inicial novamente num salto. Vai adaptando a velocidade de execução do exercício à tua capacidade.		<u>20 Seg.</u>
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
Exercício 2: <i>Skipings</i>		<u>20 Seg.</u>

<p>- No mesmo sítio, costas direitas e eleva alternadamente os joelhos. Ajusta a altura e velocidade de realização à tua resistência.</p>		
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 3: Prancha Frontal Isométrica (Plank)</p> <p>- Deita-te de barriga para baixo, eleva o corpo e apoia-te apenas nos cotovelos (à largura dos ombros) e na ponta dos pés. Mantém o abdómen e os glúteos contraídos. Mantém a posição, respirando normalmente. Se tiveres dificuldades podes colocar os joelhos no chão.</p>		<u>20 Seg.</u>
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 4: Agachamentos (Squat)</p> <p>- Com os pés afastados à largura das ancas desce até as coxas ficarem paralelas ao chão. Coloca o peso do corpo sobre os calcanhares e não avances os joelhos para além da ponta dos pés. Regressa à posição inicial e repete.</p>		<u>20 Seg.</u>
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 5: Trepador de Montanha (Mountain climber)</p> <p>- Deita-te de barriga para baixo, eleva o corpo com os braços em extensão e apoia-te apenas nas mãos (em linha com os ombros) e na ponta dos pés (à largura dos ombros). Mantém o abdómen e os glúteos contraídos. Tira um pé do chão e traz o joelho em direção ao peito mantendo o tronco alinhado. Volta à posição inicial e faz o mesmo com a outra perna. Vai ajustando a velocidade das repetições de acordo com as tuas capacidades.</p>		<u>20 Seg.</u>

Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 6: Flexões (<i>Push Ups</i>)</p> <p>- Apoia as mãos à largura dos ombros e a ponta dos pés à largura das ancas, desce o tronco fletindo os braços até um ângulo de 90 graus. Volta a subir e repete. Se sentires dificuldades, poderás adaptar este exercício colocando os joelhos no chão.</p>		<u>20 Seg.</u>
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 7: Abdominais Cruzados com Pernas e Braços Esticados (<i>X-Crunch</i>)</p> <p>- Deitado, com as costas no chão, membros superiores e inferiores em extensão, terás de tocar com a mão no joelho contrário. Para tal, terás de fazer uma pequena rotação do tronco, elevando a omoplata do chão, bem como da perna contrária. Volta à posição inicial e faz o mesmo com o braço e perna contrária. Depois dos movimentos estarem coordenados e se achares que tens capacidades para tal, poderás aumentar a velocidade de execução dos movimentos.</p>		<u>20 Seg.</u>
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 8: Abdominais com as pernas a fazer o ângulo de 90 graus – Isométrico (<i>Hollow Hold</i>)</p> <p>- Exercício parecido ao que realizaste no exercício 7, mas desta vez terás de colocar as pernas suspensas a um ângulo de 90 graus. Eleva o tronco até tirares as omoplatas do chão e mantém a posição durante o tempo determinado. Se fores capaz, realiza o exercício, mas com as pernas em extensão.</p>		<u>20 Seg.</u>
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 9: Lunges Alternados</p>		<u>20 Seg.</u>

<p>Com os pés afastados à largura das ancas e as mãos apoiadas na cintura, avança uma perna. Olha em frente e desce o tronco fletindo o joelho do pé da frente, sem que este avance para além da ponta do pé e sem apoiar o calcanhar de trás. Volta a subir e repete, alternando a perna.</p>		
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 10: Abdominais Retos (C-Crunch) - Deita-te de costas, os braços fletidos e com as mãos na cabeça, pernas fletidas e calcanhares junto ao rabo, eleva o tronco até tirares as omoplatas do chão. Desce desenrolando o tronco e volta a subir. Quanto mais elevares o tronco, melhor.</p>		<u>20 Seg.</u>
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 11: Triceps numa Cadeira/Afundos - De costas para uma cadeira, apoia as mãos na extremidade da cadeira e flete as pernas, assentando os pés no chão. Afunda os braços, fletindo os cotovelos e volta à posição inicial repetindo o movimento. Se tiveres capacidade, realiza este exercício, mas com as pernas em extensão.</p>		<u>20 Seg.</u>
Pausa entre Exercícios		<u>20 Seg.</u>
<p>Exercício 12: Abdominais Cruzados - 2 vezes cada perna de forma alternada - Deita-te de costas, os braços fletidos com as mãos na cabeça e pernas fletidas. Cruza uma das pernas, colocando, por exemplo, o tornozelo esquerdo em cima do joelho direito. Eleva o tronco até tirares as omoplatas do chão e realiza a rotação do corpo, tocando com o cotovelo direito no joelho esquerdo. Volta e desce desenrolando o tronco. Realiza um exercício inteiro levando o mesmo</p>		<u>20 Seg.</u>

cotovelo à perna contrária. Se tiveres capacidade, mantém sempre o tronco elevado retirando as omoplatas do chão, realizando apenas as rotações.		
Parte Final		
Alongamentos – Realiza alguns alongamentos dos músculos solicitados ao longo desta aula.		<u>5 Minutos</u>

FIM – Parabéns pelo Esforço

Desafio 6: Atreve-te, aceita este desafio e realiza esta atividade prática de Educação Física com um ou mais familiares à tua escolha (pai, mãe, irmã(o), tio(a), primo(a), avô/avó ou amigo(s)).

Se for do consentimento do teu Encarregado de Educação e da tua vontade, partilha connosco um vídeo a fazer a atividade, de modo a comprovares que realizaste o desafio, até a próxima aula de EF, pela aplicação *Classroom*.

Professores:
Adérito Nóbrega
Gonçalo Menezes

O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial

Meneses, P.; Nóbrega, A.; Alves, R.
Universidade da Madeira, Funchal

Introdução

Santos e Figueiredo (2003), citando Garrahal, 1980, "dançar é uma dependência quanto ficar com ou aprender uma atividade é essencial para a criança que nasce e cresce a dança não desenvolve esta ligação pela influência de uma educação repressiva e passiva (...)"

Fabreilla e Anarini (2008) afirmam que a Dança nos jovens propicia o desenvolvimento psicomotor, a socialização físico e desenvolve hábitos sociais saudáveis.

Principais dificuldades na lecionação

A Dança na Educação Física

Objetos da Dança na escola

É a educação através do movimento expressivo de caráter artístico, é a valorização da forma, da expressão, do sentimento, da estética, da criatividade, da relação.

Essencial do movimento tratado do ponto de vista artístico e orientado em momentos específicos de expressão.

Programa Nacional de Educação Física

No Programa Nacional de Educação Física (PNEF), documento que orienta a intervenção do professor, as Atividades Rítmico-Expressivas (ARE) estão presentes desde o ensino básico até ao ensino secundário, como matéria nuclear.

É proposto a abordagem dos conteúdos de Danças Tradicionais, Danças Sociais, Académicas, assim como de outras possíveis tipos de dança, no âmbito de matérias alternativas.

Potencialidades do ensino da Dança para os alunos

Domínio Socio-afetivo	Domínio Psicomotor	Domínio Cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento interpessoal • Desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e do sentido de responsabilidade; • Equilíbrio emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do corpo – lateralidade, disponibilidade corporal, coordenação; • Noção espacial; • Aptidão física – flexibilidade, condicionamento, fortalecimento muscular e dos ossos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento neurológico – atenção, memória, raciocínio e imaginação.

Considerações Finais

Em termos de conteúdos, a presença da dança em contexto escolar pode promover uma vivência corporal prazerosa e saudável, oferecer o bem-estar, a interação, o desenvolver aspetos como os psicomotores, os socio-afetivos e os cognitivos.

Por outro lado, a paridade de vivências e experiências entre professores poderá funcionar como um maior facilitador para vencer e ultrapassar os obstáculos e as dificuldades que os impedem de implementar uma Unidade Didática de Dança em contexto escolar.


Bibliografia

Castro, J. A. Torres, S. (2018). A Importância da Dança na Educação. **2022** *Actas do Congresso (2018)*. Açores de Funchal.

Fabreilla, S., & Anarini, D. (2008). A Importância da Dança no Ensino Secundário. *Revista de Ciências da Educação*, 6, 111-131.

Santos, S. (2005). A Dança e o seu Valor na Educação Física e Escolar do Ensino Básico. **2005** *Revista de Ciências da Educação*, 3, 171-188.

Santos, R., & Figueiredo, V. (2003). Dança e as habilitações motoras em crianças: um diálogo possível. *Revista de Ciências da Educação*.



The poster features a background of colorful puzzle pieces in shades of pink, orange, yellow, and blue. At the top, the logos of the University of Madeira and the Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva are displayed. The main title is centered and reads 'AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL' followed by 'O Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva e Interativa'. Below the title, the date '11 fevereiro 2020' and time '16h00 - 16h30' are listed. A blue box contains the module and topic information for the first session. The central image shows several hands with colorful paint and a rainbow awareness ribbon. Below this, the date and time for the second session are listed. An orange box contains the module and topic information for the second session. At the bottom left, the location is specified as 'Local: Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Ginásio.'

UNIVERSIDADE da MADEIRA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DR. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL
O Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva e Interativa

11 | fevereiro | 16h00 – 16h30
2020

Módulo 1: Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva
Tema 1: Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo

11 | fevereiro | 16h30– 17h00
2020 | 17h00 – 17h30

Módulo 2: Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Interativa
Tema 1: O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial
Tema 2: Uma Proposta Vídeo-Projetada na Abordagem à Dança

Local: Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Ginásio.

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

O Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva e Interativa

11 | fevereiro | 16h00 – 18h00
2020



PROGRAMA

❖ **Módulo 1:** Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva.

16h00-16h30 - Tema 1: Educação Física e Desporto Adaptado: Perturbações do Espectro do Autismo (Carolina Ferraz)

❖ **Módulo 2:** Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Interativa.

16h30-17h00 - Tema 1: O Potencial Educativo da Dança numa Abordagem Inicial (Gonçalo Menezes)

17h00-17h30 - Tema 2: Uma Proposta Video-Projetada na Abordagem à Dança (Camilo Fernandes)

17h30-18h00 - Convívio.





UNIVERSIDADE da MADEIRA **AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA** **CDA**

O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa

5 Conferências, 3 Módulos e 1 Mesa Redonda

29 Fevereiro 2020 | 09h00 – 13h00 | 14h30 – 18h30 | **7** Março 2020 | 09h00 – 13h00 | 14h30 – 18h30

Conferência I – Refletir o Ensino - Aprendizagem na Educação Física: da excelência das práticas à regulação da transformação social
Conferência II – O Desporto Escolar na RAM
Conferência III – O Impacto da Linguagem das Expressões na Formação de Competências Transversais dos Profissionais de Educação
Conferência IV – Atividade Física, Aptidão física e Rendimento Académico
Conferência V – A Importância do Desporto Escolar e dos Cursos Profissionais

3 Módulos

- Metodologias Integradas na Abordagem de Matérias de Educação Física e Desporto;
- Investigação em Jogos Desportivos Coletivos de Invasão;
- Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão.

PRELETORES CONVIDADOS:
Isabel Condesa (FCSH - UA) | Adilson Marques (FMH - UL) | Elmano Santos (DSDE) | Ana Kotedki (FCS - UMa) | Norberta Fernandes (EBSSC) | Carlos Leon (EBSECL) | Manuela Vieira (DSDE) | Iolanda Gomes (EBC) | Mírcia Martins (DSDE) | Sara Faria (DSDE) | Jorge Silva (STEE) | Hélder Vasconcelos (DSDE) | Emanuel Gonçalves (CDN) | Romualdo Caldeira (MITI) | Rúben Freitas (MITI)

Agenda:
Validação pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.
3,2 Créditos: Treinadores de Desporto (TD), Técnicos de Exercício Físico (TEF) e Diretores Técnicos (DT)
Para mais informações consultar EFERAM-CIT: <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>

INSCRIÇÕES até dia 26/02/2020

Contacto: 967304287 E-mail: leonardoalves10_1996@hotmail.com
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2019-2020

Local: Campus da Penteada, Universidade de Madeira, Sala do Senado.



<https://qrqo.page.link/i2CMr>

O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa



29 | Fevereiro 2020 | 09h00 – 13h00
14h30 – 18h30

8h30 – Abertura do secretariado
8h45 – Recepção Entidades
9h – Sessão de Abertura

9h45 - Conferências

- 9h45 – Conferência I – *Refletir o Ensino-Aprendizagem na Educação Física: da excelência das práticas à regulação da transformação social* - Isabel Condessa (FCSH - UA) – (Moderação: Helder Lopes - UMa)
- 10h15 – Debate
- 10h30 – Conferência II – *O Desporto Escolar na RAM* - Elmano Santos (DSDE) – (Moderação: Rui Ornelas - UMa)

- 11h00 – Debate

11h15-11h50 - Intervalo

- 12h00 – Mesa Redonda – *Eventos e Projetos no Âmbito do Desporto Escolar* - Manuela Vieira (DSDE) e Norberto Femandes (EBSSC) – (Moderação: Jorge Soares - UMa)

- 12h45 – Debate

13h00-14h30 – Intervalo para almoço

- 14h30 – Conferência III – *O Impacto da Linguagem das Expressões na Formação de Competências Transversais dos Profissionais de Educação* - Ana Kotecki – (FCS - UMa) – (Moderação: Ana Luísa Correia - UMa)

- 15h00 – Debate

- 15h15 – Módulo 1 (Moderação: Catarina Fernando e Hélio Antunes - UMa)
- 15h20 – Abordagem Transversal das Matérias em Educação Física – Leonardo Alves (UMa).
- 15h35 – O Contributo das Atividades Rítmicas Expressivas nas Aprendizagens Essenciais – Tiago Sousa (UMa).
- 15h50 – Metodologias Integradas na Abordagem da Matéria de Atividades Rítmicas Expressivas, na Educação Física, nas Atividades Extracurriculares e no Desporto e Escolar – Iolanda Gomes (EBC).

- 16h15 – Debate

16h30 – 17h00 – Intervalo

- 17h05 – O Abordagem do Karaté na Escola – Propostas de Operacionalização – Joana Novo e Valéria Andrade – (UMa).

- 17h45 – Debate

- 18h00 – Síntese do primeiro dia de trabalhos (Ricardo Alves - UMa)

- 18h30 – Encerramento da Sessão

7 | Março | 09h00 – 13h00
2020 | 14h30 – 18h30

- 09h00 – Conferência IV – *Atividade Física, Aptidão Física e Reinforço Académico* - Adilson Marques (FMH - UL)
(Moderação: Duarte Freitas – UMa)
- 09h30 – Debate
- 09h45 – Módulo 2 (Moderação: João Prudente e Duarte Sousa – UMa)
- 09h50 – *Potencial dos Jogos Reduzidos no Ensino do Futebol* – Camilo Fernandes (UMa) e Pedro Menezes (UMa)
- 10h35 – 10h55 – Intervalo
- 11h00 – *Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e lições para a prática* - André Andrade (UMa) e Zeca Pestana (UMa)
- 11h45 – *Investigação nos Jogos Desportivos Coletivos Invasão no Contexto Escolar* – Romualdo Caldeira (MITI) e Rúben Freitas (MITI)
- 12h30 – Debate
- 13h00-14h30 – Intervalo para almoço
- 14h30 – Conferência V – *A Importância do Desporto Escolar e dos Cursos Profissionais* – Carlos Leon (EBSECL) –
(Moderação: Évlio Gouveia – UMa)
- 15h00 – Debate
- 15h15 – Módulo 3 (Moderação: Ana Rodrigues)
- 15h20 – *O Papel do Desporto e da Educação Física na Construção de uma Sociedade Inclusiva* – Ana Henriques (UMa), José Quintal (UMa) e Carolina Ferraz (UMa)
- 16h10 – *A importância do Desporto: a perspetiva de um atleta paraolímpico* – Emanuel Gonçalves (CDN)
- 16h30 -17h00 – Intervalo
- 17h05 – *Propostas de Abordagem dos Desportos Adeptados em Contexto Escolar* (Slalom, Goelball, Voleibol Sentado e Boccia) – Helder Vasconcelos (DSDE), Jorge Silva (STEE), Mária Martins (DSDE) e Sara Faria (DSDE)
- 18h00 – Debate
- 18h30 – Encerramento da Ação

Anexos

Anexo 1: Grelha dos Critérios de Avaliação da EBSAAS

DOMÍNIO ATITUDINAL Atitudes e Valores – 20%		
Responsabilidade (5%)	É pontual	1
	Realiza as atividades propostas (TPC ou outras) dentro dos prazos definidos	2
	Faz-se acompanhar do material necessário	2
	Subtotal	5
Empenho / Participação / Autonomia (5%)	É empenhado e trabalhador	2
	Participa de forma pertinente e oportuna	2
	Realiza tarefas sem apoio e demonstra métodos de trabalho	1
	Subtotal	5
Respeito / Cooperação (10%)	Respeita regras de convivência e trabalho e todos os intervenientes	7
	Coopera nas interações na sala de aula	3
	Subtotal	10
Total		20

DOMÍNIO COGNITIVO – 80%		
Ano: 9º Ano	Disciplina: Educação Física	
Domínio	Subdomínio	Instrumentos de Avaliação e coeficientes de ponderação
Cognitivo / Psicomotor	<p>Cognitivo (15%): .Aquisição e aplicação de conhecimentos .Compreensão e expressão oral e escrita</p> <p>Psicomotor (65%): .Trabalho aula - Empenhamento Motor .Desempenho motor em situação de exercícios critério, jogo reduzido / condicionado e jogo formal – Prova prática de Atividade Física Desportiva .Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas – Aptidão Física</p>	<p>.Teste Escrito ou Trabalho de Grupo (15%)</p> <p>.Ficha de Observação e Registo (40%)</p> <p>.Grelha de Avaliação de Atividade Física Desportiva (15%)</p> <p>.Bateria de Testes Fitnessgram / FitEscola (10%)</p>

Anexo 2: Exemplo da Grelha de AS



Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
Ano letivo 2019/2020
Grelha de Avaliação de Disciplina Educação Física
9º Ano Turma 4



1º Período

Adérito Nóbrega / Gonçalo Menezes

Nº	Nome do aluno	Domínio Afetual: 20%									Domínio Cognitivo/Palcomotor: 80%						Nota					
		Responsabilidade			Empenho / participação / autonomia			Respeito / cooperação			Teste ou Trabalho de Grupo: 15%			Domínio Palcomotor: 65%			Nota calculada	Nota atribuída	Nível	Aut-avaliação	Nota Final	
		Pontualidade	Realização de tarefas (Bater TIC)	Material	Empenho	Participação	Autonomia	Respeito	Cooperação	Média ponderada do Domínio Afetual	L. Teor. / Trabalho de Grupo	Média Ponderada do Domínio Cognitivo	Domínio Palcomotor: 65%									
													15,0%	15,0%	15,0%	15,0%	15,0%	15,0%	15,0%	15,0%	15,0%	15,0%
1		95	95	95	95	95	85	100	90	95,5	70,0	70,0	95,0	92,5	85,0	92,0	93,1	90,11	90	5	5	5
2		95	80	100	75	75	70	85	75	82,5	62,5	62,5	77,5	77,5	75,0	50,0	73,0	73,11	73	4	4	4
3		85	80	80	80	80	65	85	75	80,5	56,0	56,0	75,0	80,0	77,5	71,0	75,3	73,61	73	4	4	4
4		100	70	100	70	70	65	100	70	84,8	41,0	41,0	65,0	50,0	50,0	50,0	59,2	61,60	62	3	3	3
5		80	75	80	75	75	65	85	75	78,8	70,0	70,0	70,0	80,0	77,5	88,0	74,8	74,86	75	4		4
6		100	80	100	80	80	75	100	75	89,0	50,0	50,0	77,5	70,0	65,0	63,0	73,0	72,79	73	4	4	4
7		90	85	95	80	80	75	90	75	85,0	43,0	43,0	77,5	72,5	70,0	63,0	73,8	71,44	71	4	4	4
8		100	85	100	85	85	75	100	80	91,5	57,5	57,5	80,0	70,0	67,5	72,0	76,2	76,39	76	4	5	4
9		90	70	100	70	70	65	90	65	80,0	44,5	44,5	65,0	67,5	65,0	55,0	63,8	64,11	64	3	3	3
10		85	80	90	85	85	75	85	75	83,0	62,0	62,0	75,0	85,0	85,0	61,0	75,2	74,60	75	4	4	4
11		90	65	100	65	65	60	100	65	81,8	57,0	57,0	60,0	60,0	52,5	56,0	58,5	62,94	63	3	4	3
12		90	75	100	75	75	70	90	75	83,5	38,0	38,0	75,0	80,0	75,0	64,0	73,9	69,93	70	4	4	4
13		90	85	95	85	85	75	90	75	86,0	53,0	53,0	80,0	72,5	70,0	81,0	78,1	75,94	76	4	5	4
14		90	75	100	75	75	70	100	70	86,0	39,5	39,5	60,0	55,0	50,0	54,0	57,3	60,40	60	3	3	3
15		100	80	95	80	80	70	100	75	88,5	52,5	52,5	72,5	67,5	65,0	53,0	68,1	69,61	70	4	4	4
16		100	90	100	95	95	80	100	90	95,5	71,5	71,5	85,0	75,0	75,0	50,0	77,3	80,08	80	4	4	4
17		80	80	85	75	75	65	80	75	78,0	42,5	42,5	75,0	90,0	85,0	80,0	78,7	73,10	73	4	4	4
18		95	80	100	75	75	70	100	75	87,5	52,5	52,5	75,0	75,0	72,5	50,0	70,9	71,29	71	4	4	4
19		90	90	100	90	90	75	90	85	89,5	52,0	52,0	80,0	72,5	72,5	76,0	77,7	76,18	76	4	5	4
20		90	75	95	75	75	70	90	75	82,8	46,0	46,0	70,0	87,5	72,5	62,0	71,1	69,65	70	4	4	4
21		90	70	100	65	65	65	90	65	79,0	59,5	59,5	62,5	65,0	62,5	50,0	60,9	64,29	64	3	2	3
										0,0							0,0	-	0	1		
23		95	85	100	85	85	80	95	80	89,5	59,0	59,0	80,0	90,0	75,0	55,0	76,7	76,63	77	4	4	4
24		100	75	100	75	75	70	100	75	87,3	65,5	65,5	75,0	70,0	70,0	56,0	70,9	73,38	73	4	4	4
25										0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-	0	1		SA
										0,0							0,0	-	0	1		