

Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

José Pedro Neves Quintal

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 de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

José Pedro Neves Quintal

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Ana José Aguiar Rodrigues

“Ó mar salgado, quanto do teu sal

São lágrimas de Portugal!

Por te cruzarmos, quantas mães choraram,

Quantos filhos em vão rezaram!

Quantas noivas ficaram por casar

Para que fosses nosso ó mar!

Valeu a Pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu.”

(Fernando Pessoa)

Agradecimentos

No culminar desta etapa formativa tão importante e desafiante, parece-nos de suma importância efetuar um sincero e afável agradecimento às pessoas que deram o seu contributo para que esta caminhada fosse levada a bom porto. Desta forma, através das seguintes palavras sinceras e emotivas quero agradecer:

Em primeiro lugar, ao meu querido Pai. Muito obrigado por tudo, sem o teu apoio, amor, força e coragem, nada disto era possível. És sem dúvida o farol que me guia nesta caminhada que é a vida.

À minha família, em especial à minha mãe e à Maria, por todo apoio e carinho que sempre demonstraram, dando-me força nos momentos em que mais precisava e alento para continuar esta caminhada formativa.

À Carolina, a minha parceira, melhor amiga e namorada, por toda a paciência, cooperação, compreensão, encorajamento e amor que demonstras todos os dias. És uma das fontes de energia que mais me alimenta para continuar a aprender e ser melhor todos os dias.

Ao Gonçalo, por tudo. Todo o meu percurso de vida tem e terá sempre o teu selo, fazes parte daquilo em que me transformei, és um exemplo e um ídolo para mim. Obrigado por me ajudares a tomar esta decisão, que hoje ainda mais do que à 5 anos, sei que foi correta.

À Maria João e ao Emanuel, por toda a empatia e força que sempre me transmitiram durante o meu percurso académico, através das vossas palavras de apreço, de coragem e de motivação.

Ao meu clube do coração, o CTM Ponta do Sol, por nunca duvidar das minhas capacidades, apostando em mim como ginasta, como treinador, como professor e como homem.

Ao professor António, por todas as palavras sinceras e sábias que sempre trocamos, por toda a aposta que fez na minha pessoa e sobretudo pela amizade que desenvolvemos ao longo destes anos.

À Professora Ana e ao Professor João, por toda a dedicação, empenho, cooperação, compreensão e profissionalismo demonstrado durante esta etapa formativa. Vocês foram incansáveis, muito do sucesso deste empreendimento deve-se ao vosso trabalho de excelência, obrigado por fazerem parte do meu percurso académico.

Aos meus alunos, por todo o empenho e dedicação demonstrada durante todo o ano letivo, tanto em ensino presencial como em E@D.

Resumo

Este relatório de estágio está inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, cuja sua aplicação fora efetuada na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no ano letivo de 2019/2020, numa turma de 11º ano de escolaridade.

O EP é um momento de enorme preponderância na construção da identidade do docente, tendo em consideração que este é um período marcado por um conjunto de ocorrências particulares e singulares, que irão demarcar o estilo do professor para o resto da sua carreira (Santos, 2012).

Desta forma, o EP pode ser caracterizado por ser a fase final da formação inicial do futuro docente, através da qual o professor estagiário tem a oportunidade de passar pelo processo de lecionação, colocando em prática todo o conhecimento adquirido durante o seu processo formativo (Caires & Almeida, 2003).

Contudo, o professor não deve ser encarado como um mero transmissor de informação, mas sim como um membro catalisador do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Este estágio didático-pedagógico foi constituído por um conjunto de atividades, tais como: (i) Prática Letiva; (ii) Atividades de Intervenção no Meio; (iii) Atividades de Intervenção na Comunidade e (iv) Ações de Natureza Científico-Pedagógicas.

Em síntese, durante este ano de estágio pedagógico, através de toda a nossa intervenção didático-pedagógica, tínhamos o objetivo primordial de preparar e formar os alunos de forma integral, no sentido de os dotar de ferramentas que os ajudassem a debelar os desafios e exigências que se lhes adivinham numa sociedade global que está em constante mudança.

Palavras-Chave: Educação Física; Estágio Didático-Pedagógico; Processo Ensino-Aprendizagem; Ensino à Distância;

Abstract

This internship report is part of the Master in Physical Education Teaching in the Basic and Secondary Education of the University of Madeira, whose application was carried out at the Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, in the academic year 2019/2020, in a class of 11th year of schooling.

The Pedagogical Internship is a moment of enormous preponderance in the construction of the teacher's identity, considering that this is a period marked by a set of particular and singular occurrences, which will demarcate the teacher's style for the rest of his career (Santos, 2012).

In this way, the Pedagogical Internship can be characterized as being the final stage of the initial training of the future teacher, through which the trainee teacher has the opportunity to go through the teaching process, putting into practice all the knowledge acquired during his training process (Caires & Almeida, 2003).

However, the teacher should not be seen as a mere transmitter of information, but as a catalyst member of the student's teaching-learning process.

This didactic-pedagogical internship was constituted by a set of activities, such as: (i) Teaching Practice; (ii) Intervention Activities in the Environment; (iii) Intervention Activities in the Community and (iv) Actions of a Scientific-Pedagogical Nature.

In summary, during this year of pedagogical internship, through all our didactic-pedagogical intervention, we had the primary objective of fully preparing and training students, in order to provide them with tools that would help them to solve the challenges and demands who can guess them in a global society that is constantly changing.

Key-Words: Physical Education; Didactic-Pedagogical Internship; Teaching-Learning Process; Distance learning;

Résumé

Ce rapport de stage fait partie du Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement de base et secondaire de l'Université de Madère, dont l'application a été réalisée à Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, au cours de l'année académique 2019/2020, dans une classe de 11e année scolarité.

L'EP est un moment de prépondérance énorme dans la construction de l'identité de l'enseignant, considérant qu'il s'agit d'une période marquée par un ensemble d'occurrences particulières et singulières, qui délimiteront le style de l'enseignant pour la suite de sa carrière (Santos, 2012).

De cette manière, le PE peut être caractérisé comme étant l'étape finale de la formation initiale du futur enseignant, à travers laquelle l'enseignant stagiaire a la possibilité de passer par le processus d'enseignement, mettant en pratique toutes les connaissances acquises au cours de son processus de formation (Caires Et Almeida, 2003).

Cependant, l'enseignant ne doit pas être considéré comme un simple transmetteur d'informations, mais comme un élément catalyseur du processus d'enseignement-apprentissage de l'élève.

Ce stage didactico-pédagogique a été constitué par un ensemble d'activités telles que: (i) la pratique pédagogique; (ii) Activités d'intervention dans l'environnement; (iii) les activités d'intervention dans la communauté et (iv) les actions à caractère scientifique et pédagogique.

En résumé, durant cette année de stage pédagogique, à travers toute notre intervention didactico-pédagogique, nous avons pour objectif premier de préparer et de former pleinement les étudiants, afin de leur fournir des outils qui les aideraient à résoudre les défis et les demandes. qui peut les deviner dans une société mondiale en constante évolution.

Mots-Clés: PE; Stage didactico-pédagogique; Processus d'enseignement-apprentissage; Apprentissage à distance;

Resumen

Este informe de prácticas forma parte del Máster en Docencia de la Educación Física en la Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira, cuya aplicación se llevó a cabo en la Escola Básica e Secundaria Gonçalves Zarco, en el año académico 2019/2020, en una promoción de 11 ° año de enseñanza.

El PE es un momento de enorme preponderancia en la construcción de la identidad del docente, considerando que este es un período marcado por un conjunto de hechos particulares y singulares, que demarcarán el estilo del docente para el resto de su carrera (Santos, 2012).

De esta forma, la EP se puede caracterizar como la etapa final de la formación inicial del futuro docente, a través de la cual el docente en formación tiene la oportunidad de pasar por el proceso de enseñanza, poniendo en práctica todos los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación (Caires Y Almeida, 2003).

Sin embargo, el profesor no debe ser visto como un mero transmisor de información, sino como un miembro catalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Esta pasantía didáctico-pedagógica estuvo constituida por un conjunto de actividades, tales como: (i) Práctica Docente; (ii) Actividades de Intervención en el Medio Ambiente; (iii) Actividades de Intervención en la Comunidad y (iv) Acciones de Carácter Científico-Pedagógico.

En resumen, durante este año de pasantía pedagógica, a través de toda nuestra intervención didáctico-pedagógica, tuvimos el objetivo primordial de preparar y capacitar integralmente a los estudiantes, a fin de brindarles herramientas que les ayuden a superar desafíos y demandas quién puede adivinarlos en una sociedad global que cambia constantemente.

Palavras Clabe: Educación Física; Pasantía Didáctico-Pedagógica; Proceso de enseñanza-aprendizaje; La educación a distancia;

Abreviaturas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI - Ação Científico-Pedagógica Individual

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

ARE - Atividades Rítmico-Expressivas

COGTEL - *Cognitive Telephone Screening Instrument*

CT – Conselho de Turma

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

DRE – Direção Regional de Educação

DT- Diretor Técnico

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

EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

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

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EP – Estágio Pedagógico

E@D – Ensino à Distância

G260 – Grupo de Recrutamento 260

G620 - Grupo de Recrutamento 620

GSPD – *Global School Play Day*

IMC - Índice de Massa Corporal

IPDJ – Instituto Português do Desporto e da Juventude

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MC – Modelo de Competência

MD – Modelo Desenvolvimental

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

M-ITI – Madeira *Interactive Technologies Institute*

NE – Necessidades Educativas

PA – Planeamento Anual

PAE – Plano Anual de Escola

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Perímetro da Cintura

PdA – Plano de Aula

PEE – Projeto Educativo de Escola

PL – Prática Letiva

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno de Escola

TABATA – Método de Treino de Alta Intensidade

TD – Treinador de Desporto

TEM – Tempo de Empenhamento Motor

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

%MG – Percentagem de Massa Gorda

Índice

I – Introdução.....	1
II – Enquadramento do Estágio Pedagógico.....	2
2.1. Expectativas do Estágio Pedagógico	7
2.2. Objetivos do Estágio Pedagógico	9
III – Enquadramento Legislativo - Ano Letivo 2019/2020	11
3.1. Enquadramento Legislativo do Plano de Ensino à Distância (E@D)	16
IV – Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico.....	17
V - Enquadramento Contextual	19
5.1. Enquadramento da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	21
5.2. Princípios, Valores, Missão e Visão	21
5.2.1. Princípios, Valores, Missão e Visão da EBSGZ	22
5.2.1.1. Princípios	22
5.2.1.2. Valores.....	22
5.2.1.3. Missão.....	22
5.2.1.4. Visão.....	23
5.3. Recursos Humanos	23
5.4. Orgânica da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.....	24
5.4.1. Conselho da Comunidade Educativa	24
5.4.2. Conselho Executivo.....	25
5.4.3. Conselho Pedagógico	25
5.4.4. Conselho Administrativo	25
5.5. Análise SWOT.....	26
5.6. Oferta Formativa.....	27
5.7. Grupo Disciplinar de Educação Física	28
5.7.1. Instalações Desportivas	28
5.7.1.1. Sistema de Rotação das Instalações Desportivas	29
5.7.1.2. Recursos Materiais	30
5.7.2. Atividades Promovidas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física	31
VI – Prática Letiva.....	32
6.1. Lecionação à turma do Ensino Secundário	34
6.1.1. Enquadramento da Turma	34

6.1.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem.....	36
6.1.2.1. Planeamento Anual.....	38
6.1.2.2. Definição e Periodização das Matérias de Ensino.....	42
6.1.2.3. Unidades Didáticas.....	47
6.1.2.4. Planos de Aula.....	51
6.1.2.5. Intervenção Pedagógica.....	54
6.1.2.5.1. Modelos de Ensino.....	54
6.1.2.5.2. Métodos de Ensino.....	58
6.1.2.5.3. Funções de Ensino.....	61
6.1.2.5.4. Estilos de Ensino.....	63
6.1.2.6. Processo de Avaliação.....	69
6.1.2.6.1. Avaliação Diagnóstica.....	72
6.1.2.6.2. Avaliação Formativa.....	75
6.1.2.6.3. Avaliação Sumativa.....	77
6.2. Plano de Ensino à Distância.....	78
6.2.1. Calendário das Aulas Síncronas e Assíncronas.....	78
6.2.2. Estratégias e Implicações.....	79
6.2.3.1. Perceção dos Alunos do Ensino à Distância.....	83
6.2.3.2. Perceção dos Professores Estagiários sobre o Ensino à Distância.....	87
6.2.3.3. Autoperceção do Ensino à Distância e Qualidade de Ensino.....	89
6.2.3.4. Perceção dos Encarregados de Educação do Ensino à Distância.....	94
6.2.3.5. Reflexão Geral Sobre os Resultados.....	96
6.3. Lecionação à turma do Ensino Básico.....	97
6.3.1. Caraterização da Turma.....	97
6.3.2. Planeamento Anual.....	98
6.3.3. Lecionação.....	99
6.3.4. Reflexão Crítica.....	102
6.4. Assistências às Aulas.....	103
6.4.1. Enquadramento e Objetivos.....	103
6.4.2. Metodologia e Procedimentos.....	105
6.4.3. Reflexão Crítica.....	106
VII – Atividades de Intervenção no Meio.....	109
7.1. Caraterização da Turma.....	110

7.1.1. Enquadramento.....	110
7.1.2. Objetivos.....	111
7.1.3. Metodologia.....	111
7.1.3.1. Conselho de Turma.....	112
7.1.3.2. Turma	112
7.1.3.3. A Importância do EFERAM-CIT	113
7.1.3.4. Procedimentos Gerais	114
7.1.4 Apresentação e Discussão dos Resultados	115
7.1.4.1. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar.....	115
7.1.4.3. Autoperceção	116
7.1.4.3.1. Perceção dos alunos perante a Escola.....	116
7.1.4.4. Função Cognitiva.....	116
7.1.4.6. Competências Pessoais e Sociais.....	119
7.1.4.6.1. Resolução de Problemas	119
7.1.4.6.2. Definição de Objetivos	119
7.1.4.6.3. Regulação Emocional e Competências Básicas	119
7.1.4.6.3. Relações Interpessoais	120
7.1.4.6.4. Reflexão Geral das Competências Pessoais e Sociais.....	120
7.1.4.7. Dinâmica de grupo.....	121
7.2.4.8. Hábitos de atividade física e sedentarismo.....	122
7.2.4.9. Opinião, autoperceção e importância sobre a EF	122
7.2.4.10. Vivências desportivas na EF.....	123
7.2.4.12. Aptidão Física.....	124
7.2.4.12.1. Composição Corporal	124
7.2.4.12.2. Aptidão Aeróbia e Neuromuscular	125
7.2.4.12.3. Reflexão Geral da Aptidão Física.....	126
7.3. Atividade de Ação de Extensão Curricular	127
7.3.1. Evento Culminante do Modelo de Educação Desportiva na Ginástica.....	127
7.3.1.1. Objetivos.....	127
7.3.1.2. Planeamento e Dinamização.....	128
7.3.1.3. Reflexão Crítica.....	129
VIII - Ações Científico-Pedagógicas.....	130
8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual.....	131

8.1.1. Enquadramento	131
8.1.2. Planeamento e Objetivos	131
8.1.3. Concretização	133
8.1.4. Reflexão Crítica	134
8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva	137
8.2.1. Enquadramento	137
8.2.2. Planeamento e Objetivos	137
8.2.3. Concretização	139
8.2.4. Reflexão Crítica	140
IX – Atividades de Intervenção na Comunidade	142
9.1. Atividades Desenvolvidas na EBSGZ	142
9.2. Atividades Frequentadas no Âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	144
9.3. Reflexão Crítica	145
X – Considerações Finais	145
XI – Referências Bibliográficas	151
XII – Referências Legislativas	161
XIII – Documentos Oficiais da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	163
XIV – Documentos Oficiais da Universidade da Madeira	163
XV – Apêndices	164
Apêndice 1 -Calendarização Anual das Matérias de Ensino	165
Apêndice 2 – Exemplo de uma Unidade Didática (p.e. Ginástica)	166
.....	167
Apêndice 3. Exemplo de um Plano de Aula	248
Apêndice 4. Exemplo de uma Ficha de Trabalho (p.e. Ginástica)	252
Apêndice 5 – Exemplo de uma ficha de preparação física	258
Apêndice 6 – Guião do Grupo de Focos	259
Apêndice 7 – Questionário sobre o Ensino à Distância	261
Apêndice 8 – Perceção do Professor Estagiário em relação ao E@D	267
Apêndice 9 – Questionário aos Encarregados de Educação sobre o Ensino à Distância	271
Apêndice 10 – Questionário aos alunos sobre as aulas em regime não presencial de Educação Física	274
Apêndice 11 – Ficha de Observação	290

Apêndice 12 – Poster da Ação Científico-Pedagógica Individual	291
Apêndice 13 – Artigo da Ação Científico-Pedagógica Individual	292
Apêndice 14 – Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Individual	299
Apêndice 15 – PowerPoint da Ação Científico-Pedagógica Individual	300
Apêndice 16 – Cartaz da Ação Científico Pedagógica Coletiva	314
Apêndice 17 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Coletiva	315
Apêndice 18 – PowerPoint da Ação Científico Pedagógica Coletiva	327

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Matérias de Ensino por Semestre (apêndice 1)	44
Tabela 2 - Ponderação dos Domínios na Avaliação	71
Tabela 3 - Cronograma da Atividade de Extensão Curricular.....	129

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Composição Corporal	124
Gráfico 2 - Aptidão Neuromuscular e Aeróbia	125

I – Introdução

“O conhecimento tem presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro” (Gadotti, 2000, p.1). Desta forma, existe um consenso de que o desenvolvimento de um país está interligado umbilicalmente com a qualidade da sua educação.

Assim, quando nos referimos à educação devemos entendê-la como uma resposta consciente e refletida ao “inacabamento” humano. Uma vez que o processo de aperfeiçoamento humano nunca está acabado e que o ser humano tem consciência disso, sendo que esta busca constante pela evolução é que o torna perfeito (Freire, 2001).

Desta forma, o sistema educativo português possui a pretensão de garantir o direito à educação, de uma forma permanente e orientada, no sentido de promover um desenvolvimento global da personalidade, do progresso social e da democratização da sociedade (Decreto-lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Porém, apesar de vivermos numa sociedade cada vez mais desenvolvida e em constante mudança, parece que a escola continua isolada numa ilha e a preparar para o passado (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013). Não obstante serem apregoadas algumas reformas no sistema educativo, em termos práticos parece “*mudar alguma coisa para que fique tudo na mesma*” (Lopes *et al.*, 2013, p. 55).

Assim, para Lopes (2014), a escola atual continua a estar: (i) centrada nos professores e nas matérias de ensino; (ii) preocupada com a transmissão e assimilação de conhecimentos; (iii) inibidora do sentido crítico, da criatividade, da autonomia, da iniciativa e da pesquisa; e (iv) centralista e determinista.

Desta maneira, um sistema de ensino que se pretende atualizado deve ser composto por um conjunto de componentes determinantes, que preparem os seus educandos para uma realidade complexa, diversa e imprevisível que podemos intitular de futuro. Através do qual, o aluno tenha a possibilidade de aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e com os outros e a ser (Martins *et al.*, 2017).

Neste prisma, o professor não deve ser encarado como um mero transmissor de informação, mas sim como um membro catalisador do processo de ensino-aprendizagem, dotado de instrumentos, métodos, modelos e metodologias de trabalho que promovam o desenvolvimento intencional das capacidades e competências dos alunos, numa perspetiva de produção efetiva de conhecimento, munindo-os de ferramentas e metodologias eficazes e eficientes neste mundo em constante mudança (Pinto, 2018).

Nesta ordem de ideias, mediante a absoluta convicção de que a disciplina de EF possui um papel determinante na construção de um ensino de qualidade que prepare o aluno para o futuro, desenvolvemos todo um trabalho de planeamento, dinamização e reflexão de forma consciente e séria, durante o decurso do nosso Estágio Pedagógico (EP).

Segundo Santos (2012), o EP é um momento de enorme preponderância na construção da identidade do docente, uma vez que este período é marcado por um conjunto de ocorrências particulares e singulares, que irão demarcar o estilo do docente. Desta forma, o EP pode ser caracterizado por ser a fase final da formação inicial do futuro docente, através da qual o professor estagiário tem a oportunidade de passar pelo processo de lecionação, colocando em prática todo o conhecimento adquirido durante o seu processo formativo (Caires & Almeida, 2003).

Assim, mediante a lavra deste Relatório de Estágio, pretendemos explanar todo o trabalho desenvolvido durante esta fase formativa da nossa formação inicial docente, através da qual iremos proceder à descrição, análise, avaliação e reflexão das atividades desenvolvidas.

Neste sentido, este documento é constituído por dezasseis capítulos, intitulados de: (I) Introdução; (II) Enquadramento do Estágio Pedagógico; (III) Enquadramento Legislativo – Ano Letivo 2019/2020; (IV) Enquadramento das Atividades Desenvolvidas do Estágio Pedagógico; (V) Enquadramento Contextual; (VI) Prática Letiva; (VII) Atividades de Intervenção no Meio; (VIII) Atividades de Intervenção na Comunidade; (IX) Ações Científico-Pedagógicas; (X) Considerações Finais; (XI) Referências Bibliográficas; (XII) Referências Legislativas; (XIII) Documentos Oficiais da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco; (XIV) Documentos Oficiais da Universidade da Madeira; (XV) Apêndices e (XVI) Anexos.

II – Enquadramento do Estágio Pedagógico

Segundo artigo 33º, do Decreto de Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, a formação de professores deve assentar numa formação inicial de cariz superior, que os dote de mecanismos de informação, métodos e técnicas científicas e pedagógicas de base, adjacentes a uma formação pessoal e social que se coadune com o exercício das suas funções. Concomitantemente, esta formação deve proporcionar ao docente uma grande capacidade de adaptação, nomeadamente no que diz respeito à sua flexibilidade para

reconversão e mobilidade docente nos vários níveis de ensino. O processo de formação docente, no entanto, não finda na sua formação inicial, estando sempre presente através da sua formação contínua, que visa à atualização da sua formação inicial, numa perspetiva de educação permanente. Além do mais, é referenciado no mesmo decreto de lei que a formação docente deve de integrar um plano de preparação científico-pedagógica e teórico-prática, assente em metodologias que favoreçam a inovação e investigação, tornando a prática pedagógica mais reflexiva e baseada na autoaprendizagem.

O Decreto de Lei n.º 74/2006, de 24 de março, no seguimento dos pressupostos patentes na Lei de Bases do Sistema Educativo, vem implementar um novo modelo de organização do regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, identificado por Processo de Bolonha. Deste modo, através do Decreto de Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, alterado pelo Decreto de Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o Ministério da Educação, vem aprovar “o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”, assegurando que os docentes disponham de uma formação de primeiro ciclo de base na área de docência, salientando que o segundo ciclo de estudos, complementa esta formação, incidindo sobre os conhecimentos inerentes à docência nas áreas e conteúdos inerentes ao seu grupo de recrutamento. Por outro lado, “cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar 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” (Decreto de Lei n.º 79/2014). Tornando assim, necessário que as universidades e escolas superiores, adotassem um sistema de formação de docentes dividido em dois ciclos de estudos, nomeadamente a Licenciatura e o Mestrado.

Segundo o artigo n.º 23, do Decreto de Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, o grau de mestre, necessário ao exercício da carreira docente, é conferido através da aprovação de todas as unidades curriculares integrantes do segundo ciclo de estudos, bem como da aprovação do ato público da defesa do relatório de estágio.

O mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade da Madeira (UMa), possui um plano de estudos que integra unidades curriculares de várias áreas científicas, como as ciências do desporto, a didática e a educação, que se desenrola durante 4 semestres (2 anos letivos). Por outro lado, está também integrada a iniciação à prática profissional através do estágio pedagógico (EP).

O EP, tal como está patente no Decreto de Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, nomeadamente no artigo 11º, é uma das componentes integrantes da formação de futuros docentes, que se assume como uma iniciação à prática profissional, desenvolvendo-se no último ano do segundo ciclo de estudos, com o objetivo de promover a observação e colaboração em situações de ensino e de prática supervisionada, proporcionando o desenvolvimento de experiências de planificação, ensino e avaliação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional do formando.

Deste modo, a iniciação à prática profissional dos futuros docentes, no MEEFEBS da UMA, é efetuada através da dinamização de um conjunto de atividades inerentes ao exercício da profissão de docente, num estabelecimento de ensino básico e/ou secundário, no concelho do Funchal. Assim, os futuros docentes, exercem funções pedagógicas, nomeadamente na lecionação da disciplina de Educação Física (EF), sob supervisão do orientador científico (docente universitário) e do orientador cooperante (docente do estabelecimento de ensino onde foi efetuado o EP).

O EP é um momento decisivo da formação inicial de qualquer futuro profissional docente, uma vez que se trata de uma fase onde é permitido aprender através da prática, onde todas as aprendizagens surgem da reflexão constante sobre as técnicas, estratégias e instrumentos utilizados (Coelho, 2016).

Freire (1996, p.22) refere que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sendo assim, só através desta reflexão constante e sistematizada é que podemos crescer como profissionais, aprendendo com o erro e transitando para uma etapa superior de competência.

Deste modo, Nóvoa (1992) indica-nos que o desenvolvimento profissional do docente, não está apenas associado a uma acumulação de conhecimentos, mas sim a um trabalho recorrente e sistemático de reflexão sobre a prática e da construção permanente de uma identidade própria.

Segundo Couto (1998), iniciação à prática docente através do EP, implica que o professor estagiário, abandone a sua zona de conforto, devido à necessidade de tomar decisões e de enfrentar desafios, que o obrigam a crescer como docente.

Para Santos (2012), o início da carreira profissional docente é um momento de enorme preponderância na construção da identidade do docente, uma vez que este período é marcado por um conjunto de ocorrências próprias que irão demarcar o estilo do docente.

O EP deve ser encarado como a fase final da formação inicial do futuro docente, através da qual o professor estagiário tem a oportunidade de passar pelo processo de

lecionação, colocando em prática todo o conhecimento adquirido durante o seu processo formativo (Caires & Almeida, 2003).

Todavia, apesar das aprendizagens associadas ao EP, o acumular de tarefas e responsabilidades adjacentes à coadunação e coordenação dos papéis de aluno e professor, associados à necessidade de demonstrar um elevado grau de competência, estão relacionados a um elevado grau de tensão, desgaste e insegurança por parte dos estagiários (Caires, 2001).

Assim, o objetivo primordial da iniciação à prática profissional docente é aproximar o professor estagiário da realidade escolar, fazendo-o refletir sobre a profissão que irá desempenhar, de forma a integrar o saber fazer através das trocas de experiências (Borssoi, 2008). O mesmo autor, indica-nos que o EP constitui um elo entre a teoria e a prática, transformando o estágio num local privilegiado de pesquisa e investigação teórico-prática.

Desta forma, as aprendizagens mais significativas que o EP edifica no docente estagiário, estão correlacionadas com a melhoria da eficácia pedagógica, flexibilidade e espontaneidade, bem como da capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas (Caires & Almeida, 2003).

Deste modo, através da unidade curricular de estágio (2020), os alunos devem atingir os seguintes objetivos:

(i) Dominar, de forma aprofundada, conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da Educação Física com recurso à pesquisa e à investigação; (ii) Conhecer, de modo pormenorizado, os programas de Educação Física dos diferentes níveis de ensino e conseguir adequá-los de forma rentável à realidade específica do contexto educativo onde realiza o estágio; (iii) Compreender e valorizar o papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da Educação, em geral, e da Educação Física em particular; (iv) Demonstrar competências profissionais, ética, moral e deontologicamente adequadas, no âmbito do Sistema Educativo; (v) Revelar autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalhar em equipa em contexto educacional; (vi) Apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado durante o processo de estágio.

Durante o último ano do MEEFEBS, a iniciação à prática profissional através do EP, é supervisionada por dois docentes, tendo em consideração que o docente estagiário possui um grau de experiência residual ou nula. Deste modo, a forma como são encaradas

e resolvidas as dificuldades e desafios associados à prática letiva (PL), estão, muitas vezes, articuladas com o apoio recebido por parte dos seus supervisores e do ambiente de trabalho em que o estagiário está inserido. (Alarcão & Tavares, 2003; Caires, 2001, citado por Caires, 2006; Galvão, 1996)

Caires (2006), indica-nos que existem diferentes conceções do papel do supervisor pedagógico, entre as quais destaca que pode ser encarado como um mestre, que professa a sua arte, sendo encarado como um “modelo” a seguir, como treinador, como companheiro e até como um conselheiro, estimulando e apoiando o discente na compreensão das formas de atuação e do contexto escolar. O mesmo autor, afirma que a literatura sobre a área, indica que o “processo de aprender a ensinar”, está altamente correlacionado com as características e recursos pessoais do professor estagiário, com a qualidade da experiência de aprendizagem e com o apoio proporcionado pelos supervisores pedagógicos.

O EP está subdividido em vários momentos formativos, diferenciados pelos seus objetivos próprios, todavia é possível vislumbrar uma interdependência entre os mesmos, uma vez que são programados de forma que o estagiário desenvolva capacidades e competências fundamentais à sua prática profissional futura. Neste sentido, podemos evidenciar que a metodologia de trabalho do estagiário está vocacionada para a aprendizagem através da experienciação prática. Uma vez que, a qualidade e intensidade dos desafios propostos no estágio pedagógico proporciona, é encarada como um dos processos mais ricos e decisivos da integração do jovem docente na carreira profissional (Caires, 2006).

Assim, durante a fase final da formação do futuro docente, existe uma exploração dos conhecimentos teóricos adquirido ao longo de todo o percurso académico, na forma de uma prática letiva coerente, contextualizada e refletida, em torno dos problemas e dificuldades diagnosticados na turma de estágio.

No último ano do MEEFEBS, o professor estagiário tem a seu encargo a planificação, orientação e reflexão da prática pedagógica, parcial ou total, das turmas que lhe foram atribuídas, bem como das ações de integração no meio, de intervenção na comunidade e de natureza científico-pedagógica, destinadas aos docentes de educação física (EF). Este tipo de atividades estimula a integração efetiva do docente estagiário no meio escolar, uma vez que promove a cooperação do mesmo com os mais variados elementos constituintes da comunidade educativa, desenvolvendo, assim, a capacidade

de investigação científico-pedagógica e de partilha de informação acerca da prática didático-pedagógica.

Desta forma, o estágio pedagógico constitui-se como uma oportunidade de aprendizagem e aproximação à prática profissional, estimulando a aquisição e colocação em prática do saber (planeamento), do saber fazer (dinamização) e do saber julgar (avaliação/reflexão) (Freire, 2001).

2.1. Expectativas do Estágio Pedagógico

Em primeira instância, cabe-nos de forma sucinta efetuar um enquadramento de todo o nosso percurso pessoal, desportivo e académico que culminou na realização do MEEFEBS, de forma a contextualizar e justificar o nosso gosto pela área da atividade física, do desporto e da educação física.

Desde muito cedo que enquanto aluno dos ensinos básico e secundário, que sentimos uma grande paixão pela área do desporto e da atividade física, culminando na prática de diversas modalidades desportivas, em contextos informais ou formais, nomeadamente interligados com o desporto escolar e com o quadro federado.

Todavia, é apenas aos 13 anos de idade que viríamos a descobrir a modalidade/disciplina desportiva, ginástica de trampolins, que viria a mudar o rumo da nossa vida, a nível pessoal, desportivo e académico, tornando cada vez mais claro que o nosso futuro trajeto estaria inegavelmente interligado com as áreas do treino desportivo e do ensino da educação física.

Porém, a descoberta de uma modalidade desportiva não representa, por si só, justificativa suficiente para o facto de perspetivarmos abraçar a carreira profissional docente em EF. No entanto, toda a nossa carreira desportiva ficou demarcada pela presença do nosso treinador, que nos criou a vontade, através dos seus ensinamentos, forma de estar e pedagogia, de seguirmos as suas pisadas e de nos tornarmos, também nós, um exemplo para as gerações vindouras.

Por outro lado, o decurso que a nossa carreira desportiva tomou, proporcionou-nos um conjunto alargado de experiências, particularmente interligadas com participações em competições de nível nacional e internacional, que nos abriram horizontes e nos tornaram mais curiosos acerca da área da EF.

Deste modo, após a conclusão do ensino secundário, ingressámos na Licenciatura de Educação Física e Desporto, da Universidade da Madeira, com a ambição desenvolver

conhecimentos, capacidades e competências interligadas com o nosso desenvolvimento pessoal, académico e profissional. Neste sentido, no decurso da licenciatura em EF, ficou cada vez mais patente que estávamos a enveredar pelo caminho correto, uma vez que nunca tínhamos sentido tanto gosto pela aprendizagem de uma determinada área do conhecimento e que experimentávamos uma sensação de relativa competência.

Assim, decorrente da nossa experiência bem-sucedida e frutuosa na licenciatura em Educação Física e Desporto, bem como da nossa ambição antiga de seguirmos a carreira profissional docente, decidimo-nos candidatar ao MEEFEBS.

Neste sentido, no decurso do primeiro ano do MEEFEBS, fomos nos apercebendo do grau de complexidade e exigência referentes à profissão docente. No entanto, temos a plena consciência que o EP, será, porventura, uma odisséia revestida de dificuldades, peripécias e superação, porém muito ansiada e celebrada por ser a fase final de um processo formativo extenso e relevante.

Desta forma, o EP deve ser considerado como um passo forte e cabal na construção da identidade do futuro profissional docente, através do qual se vai apropriar das vicissitudes e características inerentes à sua futura profissão (Lima, 2008).

Tendo em consideração as ilações referidas anteriormente, bem como o impacto que o EP poderia empregar no nosso percurso académico, após uma análise conjunta com a nossa parceira de estágio, consideramos que deveríamos ingressar na qualidade de estagiários na EBSGZ, perspetivando que esta seria a instituição escolar que se adaptaria de melhor forma à concretização dos nossos objetivos. Por outro lado, a escolha da escola onde iríamos realizar o EP, está também associada à seleção dos orientadores científico e pedagógico.

De uma forma geral, abraçamos este desafio com a ambição de desenvolver capacidades e competências transversais à prática da profissão, interligadas com a capacidade de planeamento/organização, dinamização e análise/reflexão crítica, acerca das atividades propostas em âmbito de estágio. Por outro lado, pretendíamos consolidar as aprendizagens e conhecimentos, que tem sido adquirido durante todo o nosso processo de ensino aprendizagem, transitando de uma vertente predominantemente teórica para uma dimensão de cariz prático. Além do mais, pretendíamos efetuar um ensino de qualidade, significativo e intencional nas turmas onde exercemos o estágio pedagógico, tendo em consideração que a arte de educar é uma tarefa muito nobre e que pode produzir um impacto muito duradouro na vida dos nossos alunos e da nossa sociedade.

Deste modo, durante todo este percurso, que vem desaguar no EP, pretendíamos desenvolver competências interligadas com a: (i) capacidade de adaptação a novos contextos e realidades; (ii) capacidade de comunicação e partilha de informação, clara e eficiente; (iii) capacidade de debate e reflexão crítica, sustentada de forma científica; (iv) capacidade de autonomia, liderança e gestão do grupo e (v) capacidade de tomada de decisão e de montagem de estratégias em contextos adversos e imprevisíveis.

Sendo assim, consideramos que as competências e vivências desenvolvidas durante o ano de EP, poderão se revestir de extrema importância durante a nossa prática profissional futura, uma vez que o exercício da prática docente induz o desenvolvimento de valências transversais no indivíduo, tornando-o capaz de desenvolver inúmeros papéis na sociedade (Vieira, 2019).

Porém, a formação inicial deve apenas ser encarada como um ponto de partida, na jornada investigativa de aperfeiçoamento e atualização constante, que o docente deve empregar durante toda a sua carreira docente. No sentido de adequar a sua prática didático-pedagógica ao contexto onde leciona, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e competências que o adequem às dificuldades e necessidades dos alunos para os quais leciona (Delors, 1996).

2.2. Objetivos do Estágio Pedagógico

O processo de estágio pedagógico é uma etapa de formação académica de suma relevância e deveras marcante na carreira do futuro profissional docente, devido a um conjunto de solicitações, estímulos, adaptações e transformações que o professor estagiário suporta durante o decurso deste ano letivo, interligadas não só com a prática letiva, mas com todas as atividades desenvolvidas.

Neste sentido, o EP possui a potencialidade de para além de promover a aquisição do saber, saber fazer e saber julgar, ainda induzir o envolvimento experiencial e interativo do docente com os seus alunos, orientadores e colegas de profissão, refletindo-se numa obtenção de conhecimentos e experiências, bem como na mudança do seu quadro conceitual referente à profissão (Freire, 2001). Uma vez que na fase final da formação docente, será de esperar que o aluno possua uma grande capacidade de aquisição e integração dos estímulos provenientes do meio, de adaptação a situações novas e repentinas, de montagem de estratégias e de ministração de respostas cabais e concretas aos problemas com os quais se depara (Caires, 2006).

Assim, tendo em consideração que o professor estagiário deve ser capaz de compreender e aplicar conhecimentos, métodos e estratégias, no sentido de responder às solicitações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, é expectável que o professor estagiário possua uma atitude socialmente responsável na gestão do processo de ensino aprendizagem, no sentido de promover o desenvolvimento da aptidão física, saúde e gosto pela prática desportiva nos seus alunos.

Todavia, a capacidade de comunicação oral, escrita e corporal do docente, devido à função que exerce na gestão e orientação do processo de ensino-aprendizagem, deve ser efetuada de forma clara e objetiva, utilizando um tipo de linguagem que se coadune com o seu público-alvo, tornando as aprendizagens mais efetivas e significativas (Freitas, 2015).

No entanto, o professor não deve ser encarado como um mero transmissor de informação, mas sim como um membro catalisador do processo de ensino-aprendizagem, dotado de instrumentos, métodos, modelos e metodologias de trabalho que promovam o desenvolvimento intencional das capacidades e competências dos alunos, numa perspetiva de produção efetiva de conhecimento, dotando-os de ferramentas e metodologias eficazes e eficientes neste mundo em constante mudança (Pinto, 2018).

Desta forma, numa fase embrionária do EP foram definidos os objetivos que deveriam de ser perseguidos pelo professor estagiário durante este ano letivo. As metas definidas, não estavam exclusivamente interligadas com o processo pedagógico, mas com a globalidade das atividades produzidas, que de uma forma geral iriam complementar a formação integral do docente estagiário.

No que se refere às atividades de intervenção na comunidade, integração no meio e de natureza científico-pedagógica integrantes do EP, podemos afirmar que contribuíram para uma melhor integração no meio escolar, possibilitando-nos a criação de parcerias na comunidade educativa, para uma melhor compreensão do meio escolar e dos alunos e para a consolidação de conhecimentos, capacidades e competências na área da EF, desaguando num desenvolvimento do sentido crítico e reflexivo inerente à profissão docente.

Deste modo, durante a realização do estágio pedagógico na EBSGZ, tínhamos o objetivo de alcançar um conjunto de conhecimentos, capacidades e competências elencadas nos seguintes objetivos:

(a) Desenvolver conhecimentos técnicos e científicos no âmbito do ensino da Educação Física em contexto escolar;

- (b) Compreender os programas de Educação Física dos diferentes níveis de ensino, conseguindo adaptá-los ao contexto de ensino onde se realiza o estágio;
- (c) Compreender e valorizar o papel do professor de Educação Física no processo de debate, reflexão e problematização da Educação.
- (d) Demonstrar competências profissionais, éticas, morais e deontológicas, no âmbito do Sistema Educativo;
- (e) Demonstrar capacidades de autonomia, de proatividade, de pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalho cooperativo em contexto escolar;
- (f) Evidenciar, uma capacidade de argumentação e defesa de todo o trabalho realizado no estágio pedagógico.

Através do que foi exposto anteriormente, podemos compreender que toda a envolvimento peculiar e ímpar do estágio, nomeadamente interligadas com a lecionação, com as reuniões, com o desenvolvimento de atividades, com a formação interna de professores, com a interação e troca de experiências, estão de forma inegável correlacionadas com a construção de competências e quadros de referência diferenciados, apenas possíveis de adquirir através da transição da aprendizagem teórica, efetuada em contexto académico, para a aprendizagem prática em contexto real de trabalho (Caires & Almeida, 2003; Borssoi, 2008; Coelho, 2016).

III – Enquadramento Legislativo - Ano Letivo 2019/2020

O Ministério da Educação, assumiu como prioritária a concretização de uma política educativa centrada no aluno, de forma a garantir a igualdade de oportunidades e de sucesso escolar. Deste modo, tendo em consideração que os objetivos aclamados na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, ainda não estão plenamente atingidos, para além de que a sociedade enfrenta atualmente novos desafios relacionados com a globalização e desenvolvimento tecnológico, surgiu a necessidade de aprovar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, deve ser encarado como uma matriz de princípios, valores e áreas de competência estruturantes para todas as escolas, através do qual são inumeradas as ofertas e modalidades educativas no seio da escolaridade obrigatória.

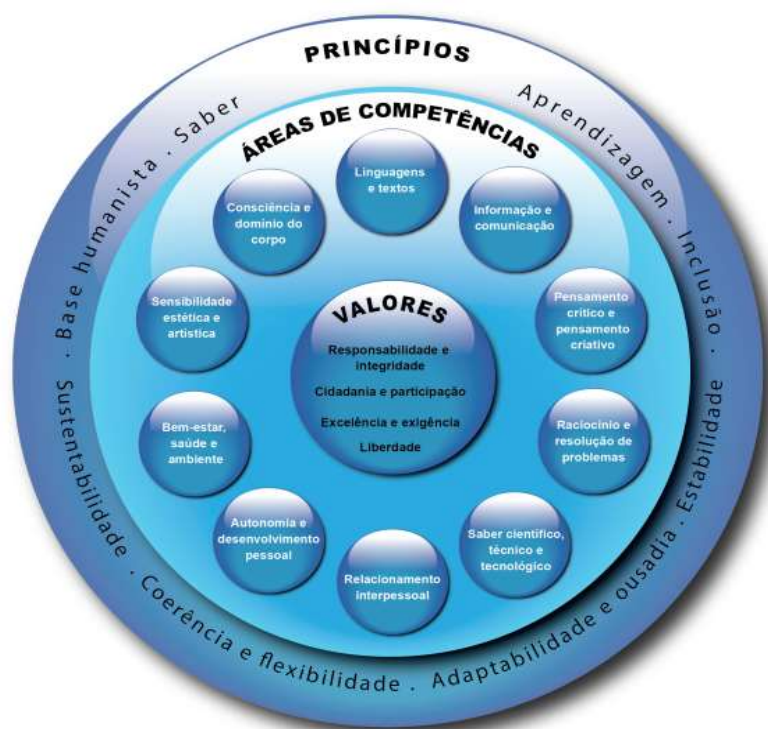


Figura 1 - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Assim, com vista à concretização dos princípios, valores e áreas de competência descritas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), tornou-se imprescindível a publicação de documentos orientadores relacionados com o currículo e com a cidadania e desenvolvimento, tais como as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

As AE caracterizam-se por serem documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, na linha do que é descrito no PASEO, onde para cada ano e área disciplinar são elencados os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Assim sendo, as AE estão correlacionadas com um conjunto de conhecimentos a adquirir, identificados como estruturantes, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver de forma obrigatória por todos os alunos em cada área curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018).

A ENEC é considerada o documento de referência escolar para o desenvolvimento de competências de cultura democrática, de aprendizagens com um impacto demarcado na conduta cívica individual, privilegiando a igualdade no relacionamento interpessoal, social e intercultural (Despacho n.º 6173/2016).

Os princípios, as áreas de competência e os valores, elencados no PASEO estão interligados com a formação de um cidadão participativo, cívico, que privilegia a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, competências estas presentes na ENEC.

Neste sentido, surge a necessidade de encontrar respostas que possibilitem a dinamização de um sistema de educação e formação facilitador do processo de inclusão social. Na medida em que cada aluno possui direito a uma educação que valorize as suas potencialidades, expectativas e necessidades, proporcionando uma participação ativa e um sentido de equidade no processo de ensino aprendizagem.

Deste modo, o Decreto de Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem reiterar que todas as instituições escolares portuguesas devem reconhecer a mais-valia existente na diversidade dos seus estudantes, a necessidade de adequação dos processos de ensino às potencialidades, expectativas e necessidades do aluno, mobilizando os meios e recursos necessários para prestar um ensino de qualidade e uma participação ativa de todos os discentes. Surgindo assim a necessidade de rever o quadro de autonomia das escolas e dos seus profissionais, no que concerne à criação e reformulação do currículo escolar, passando a existir uma maior flexibilidade de adaptação do processo de ensino-aprendizagem ao contexto em que a escola, a turma e o aluno estão inseridos.

Por outro lado, através do mesmo documento, são especificadas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (acomodações curriculares e adaptações curriculares), as áreas curriculares específicas (treino de visão, braille, orientação e mobilidade, tecnologias específicas de informação, comunicação e atividades de vida diária) e os recursos específicos de resposta às necessidades educativas de cada uma das crianças e jovens (equipas de saúde escolar, planos individuais de saúde, programas de intervenção precoce na infância, planos individuais de transição e programas educativos individuais).

Neste prisma, é possível identificar um conjunto de princípios orientadores para a educação inclusiva tais como: (i) Educabilidade Universal – todas as crianças possuem a capacidade de aprender; (ii) Equidade – todos os alunos devem possuir o apoio necessário à obtenção do seu potencial máximo; (iii) Inclusão – interligado com o direito de participação ativa em todas as atividades escolares; (iv) Personalização – um ensino centrado no aluno, onde as decisões pedagógicas se coadunem com as necessidades, potencialidades, interesses e preferências do aluno; (v) Autodeterminação – valorização

da identidade cultural e linguística do aluno e a participação ativa no processo de tomada de decisão; (vi) Envolvimento parental – designadamente interligado com a participação ativa e informada dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos e (vii) Interferência mínima – existindo uma intervenção técnica e educativa apenas quando exista uma necessidade efetiva de promoção do desenvolvimento pessoal e educativo da criança.

Por sua vez, o Decreto de Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é um documento orientador dirigido a todas as organizações escolares do ensino básico e secundário, onde são apresentados os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, com vista ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes por parte de todos os alunos, no sentido de alcançar as competências presumidas no PASEO (DGE, 2020).

Não obstante, é possível vislumbrar através da análise do Decreto de Lei n.º 55/2018 que as diretrizes da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens dos alunos, estão assentes numa visão nacional comum, orientada pelos seguintes princípios: (i) Promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem – através de uma abordagem multinível, do reforço da intervenção curricular e do aumento do caráter formativo, no sentido de potenciar a aquisição das competências, atitudes e valores propostos pelo PASEO; (ii) Autonomia Curricular – possibilitando a identificação das opções curriculares mais ajustadas, eficazes e adequadas ao contexto escolar, indo ao encontro dos projetos educativos de escola; (iii) Escola Inclusiva – promovendo a igualdade de oportunidades e a não discriminação, onde a escola é encarada como um meio flexível, inovador e personalizado em resposta à heterogeneidade dos alunos, eliminando estereótipos de acesso ao currículo e às aprendizagens; (iv) Professor como veículo principal do desenvolvimento do currículo – dando um papel ao docente mais ativo na avaliação e reflexão sobre as decisões curriculares a tomar; (v) Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na tomada de decisão sobre as opções curriculares de escola; (vi) Progressividade e Sequencialidade – através da promoção de um ensino articulado entre os ciclos de ensino; (vii) Diversificação das vias formativas no ensino secundário – no sentido de responder às necessidades e interesses vocacionais dos alunos; (viii) Mobilização dos agentes educativos na perseguição do sucesso educativo; (ix) Interdisciplinaridade – valorização dos projetos aglutinadores de aprendizagens de diferentes disciplinas; (x) Flexibilidade – referente à adaptação das formas de trabalho e à gestão do currículo, no sentido de

potenciar capacidades e competências nos alunos; (x) Currículo Integrador – que agregue as atividades e projetos da escola, numa perspetiva de aprendizagem dos alunos; (xi) Valorização do percurso e progresso do aluno; (xii) Transdisciplinaridade – mobilização de literacias diversas, competências e conhecimentos através de trabalhos cooperativos e colaborativos; (xiii) Valorização da língua e cultura, portuguesa ou estrangeira como veículo de identidade cultural; (xiv) Assunção das artes, ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes do currículo.; (xv) Promoção da educação para a cidadania, do desenvolvimento pessoal e da intervenção social; (xvi) Valorização da avaliação interna e externa como um instrumento ao serviço do ensino e aprendizagem.

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular é garantido que cada instituição escolar tem a possibilidade de organizar e gerir, até 25% das matrizes curriculares-base, dentro dos limites curriculares a nível nacional, adaptando as estratégias de ensino ao contexto em que a escola está inserida, introduzindo singularidades locais e regionais (Calado & Neves, 2012).

No que concerne à EBSGZ, nomeadamente à turma onde efetuámos o estágio didático-pedagógico, as metodologias de trabalho empregues vão ao encontro do PASEO, tendo em consideração que o conselho de turma promoveu o desenvolvimento de trabalhos cooperativos interdisciplinares e de articulação disciplinar (Domínios de Autonomia Curricular) e do projeto de autonomia e flexibilidade curricular de turma, desenvolvido através da cooperação e coordenação dos docentes, nas reuniões sistemáticas e regulares realizadas pelo conselho de turma quinzenalmente.

De acordo com o Decreto de Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o domínio de autonomia curricular (DAC) constitui-se como uma opção curricular de trabalho interdisciplinar ou articulação curricular, tendo por base as AE e com o propósito de desenvolver as capacidades e competências descritas no PASEO. Assim, podemos identificar que a dinamização de trabalhos neste âmbito, poderá estimular o pensamento crítico, a criatividade, o relacionamento interpessoal e a autonomia, uma vez que os alunos são autores e promotores das suas próprias aprendizagens (Cohen & Fradique, 2018; Alves, Madanelo & Martins, 2019).

Desta forma, os DAC coadunam a aprendizagem de várias disciplinas em simultâneo, explorando novas estratégias didático-pedagógicas, onde é privilegiado o trabalho prático, a experimentação, a pesquisa, a comunicação e a análise crítica (Rocha, 2017).

3.1. Enquadramento Legislativo do Plano de Ensino à Distância (E@D)

Devido ao risco de transmissão do novo coronavírus (COVID-19), no dia 13 de março de 2020, através da publicação do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, o governo central português vem implementar o Plano de Ensino à Distância (E@D) (capítulo 1, artigo n.º 1). Através do qual foi enumerado um conjunto de advertências referentes à prevenção, contenção, mitigação e tratamento epidemiológico do COVID-19, dentro das quais podemos destacar a suspensão total de todas as atividades letivas e não letivas, em estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico, secundário e superior (capítulo 4, artigo n.º 9). Concomitantemente, o Governo Regional da Madeira, apresentou a resolução n.º 115/2020, de 16 de março, suspendendo as atividades letivas e não letivas e a componente de apoio à família, de todos os estabelecimentos de educação dos ensinos básico e secundário.

Desta forma, a suspensão das atividades letiva e não letiva tem o seu início no dia 16 de março de 2020, sendo apenas reavaliada a sua continuidade no dia 9 de abril de 2020. Assim, tendo em consideração todo o contexto excecional elucidado anteriormente, foi necessário que o corpo docente da escola, cogitasse um sistema de ensino alternativo, que vem desaguar numa proposta de intervenção baseada no E@D.

Nesta linha de pensamento, em consequência dos desenvolvimentos epidemiológicos da doença, através do Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março, é proclamado o estado de emergência, reconhecendo a imprescindibilidade da adoção de medidas que assegurem o tratamento da COVID-19, permitindo a implementação de medidas excecionais e temporárias de resposta à pandemia. Porém, a declaração do estado de emergência, segundo o Decreto de aprovação da Constituição, de 10 de abril de 1976, indica-nos que este “não pode ter duração superior a quinze dias”, “sem prejuízo de eventuais renovações” (artigo n.º 19), iniciando-se neste sentido no dia 19 de março de 2020 e tendo o seu fim no dia 2 de abril de 2020. Todavia, na sequência dos desenvolvimentos epidemiológicos da pandemia mundial de COVID-19, através do Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril, seria renovado o estado de emergência, com termo a 16 de abril de 2020.

No seguimento da renovação do estado de emergência, o governo central, no dia 13 de abril de 2020, publica o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, definindo um conjunto de medidas excecionais e temporárias de resposta à doença, particularmente ligadas com o

ensino básico e secundário. Desta forma, surge a recomendação da lecionação não presencial, através do qual é inferido que os estabelecimentos de ensino, coadjuvados pelo Ministério da Educação, devem preparar e dinamizar um plano de ensino alternativo identificado como E@D, que garanta um acompanhamento devido e efetivo dos docentes aos seus alunos (capítulo 2, artigo n.º 2).

Por outro lado, no que se refere ao calendário escolar que foi aprovado pelo Despacho n.º 5754-A/2019, de 18 de junho, através do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, existe uma promulgação de todas as datas anteriormente estabelecidas, excetuando a do termo do 3º período escolar, que passa para o dia 26 de junho de 2020 (capítulo 3, artigo n.º 10).

No dia 14 de maio, através do Decreto-Lei n.º 20-H/2020, a presidência do Conselho de Ministros, através de medidas excecionais e temporárias decorrentes da pandemia de COVID-19, vem restabelecer as atividades letivas em regime presencial a partir do dia 18 de maio de 2020, para alunos pertencentes ao 11º e 12º anos de escolaridade (artigo n.º 3). Porém, tendo em consideração que a Região Autónoma da Madeira, possui um quadro de autonomia para tomar decisões na vertente educacional, através da Resolução n.º 351/2020, de 23 de maio, vem declarar que a retoma das atividades letivas em regime presencial, terá início no dia 1 de junho de 2020 para os alunos do 11º e 12º anos, todavia apenas e só para a frequência das disciplinas em que os alunos elegeram o seu exame como prova de ingresso no ensino superior.

IV – Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico

O estágio didático-pedagógico é um processo que se reveste de muita complexidade, possuindo um impacto forte na moldagem do futuro profissional docente, tanto a nível académico como a nível pessoal. Tendo em consideração que durante esta fase da formação docente, o futuro profissional é colocado à prova através da lecionação de aulas, tornando-se ao mesmo tempo aluno e professor.

Além do mais, durante o ano de EP, existe um aporte de tarefas a concretizar, associadas à formação inicial docente, que podem ser divididas em quatro áreas diferentes, tais como as Atividades de Integração no Meio, a Prática Letiva (PL), as Atividades de Intervenção no Meio e as Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas. Todas estas atividades, apesar de estarem interrelacionadas com uma determinada área

do EP, devem ser utilizadas de forma articulada e coordenada, com o objetivo de promover um desenvolvimento integral do futuro docente.

Com o decorrer dos anos, o significado da palavra professor tem vindo a ser alterado de forma significativa. Outrora, o docente poderia ser considerado um mero transmissor de conhecimentos. Contudo, numa sociedade muito mais evoluída e dinâmica, a simples tarefa de transmissão, parece ser escassa e ineficiente. Desta forma, o profissional docente atual, deve possuir um conjunto de metodologias de trabalho ajustadas ao presente. No entanto possuindo sempre uma capacidade de reajustamento e aprendizagem contínua, no sentido de preparar um futuro que se prevê, cada vez mais, dinâmico e imprevisível.

Assim, o docente deve conhecer e compreender os alunos com que se depara, através de uma análise individual, do seu contexto e de todas as interações correlacionadas com o aluno. Por outro lado, o professor possui a tarefa de ajustar e adequar todas as suas decisões didático-pedagógicas, tendo em consideração as necessidades, capacidades, competências e lacunas apresentadas pelos alunos.

Todo o trabalho desenvolvido no seio da turma, deve ser coordenado e alinhado em conselho de turma, de forma que o trabalho desenvolvido esteja alinhado com uma estratégia de intervenção clara e sustentada perante as características da turma.

A PL, assume-se como uma das partes mais relevantes do EP, uma vez que é através da desta área de intervenção que o futuro docente, possui a capacidade de lecionar a uma turma. A PL reveste-se de uma complexidade muito grande, uma vez que concentra em si um conjunto largado de tarefas, tais como o planeamento, a concretização das aulas, a reflexão sobre as mesmas e a avaliação dos alunos. Assim, é de fácil perceção que o investimento, a nível temporal e de volume de trabalho, efetuado nesta área é muito grande. Contudo, pudemos evidenciar que esta é também a componente do EP que mais nos cativa e a razão pela qual entramos no MEEFEB, uma vez que o nosso objetivo primordial passa pelo desenvolvimento da nossa competência no processo de ensino-aprendizagem.

As Atividades de Integração no Meio estão interrelacionadas com toda a Caracterização da Escola e da Turma. Relativamente à primeira, foi efetuada toda uma recolha de informação que nos possibilitou realizar um enquadramento histórico, físico e material. Por outro lado, a Caracterização da Turma, teve como objetivo primordial a recolha e tratamento de informação sobre os alunos, mais precisamente acerca das suas capacidades, dificuldades, interesses e necessidades. Desta forma, foram avaliadas

informações relativas a um conjunto alargado de parâmetros, tais como os dados demográficos, o historial médico e desportivo, a perceção sobre a EF, a escola e a saúde, dados sociométricos e, por fim, os níveis de aptidão física.

As Atividades de Intervenção na Comunidade assumem-se como uma ponte para a integração do aluno estagiário na dinâmica existente no seio escolar, nomeadamente através da interação que é promovida entre o professor estagiário e toda a comunidade educativa envolvente. Assim, o futuro docente possui a tarefa de se integrar nas atividades propostas pela escola, servindo estas como um veículo de inclusão e ao mesmo tempo de aprendizagem e reflexão sobre a prática.

Por fim, as Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas, caracterizam-se por serem momentos de partilha de informação e de apresentação de resultados científicos. Neste sentido, no MEEFEBS existem dois momentos em que o docente estagiário deve através da sua recolha de dados, pesquisa e reflexão, dinamizar uma ação de formação docente. No nosso caso concreto, optamos por dinamizar a ACPI numa fase inicial do ano letivo, como preparação para a ACPC.

A ACPI foi dinamizada no seio escolar, tendo como meta a apresentação de uma temática associada à disciplina de EF, com um conteúdo atual e do interesse do grupo disciplinar. Esta ação de formação foi apenas idealizada, preparada e apresentada pelo núcleo de estágio da EBSGZ.

Por outro lado, a ACPC é uma ação de formação coletiva, o que nos indica que todos os núcleos de estágio do MEEFEBS estiveram relacionados com a sua organização e dinamização. Esta ação de formação, possui um caráter de suma formalidade e importância, sendo um marco da formação inicial docente. Esta formação, tem um alcance regional, sendo creditada para a formação contínua docente. Desta forma, todos os conteúdos abordados, devem de ser atualizados, concretos e apelativos para o público-alvo. Além do mais, podemos evidenciar que pelo facto desta formação possuir um público bastante alargado e diverso, a formação é catapultada para um nível de excelência muito grande, nomeadamente no que se refere aos momentos de questionamento e reflexão final, onde existe sempre um espaço para o debate, para a troca de ideias, para a partilha de experiências e para a reflexão conjunta.

V - Enquadramento Contextual

Para Delors *et al.* (1996), a educação é um trunfo indispensável à humanidade, uma vez que através desta podemos construir uma sociedade com ideias de paz, de liberdade e justiça, conduzindo o ser humano a uma harmonia e autenticidade que recusem a pobreza, a exclusão social, a incompreensão, a opressão e a guerra.

Segundo Calleja (2008), a educação é um processo de influência que se dá sobre as pessoas, conduzindo-as à sua transformação e capacitação para interagir com o meio envolvente. Assim, a educação é uma ação que é desenvolvida sobre os indivíduos que formam uma sociedade, com o objetivo de os capacitar de forma consciente, eficiente e eficaz de conteúdos, dando-lhes significado ao seu cotidiano.

Segundo Marques e Castanho (2011), a Escola nas sociedades letradas, ocupa um lugar de excelência no cumprimento das funções da educação e da aprendizagem de conhecimentos interligados com as artes, ciências e tecnologias.

A educação deve fornecer os mapas para este mundo cada vez mais complexo e agitado, mas também uma bússola que permita navegar através dele (Delors *et al.*, 1996).

Num mundo cada vez mais tecnológico e imprevisível, o aluno deve ser dotado de ferramentas metodológicas que lhe permitam não só sobreviver, mas prosperar.

Para Delors *et al.* (1996), existem quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida, conhecidas como os pilares do conhecimento: (i) aprender a conhecer – adquirir instrumentos de compreensão; (ii) aprender a fazer – aprender a agir sobre o meio envolvente, (iii) aprender a viver juntos – participação e cooperação em sociedade, (iv) aprender a ser – construir um ser como um todo, capaz de pensar de forma crítica e autónoma. Assim, cada escola, tendo em consideração as particularidades dos seus alunos e do seu contexto, deve adaptar o currículo e as estratégias de ensino, de forma a promover um desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes dos alunos.

Deste modo, neste capítulo do relatório de estágio, temos como meta a caracterização da EBSGZ, através de um enquadramento da instituição escolar, que nos acolheu no ano de estágio pedagógico, mediante uma revisão histórica e de uma apresentação dos seus princípios, valores, missão e visão. Posteriormente, serão apresentados os recursos humanos, bem como toda a orgânica de funcionamento da escola, nomeadamente no que diz respeito ao conselho da comunidade educativa, ao conselho executivo, ao conselho pedagógico e ao conselho administrativo. Em seguida, será apresentada uma análise SWOT, onde são expostas as potencialidades e fragilidades da escola. Por fim, será realizada uma referência à oferta formativa que a escola disponibiliza à comunidade educativa, bem como informações acerca do grupo de EF,

mais propriamente no que diz respeito às instalações desportivas, recursos materiais e atividades promovidas.

5.1. Enquadramento da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, nasceu no dia 9 de setembro de 1968, através da Portaria n.º 23-600, designada na altura como Escola Preparatória de Gonçalves Zarco, louvando o prestigiado navegador português João Gonçalves Zarco.

Nos seus primórdios, a Escola Preparatória de Gonçalves Zarco funcionou como um anexo da Escola Industrial e Comercial do Funchal, atualmente Escola Secundária Francisco Franco, e do Liceu Nacional do Funchal, na atualidade Escola Secundária Jaime Moniz.

No ano de 1973, transitou para o edifício anexo à igreja do colégio, situado na praça do município.

Posteriormente, no ano de 1985, passou para a Quinta da Ribeira, na Calçada da Cabouqueira, tendo como anexo a Quinta das Palmeiras.

Por fim, quatro anos depois, em 1989, instalou-se nas atuais instalações, situadas na Freguesia de São Martinho, no Caminho da Fé nº1, Barreiros, onde tinha condições para acolher alunos desde o 2º ciclo de escolaridade até ao secundário.

Na atualidade, a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, possui uma população estudantil, maioritariamente, pertencente à área geográfica da freguesia de São Martinho e de Santo António (Projeto Educativo Escolar 2018-2022).

O nível socioeconómico dos alunos é bastante diversificado, sendo que existem alunos oriundos de meios socialmente favorecidos, no entanto, a grande maioria dos alunos é proveniente de famílias carenciadas apoiadas através dos programas da ação social escolar.

5.2. Princípios, Valores, Missão e Visão

Para a construção de qualquer documento a instituição escolar, deve respeitar os princípios patentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), bem como as alterações introduzidas a este documento através da Lei nº115/1997, de 19 setembro, com alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

No entanto, é de extrema importância a tomada de decisão sobre os seguintes parâmetros:

- ❖ **Princípios** – Diretrizes de atuação que norteiam os comportamentos, procedimentos e tomadas de decisão.
- ❖ **Valores** – Princípios éticos que regem a vivência em comunidade.
- ❖ **Missão** – Razões para a existência da instituição.
- ❖ **Visão** – Perspectivas de futuro para a organização escolar.

5.2.1. Princípios, Valores, Missão e Visão da EBSGZ

5.2.1.1. Princípios

- ❖ Princípio da qualidade do ensino e aprendizagem.
- ❖ Princípio da cidadania, da participação e do desenvolvimento.
- ❖ Princípio da inclusão e do pluralismo.
- ❖ Princípio da cooperação e da abertura ao meio envolvente.
- ❖ Princípio do saber ser, do saber estar e do saber fazer.
- ❖ Princípio da igualdade equitativa de oportunidades.
- ❖ Princípio da corresponsabilidade e do trabalho em equipa.
- ❖ Princípio do respeito à vida e aos direitos humanos básicos.
- ❖ Princípio do desenvolvimento e bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (PEE, 2018-2022).

5.2.1.2. Valores

Os valores que a EBSGZ defende estão interligados com os princípios diretores do Trabalho, Respeito, Responsabilidade, Criatividade, Diálogo, Justiça, Solidariedade, Colaboração, Cooperação, Compromisso, Mérito, Inovação e Confiança (PEE, 2018-2022).

5.2.1.3. Missão

Através da adoção do lema **“Pela promoção do desenvolvimento harmonioso do aluno”**, a missão da escola visa garantir que todos os alunos consigam o sucesso educativo, a sua valorização pessoal e social e o desenvolvimento de competências, conhecimentos e valores. Deste modo, é reiterado que o aluno deve ser dotado de uma formação integral, baseada no sucesso pessoal e profissional, sempre com uma perspetiva de educação para a Cidadania e Desenvolvimento (PEE, 2018-2022).

5.2.1.4. Visão

A visão da escola, consubstancia-se na ambição de uma Escola aberta à sociedade, dinâmica e multidisciplinar, abonando deste modo para o desenvolvimento da igualdade de oportunidades e do sucesso de todos os alunos, dotando-os de ferramentas e metodologias eficazes para enfrentar a complexidade e a incerteza do futuro, tanto na vertente pessoal como profissional.

Além do mais, pretende-se também que a escola seja um veículo de aprendizagens do saber ser, saber estar e saber fazer, que lhes transmita valores de cidadania e responsabilidade e que lhes desenvolva o espírito colaborativo e solidário (PEE, 2018-2022).

5.3. Recursos Humanos

O conceito de recursos humanos, está interligado com a totalidade dos indivíduos que compõem uma determinada organização. Assim, neste caso concreto, tendo em consideração que nos iremos debruçar sobre uma instituição escolar, serão discriminados todos os alunos, o pessoal não docente e o pessoal docente da EBSGZ.

Segundo o Plano Anual de Escola (2019/2020), foram matriculados 1338 alunos no ano letivo 2019/2020, tendo sido integrados nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

No que diz respeito ao pessoal não docente da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, este é constituído por profissionais de várias áreas de carreira, nomeadamente, os técnicos superiores (4), os assistentes técnicos (28), os assistentes operacionais (46) e os técnicos de informática (2), totalizando 80 postos de trabalho.

Por fim, segundo o Plano Anual Escolar 2019-2020, existem 235 professores a lecionar na escola, divididos pelo ensino regular e pela educação especial, nos ensinos básico e secundário. O corpo docente, está dividido em vários departamentos, nomeadamente o curricular, o da educação especial, o de formação e o Eco-escolas.

O departamento curricular, está dividido em várias componentes tais como, as Ciências Exatas da Natureza e Tecnologia, Ciências Humanas e Sociais, Expressões e Línguas.

A disciplina curricular de Educação Física, por sua vez, pertence ao Departamento Curricular das Expressões.

5.4. Orgânica da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Segundo o Regulamento Interno (2018-2022), a direção, administração e gestão escolares, são asseguradas por um conjunto de órgãos próprios, que se regem através dos princípios decretados no DRL n.º 21/2006/M.

Deste modo, a organização escolar é composta pelos seguintes órgãos de direção, administração e gestão: a) conselho da comunidade educativa; b) conselho executivo; c) conselho pedagógico; d) conselho administrativo.

5.4.1. Conselho da Comunidade Educativa

Segundo o Regulamento Interno (2018-2022), o conselho da comunidade educativa é o órgão de direção responsável pela definição da política educativa da escola, consumando-se também como um órgão de participação e representação da comunidade educativa. A sua atuação deve ser sempre norteada pela Constituição da República Portuguesa, pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira.

O Conselho da comunidade educativa da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco é composto pelas seguintes entidades: a) 8 representantes do pessoal docente; b) 3 representantes das modalidades especiais; c) 2 representantes do pessoal não docente; d) 2 representantes dos pais e encarregados de educação; e) 2 representantes dos alunos indicados pela Associação de Estudantes; f) 1 representante da área da saúde e/ou social; g) 1 representante de psicologia e orientação e h) 1 representante da autarquia local.

Dentro do grupo de docentes existentes no conselho da comunidade educativa, é eleito o presidente do conselho da comunidade educativa, para desempenhar as funções inerentes à função. Os presidentes do conselho executivo e pedagógico também participam nas reuniões, no entanto não possuem direito a voto.

5.4.2. Conselho Executivo

Segundo o Regulamento Interno (2018-2022), o conselho executivo é o órgão de gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, sendo um órgão colegial. Todos os membros que compõem este órgão ficam dispensados da totalidade da componente letiva, podendo lecionar uma turma mediante opção.

O conselho executivo, enquanto órgão colegial, é constituído por um presidente e por quatro vice-presidentes.

5.4.3. Conselho Pedagógico

Segundo o Regulamento Interno (2018-2022), o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, mais precisamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

O conselho pedagógico, é composto por: a) 5 coordenadores de departamento curricular; b) 1 representante dos orientadores pedagógicos; c) 3 coordenadores de ciclo; d) 1 coordenador do ensino dos cursos de Educação e Formação de Adultos; e) 1 coordenador das modalidades profissionalizantes; f) 1 coordenador do departamento de formação; g) 1 coordenador dos percursos curriculares alternativos; h) 1 coordenador sociocultural; i) Presidente do conselho executivo; j) Presidente do conselho da comunidade educativa.

O presidente do conselho pedagógico é eleito entre os seus membros. Os presidentes do conselho executivo e da comunidade educativa não têm direito a voto.

5.4.4. Conselho Administrativo

Segundo o Regulamento Interno (2018-2022), o conselho administrativo é o órgão deliberativo, na matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da lei em vigor.

O conselho administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo, pelo coordenador técnico, ou por quem as suas vezes fizer, e por um dos vice-presidentes do conselho executivo para o efeito designado por este.

5.5. Análise SWOT

A análise SWOT foi criada por Kenneth Andrews e Roland Cristensen, professores da *Harvard Business School*, com o objetivo de estudar a competitividade das organizações segundo quatro variáveis: *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Oportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças) (Silva *et al.*, 2011).

Assim, numa perspetiva de fazer um diagnóstico da situação interna e externa da organização escolar EBSGZ, realizou-se uma análise SWOT com o objetivo de definir linhas orientadoras da atividade educativa, articulando as características da comunidade e do meio envolvente com os recursos disponíveis e projetos já implementados.

Esta análise teve como ponto de partida o relatório do quadriénio 2014-2018, onde eram assomados os pontos fortes e fracos da escola, os constrangimentos e as oportunidades, resultantes das observações e críticas manifestadas pela comunidade educativa.

Pontos Fortes

Como pontos fortes da Escola surgiram:

- ❖ **“Oferta Formativa** - diversidade de oferta nas modalidades de ensino o que permite à Escola dar resposta à complexidade socioeconómica e educativa da sua população escolar;
- ❖ **Corpo Docente** – estável, empenhado, com larga experiência profissional e que se identifica com os princípios gerais da Escola;
- ❖ **Qualidade do ensino-aprendizagem** - Escola inclusiva, com práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, com monitorização do ensino e da aprendizagem e com práticas de autoavaliação desde 2013;
- ❖ **Liderança** devido às funções de supervisão, de promoção do trabalho de equipa, de incentivo à colaboração entre os professores e pelo acompanhamento e apoio prestado às práticas pedagógico-didáticas;

- ❖ **Cultura Relacional** - cooperação e parceria com as diversas instituições da sociedade, o envolvimento em projetos de carácter regional e internacional (intercâmbios a nível europeu).”

Pontos Fracos

Os pontos fracos detetados foram:

- ❖ “A (in)disciplina e (in)sucesso dos alunos;
- ❖ A fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- ❖ A necessidade de incrementar, em geral, o trabalho de equipa, alguns aspetos da comunicação interna;
- ❖ A carência de mecanismos de aferição eficazes em algumas áreas do ensino-aprendizagem.”

Constrangimentos

Os principais constrangimentos com que a Escola se depara prendem-se com o limite orçamental, consumando-se numa degradação de alguns espaços e materiais.

Outra vertente de constrangimento com que nos deparamos está relacionada com o nosso público-alvo, ou seja, está relacionada com as fracas expectativas dos encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos e com a pouca participação destes no processo educativo.

5.6. Oferta Formativa

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, devido à sua dimensão e à quantidade de alunos que abarca nos vários ciclos de ensino, apostou numa oferta formativa muito rica, tanto a nível do Ensino Básico como no Ensino Secundário.

No que concerne ao Ensino Básico é dada a possibilidade aos alunos de enveredarem tanto pelo ensino regular, como pelos percursos curriculares alternativos, tais como os cursos de educação e formação, as turmas de aprendizagem cooperativa e as turmas Zarco.

No Ensino Secundário, a Escola disponibiliza aos alunos os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos de Ciências e Tecnologias, no currículo regular, oferecendo

também uma vasta gama de Cursos Profissionais, que encerram em si uma dupla certificação.

No ano letivo 2019/2020, a EBSGZ deu continuidade ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, nas turmas que transitaram para o 6º, 8º e 11º anos, iniciando-o em todas as turmas do 5º, 7º e 10º anos de escolaridade (PEE 2018-2022).

5.7. Grupo Disciplinar de Educação Física

Segundo o Regulamento Interno (2018-2022) da EBSGZ, o departamento curricular é composto por cinco subdepartamentos, a) Departamento Curricular das Expressões; b) Departamento Curricular das Línguas; c) Departamento Curricular das Ciências Humanas e Sociais; d) Departamento Curricular das Ciências Exatas, da Natureza e Tecnologias; e) Departamento Curricular de Educação Especial.

O departamento curricular tem como função primordial o apoio ao conselho pedagógico, no sentido de em cooperação desenvolverem medidas de reforço à interdisciplinaridade nos planos de estudo da escola.

O Departamento Curricular das Expressões, é composto pelos grupos disciplinares de Educação Visual e Tecnológica, Artes Visuais, Educação Física – 2º Ciclo, Educação Física – 3º Ciclo / Secundário e Educação Musical.

O grupo disciplinar de Educação Física da EBSGZ, está dividido em dois subgrupos, neste caso o Grupo de recrutamento 260 (G260), que leciona apenas ao 2º ciclo do Ensino Básico, e o Grupo de recrutamento 620 (G620), que leciona tanto ao 3º ciclo do Ensino Básico como ao Ensino Secundário. Cada grupo disciplinar tem um delegado que o representa nas reuniões do Departamento das Expressões.

As reuniões dos subgrupos disciplinares são realizadas de forma separada, uma vez que cada grupo de recrutamento (G260 e G620) possui autonomia de tomada de decisão sobre questões relacionadas com os ciclos onde leciona.

O núcleo de estágio da EBSGZ, pertence ao Grupo de recrutamento 620, uma vez que os dois professores estagiários lecionam turmas de 11º ano de escolaridade do Ensino Secundário.

5.7.1. Instalações Desportivas

As instalações desportivas da EBSGZ, servem predominantemente para as aulas de Educação Física e Desporto, atividades de Desporto Escolar e outras atividades físico-desportivas realizadas em contexto escolar.

Para além disto, quando os alunos não tiverem a aula de Educação Física, ou treino de Desporto Escolar, por falta do docente, poderão solicitar material ao docente da “animação de recreios”, ocupando o espaço de aula, desde que não seja necessário a outro docente e não perturbe as aulas que se realizam em espaços contíguos.

É permitida também a utilização das instalações desportivas a qualquer grupo organizado da comunidade educativa (docentes, funcionários e alunos), desde que seja verificada a disponibilidade e pedida a autorização para a utilização do espaço (Regulamento Interno 2018-2022).

No que diz respeito às estruturas físicas de apoio à dinamização e lecionação da disciplina curricular de Educação Física, a EBSGZ possui um parque desportivo bastante completo, que vai desde os campos exteriores, ao pavilhão, à sala de ténis de mesa e até à sala de Educação Física. No entanto, existem outros espaços informais que podem ser utilizados dentro do espaço escolar, tais como os pátios. Além do mais, podem ser realizadas parcerias com várias entidades vizinhas para a dinamização de atividades desportivas, sendo que as instalações desportivas mais próximas são o campo dos barreiros, a quinta magnólia e o pavilhão do CAB Madeira.

A constituição do parque desportivo da EBSGZ é a seguinte: a) Campo Exterior 1; b) Campo Exterior 2; c) Pavilhão Gimnodesportivo; d) Sala de Ténis de Mesa; e) Sala de Educação Física.

Deste modo, a escola possui dois campos exteriores, sendo um deles de pequenas dimensões e outro de grandes dimensões, este último engloba um conjunto de quatro campos, de dimensões idênticas às de um campo oficial de andebol.

Esta instituição escolar é dotada também de um pavilhão gimnodesportivo, passível de ser dividido em três campos de dimensões reduzidas. Ainda dentro do pavilhão, na sua cave, podemos encontrar a sala de ténis de mesa.

Por último, esta instituição escolar possui uma sala de educação física, que fica situada perto dos campos exteriores, tendo as dimensões e condições ideais para a lecionação de aulas teóricas.

5.7.1.1. Sistema de Rotação das Instalações Desportivas

O sistema de rotação das instalações desportivas na EBSGZ, está ao encargo do diretor de instalações em funções, existindo o imperativo de que todos os professores tenham a oportunidade, em todas as suas turmas, de passar pelo menos em uma das rotações por cada um dos espaços, dedicados à prática desportiva na escola.

Deste modo, podemos evidenciar que esta distribuição de instalações se demonstra como uma árdua tarefa, tendo em consideração o rácio de turmas por instalações desportivas. Assim, a distribuição das instalações, muitas vezes, não é efetuada tendo em consideração as necessidades de cada ano e turma, mas sim tendo em conta a macrogestão dos espaços.

Desta forma, o professor de Educação Física, após a análise do mapa de distribuição dos espaços, deve realizar um planeamento anual das matérias de ensino, tendo em consideração as Aprendizagens Essenciais (AE), o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e as instalações desportivas que lhe foram atribuídas, em cada momento do ano letivo.

5.7.1.2. Recursos Materiais

O grupo de Educação Física da EBSGZ, tem ao seu dispor um vasto leque de materiais pedagógicos para a lecionação das suas aulas, que podem ser encontrados em zonas próximas aos espaços de lecionação, mais precisamente na arrecadação dos campos exteriores e do pavilhão.

Em primeira instância, temos a arrecadação dos campos exteriores, que se encontra no mesmo edifício que o gabinete do grupo de Educação Física, onde podem ser encontrados todos os materiais disponíveis para a lecionação em espaço exterior.

No que concerne ao material pedagógico para lecionação dentro do pavilhão, podemos encontrá-lo numa área reservada a este efeito dentro desta instalação.

O acesso às arrecadações, está restrito, apenas e só aos funcionários de cada instalação e aos professores de Educação Física, quando acompanhados por um funcionário, uma vez que é necessário que exista um controlo e registo de todo o material que é utilizado. Numa primeira fase, o funcionário regista todo o material que foi solicitado pelo professor e, posteriormente, aquando da sua entrega, existe uma contabilização dos materiais entregues, bem como uma verificação do seu estado.

Os recursos didático-pedagógicos existentes na Escola, devem servir como ponto de partida para o planeamento e preparação das aulas de Educação Física. Deste modo, numa fase inicial do ano letivo, decidimos quantificar o material.

5.7.2. Atividades Promovidas pelo Grupo Disciplinar de Educação Física

Segundo Samulski e Noce (2000), o sedentarismo é cada vez mais descrito pelos seus inúmeros malefícios para a saúde e para o bem-estar do indivíduo. Desta forma, o G620 de EF, deve fornecer aos seus alunos um conjunto de atividades de cariz extracurricular, que estimulem o gosto pela prática desportiva e pelos hábitos de higiene, contribuindo assim, para que estes alunos se tornem adotantes de estilos de vida saudáveis.

Neste seguimento, o Grupo Disciplinar de EF, decidiu organizar e promover as seguintes atividades: a) Torneio das 4 Estações; b) Semana Náutica.

O Torneio das 4 Estações, estava planeado para se desenvolver em quatro modalidades distintas, sendo estas o basquetebol, o futebol, o andebol e o ténis de mesa. Esta atividade seria dispersa pela totalidade das instalações desportivas da escola. A forma de organização escolhida foi por estação, sendo que todos os alunos passariam por todas as atividades durante um determinado tempo. Este torneio estava marcado para a Semana das Expressões, entre os dias 20 a 24 de janeiro. No entanto, devido às condições climáticas adversas existentes nesta semana, este torneio ficou adiado para miados de abril. Porém, devido à pandemia de Covid-19, tendo em consideração que o ensino passou a ser não presencial, este torneio não se realizou.

A Semana Náutica, por sua vez, estava organizada por turmas, onde cada turma tinha um determinado horário para comparecer à atividade de canoagem, que seria dinamizada por um instrutor qualificado nesta área. Estas atividades náuticas estavam marcadas entre os dias 27 e 30 de abril e os dias 18 a 22 de maio. Contudo, no seguimento da situação excecional de pandemia que decorreu nos meses posteriores a março de 2020, esta atividade foi cancelada.

VI – Prática Letiva

A Prática Letiva é invariavelmente a componente sobre a qual o futuro docente emprega uma maior quantidade de tempo e esforço, assumindo-se como uma oportunidade de colocar em prática e testar todos os conhecimentos, capacidades, competências e metodologias de ensino, adquiridas ao longo de todo o processo formativo docente (Caires & Almeida, 2003, Delgado, 2017).

Não obstante, a PL deve ser encarada como um momento privilegiado de aprendizagem através de uma prática imbuída numa reflexão profunda sobre as técnicas, estratégias e instrumentos utilizados, que visam o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e competências do aluno (Coelho, 2016). Neste contexto, podemos afirmar que só refletindo de forma séria e crítica sobre as nossas práticas presentes, é que podemos almejar uma melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem futuro (Freire, 1996).

Por outro lado, a dinamização da PL é um processo revestido de singularidade e complexidade (Santos & Ponte, 2002), em que o foco deve estar inteiramente colocado na promoção de um ensino de qualidade e ajustado a cada aluno com o qual estamos a trabalhar, instigando um desenvolvimento integral e transversal do aluno através do aperfeiçoamento das suas aprendizagens, capacidades, competências e aptidões.

Lopes, Fernando e Vicente (2008), referem que existem dois tipos de processo pedagógico: (i) Memorização de um conjunto de conhecimentos/expressões, em que o aumento de conhecimento está associado a uma grande quantidade de respostas que o indivíduo é capaz de dominar. Sendo que o professor tem a função de transmitir e o aluno de receber a informação que lhe é prescrita. Neste processo de aprendizagem o aluno desenvolve competências, tendencialmente, reprodutoras de conhecimentos; (ii) Aprendendo a interpretar os sinais, através de uma leitura do meio. O aumento da competência do aluno está associado à capacidade de generalizar e de se adaptar às novas situações e contextos, ou seja, a resposta é ajustada tendo em conta a especificidade do problema. Neste contexto o aluno desenvolve competências, tendencialmente, produtoras de conhecimentos.

Segundo Roldão (2004), o tempo em que o docente professava e tornava público o seu saber para os outros, remonta a uma época onde o conhecimento estava destinado a alguns, algo que se torna cada vez mais descabido e ultrapassado, tendo em consideração a crescente difusão, massificação e acessibilidade ao saber.

Por este prisma, a evolução da sociedade tem proporcionado alterações significativas nos vários campos de atuação do ser humano, das quais podemos evidenciar “*a necessidade de se repensar a educação e a escola*” (Santos & Ponte, 2002, p.1). Assim, uma escola progressista e atualizada deve potencializar uma troca mútua de experiências e aprendizagens entre professores e alunos, assente numa dinâmica de pesquisa, experimentação, debate e reflexão (Pinto, 2018).

Reiteramos desta forma, que devem ser fomentadas as capacidades produtivas do aluno, potenciando o espírito crítico, a autonomia e a criatividade através de um processo de aprendizagem baseado na solicitação-adaptação-transformação (Lopes, 2014).

Porém esta mudança, não se avizinha como uma tarefa fácil e célere, no entanto necessária e prioritária, que apenas poderá ser efetuada através da reformulação das práticas e concepções dos docentes (Santos & Ponte, 2002, p. 1). Neste contexto, pretende-se cada vez mais que o professor atual, seja “aquele que não só ensina alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”. Assim, o profissional de educação deve estabelecer uma ligação entre o saber e o aluno, mediante a construção de um veículo efetivo de comunicação que transporte o conhecimento até ao seu recetor final (Roldão, 2004). No entanto, para Morin (2003), ensinar não se baseia apenas na mera transmissão de saberes, mas na compreensão de uma cultura que nos ajude a viver, potencializando um pensamento crítico e livre.

O aumento da competência do aluno está associado à capacidade de generalizar e de se adaptar às novas situações e contextos, ou seja, a resposta é ajustada tendo em conta a especificidade do problema. Neste contexto o aluno desenvolve competências, tendencialmente, produtoras de conhecimentos, similar opinião é manifestada por Freire (1996, p.13), ao afirmar que é necessário impregnar nos alunos uma necessidade de aprender, de repetir, de constatar, de duvidar e de ser curioso, através de um ensino que coloque o aluno no âmago do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, partindo dos pressupostos de que educação, em geral, e a Educação Física em particular, se assumem como meios de transformação do Homem, não é desejável que o aumento da competência do aluno esteja centrada na sua capacidade de acumular conhecimentos ou reportórios motores, mas sim num processo de compreensão global do contexto, em que o objetivo passa pelo domínio de instrumentos e metodologias que respondam a situações de grande variabilidade e imprevisibilidade (Lopes, Fernando & Vicente, 2008). Neste contexto o processo pedagógico, deve estar centrado no aluno, em que o cerne da questão deixa de ser a acumulação de conhecimentos e passa a estar concentrado no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Assim, deve

ser estimulado o desenvolvimento da capacidade de criação/seleção de instrumentos e metodologias, que se demonstrem eficientes e eficazes na resolução dos problemas específicos, decorrentes deste mundo em constante mudança (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2011).

6.1. Lecionação à turma do Ensino Secundário

6.1.1. Enquadramento da Turma

No decorrer do EP, está definido que o professor estagiário tem a seu encargo a lecionação de pelo menos uma turma, com supervisão pedagógica direta de dois orientadores, um pedagógico e outro científico (Vieira, 2019). Neste sentido, coube-nos gerir o processo de ensino-aprendizagem da turma do 11º ano de escolaridade, inserida no curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, do ensino secundário da EBSGZ. A disciplina de EF, está inserida na componente geral do plano de estudos do curso, conferindo-lhe uma presença permanente durante a duração trienal do curso.

A turma do 11º ano de escolaridade, englobava no seu horário escolar semanal a frequência de duas aulas de EF com 90 minutos cada, efetuadas em dias não consecutivos (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001), nomeadamente à segunda-feira e quarta-feira das 11h40 às 13h10. No entanto, segundo Jacinto *et al.* (2001) o cenário ideal para a distribuição dos tempos letivos de EF seria de 4 sessões de 45 minutos ou, como alternativa, de 3 sessões semanais, efetivadas através de duas aulas de 45 e uma de 90 minutos. Uma vez que:

É reconhecido cientificamente que realizar atividade física diariamente é a condição ideal para se obterem efeitos ao nível da melhoria da aptidão física, e que a frequência mínima que possibilita esses benefícios é de três sessões semanais. Assim, a opção por 4 sessões por semana é a que se aproxima do quadro mais favorável ao desenvolvimento da aptidão física e promoção da saúde (Jacinto *et al.*, 2001, p.22).

De uma forma geral e muito sucinta, queríamos reforçar que a turma do 11º ano era constituída por 15 alunos, sendo que 7 pertenciam ao sexo feminino e 8 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos de idade. Uma

caracterização detalhada da turma é apresentada na secção intitulada de Caracterização da Turma.

É de suma importância referenciar que o esqueleto base da turma manteve-se parcialmente inalterado desde o ano transato, porém foram sendo introduzido alunos novos na fase inicial e no decorrer do ano letivo. Além do mais, deve ser ressaltado que a turma é constituída por alunos de nacionalidade portuguesa (53,3 %) e venezuelana (46,7%), criando dois grupos diferenciados de alunos por afinidades, sendo que todo o nosso trabalho foi efetuado com a intencionalidade de promover a inclusão total de todos os alunos e de unificar o grupo.

Neste contexto, pretende-se que os alunos desenvolvam as competências socio-afetivas, presentes no PASEO (Martins *et al.*, 2017). Com o objetivo de os ajudarem a se integrar na sociedade de forma efetiva, nomeadamente através da sua capacidade de autonomia, de responsabilidade, do seu pensamento crítico e criativo, da sua capacidade de comunicação/cooperação/colaboração e da valorização da dignidade humana através da diversidade cultural e debate democrático.

Por outro prisma, no domínio das atividades físicas, partindo da conjectura de que a turma apresenta um leque diferenciado de competências, distribuídas pelos 4 níveis de competência mencionados por Jacinto *et al.* (2001). Foi de extrema importância a realização de um planeamento que respondesse às necessidades e potencialidades da turma, em geral, e as necessidades, fragilidades e potencialidades de cada aluno, em particular, no sentido de catalisar o maior desenvolvimento possível dos alunos nesta componente, através de estratégias de ensino mais generalizadas ou personalizadas, de acordo com os contextos de aprendizagem dos alunos.

Além do mais, tendo em consideração que nas aprendizagens essenciais fora introduzida a área da aptidão física, todo o planeamento anual foi efetuado com o objetivo de desenvolver as capacidades motoras, no que se refere à aptidão muscular e aeróbia dos alunos, tendo em consideração a sua idade e sexo.

Por fim, na área dos conhecimentos, pretendia-se desenvolver nos alunos o conhecimento dos meios e métodos de treino mais adequados à promoção das capacidades coordenativas e condicionais, à saúde e ao bem-estar, agregando também sabedorias relacionadas com os fatores de saúde e de risco, associados à prática das atividades físicas, nomeadamente interligadas com a dopagem, doenças, lesões e condições de prática.

6.1.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

A gestão do processo de ensino-aprendizagem é uma tarefa muito complexa e exigente, mediante a qual o professor através das suas tomadas de decisão poderá escolher os meios, métodos, modelos e estratégias de ensino que se adequem melhor à realidade da escola e da turma em que leciona.

O ato de gerir, segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), está intrincado com a mensuração dos recursos disponíveis mediante a realidade em que estamos inseridos, com o estabelecimento de objetivos desejáveis e exequíveis, bem como com a definição e operacionalização das estratégias mais eficientes e eficazes para a concretização do objetivo. Desta forma, podemos perceber que durante a realização do EP, o professor estagiário é desafiado a sair da sua zona de conforto e tomar decisões que se coadunem com as necessidades, fragilidades, potencialidades e motivações dos alunos (Rodrigues, 2018).

Neste sentido, o professor deve recorrer a ferramentas que o ajudem a melhorar a qualidade de ensino que propõem aos seus alunos, particularmente através de formas expeditas de apoio laboratorial que o auxiliem nos processos de diagnóstico, prescrição e controlo, melhorando e rentabilizando o processo didático-pedagógico (Lopes, Fernando, Vicente, Simões & Prudente, 2010). Por este prisma, o processo de planeamento exige por si só uma intencionalidade de quem planeia, através da qual sejam considerados os meios necessários para atingir o objetivo predeterminado (Freitas, 2015).

Assim, o processo de planeamento pedagógico deve ser fundamentado por uma recolha e análise minuciosa de informações relativas à escola, à turma e ao aluno, mediante as quais poderá efetuar um diagnóstico mais preciso e efetivo que o auxilie no planeamento da sua prática letiva e não letiva, com vista à promoção das potencialidades dos alunos e ao combate das suas fragilidades. Decorrentemente, numa fase subsequente à recolha e análise dos dados determinantes, deve ser priorizado o planeamento macro, meso e micro, dos quais podem ser ressaltados o planeamento anual (numa perspetiva macro), as unidades didáticas (num prisma meso) e planos de aula (numa visão micro).

No seguimento da gestão do processo de ensino-aprendizagem, surge a dinamização prática e efetiva do planeamento em contexto real através da PL, onde são concretizadas todas as intenções e intencionalidades anteriormente idealizadas.

Concomitantemente, durante o processo de dinamização da PL, o professor deve realizar uma observação formal ou informal de toda a aula, associada ou não a um instrumento formal de observação, de forma a controlar e avaliar a evolução dos alunos, a validade, as limitações e as potencialidades das suas decisões didático-pedagógicas.

Nesta linha de pensamento, é de suma relevância mencionar que o processo de diagnóstico, prescrição e controlo, deve ser uma ferramenta didático-pedagógica utilizada de forma contínua, sistemática e rigorosa, tendo em consideração que é capaz de promover uma análise crítica e reflexiva das potencialidade e fragilidades existentes neste processo (Vicente, Fernando & Lopes, 2017).

Na atualidade, a palavra mudança está impregnada no vocabulário corrente, refletindo-se de forma veemente na vida quotidiana de todos nós. No entanto, apesar desta mudança ser uma tónica decorrente da evolução Humana, que se efetiva de forma cada vez mais acelerada e exponencial, as instituições escolares, parecem ainda estar a preparar o aluno para o passado (Lopes *et al.*, 2013). De uma forma muito geral, a escola dos dias de hoje, ainda atua sobre um paradigma onde a transmissão massificada de conhecimentos e a uniformização das estratégias de ensino são uma patente, desvirtuando as valências e as lacunas próprias de cada aluno, o que não contribui para uma intervenção personalizada e ajustada do ensino (Vieira, 2019).

Porém, perante toda a evolução e transitoriedade do conhecimento, com a qual nos deparamos de forma sistemática, é necessário tornar o professor num elemento dinamizador e catalisador do processo de amadurecimento do aluno (Almada *et al.*, 2008). Neste sentido, o conhecimento deve ser encarado como uma ferramenta que nos permite estar atualizados e nos tornarmos competitivos num meio cada vez mais imprevisível (Lopes *et al.*, 2013). Desta forma, a capacidade de montar estratégias e de selecionar o conhecimento mais ajustado à realidade de cada problema, parecem ser as valências mais apreciadas e ajustadas numa sociedade global.

Nesta linha de pensamento, deve ser estimulado o domínio de metodologias e instrumentos de resposta útil e cabal às problemáticas atuais e futuras da sociedade. Apenas possível, através de uma mudança de paradigma, que coloque o aluno como elemento-chave no processo de ensino-aprendizagem, potenciando a capacidade de análise crítica, de montagem de estratégias e de tomada de decisões (Lopes, 2014).

Assim, durante o ano de EP tivemos a oportunidade de fazer parte desta mudança de paradigma, nomeadamente através da nossa intervenção didático-pedagógica, estimulando a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem,

potenciando deste jeito a sua capacidade de dominar um conjunto de ferramentas e metodologias de resolução de problemas (Almada *et al.*, 2008).

Desta forma, no decorrer esta etapa formativa, do professor estagiário e do aluno, existiu a intencionalidade de promover o desenvolvimento integral do aluno, através da potencialização do desenvolvimento dos princípios, dos valores, das capacidades e das competências essenciais e fundamentais à vida em sociedade.

6.1.2.1. Planeamento Anual

O ser humano, desde sempre, vive em função da consecução dos seus próprios objetivos, que podem ser atingidos através de duas vias distintas, a forma aleatória ou a planeada. Porém, parece-nos mais viável e efetivo que a obtenção de objetivos seja apoiada numa ação intencional e não aleatória (Luckesi, 1992).

O caráter progressivo do processo de ensino-aprendizagem, por si só, antevê uma sistematização do planeamento didático-pedagógico (Rodrigues, 2018). Neste sentido, o planeamento na área pedagógica, deve ser encarado como um ato prioritário e imprescindível, na dinamização de um ensino de qualidade, estruturado e intencional.

Nesta linha de pensamento, o planeamento preconiza uma organização, repleta de intencionalidade e alinhada com as necessidades do cotidiano pedagógico, que se podem dividir num conjunto de etapas de planeamento (Planeamento Anual, Unidade Didática, Plano de Aula, Exercício) (Bossle, 2002).

Para Graça (2001), o planeamento do professor constitui-se como uma ferramenta estratégica de antevisão e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. O processo de planeamento permite orientar e direcionar o processo de ensino-aprendizagem de forma a potenciar aprendizagens significativas, duradouras e de qualidade nos alunos (Matos, 2010).

Deste modo, o planeamento anual deve ser considerado como uma ferramenta de orientação pedagógica, através da qual são definidas, estruturadas e sistematizadas, de forma antecipada e cuidada, as formas de intervenção do docente, perante um contexto específico de aprendizagem (Vieira, 2019).

O planeamento anual é deste modo o instrumento pedagógico, que direciona a prática letiva do docente, bem como, antecipa e minimiza, os potenciais, problemas existentes no processo de ensino aprendizagem. Porém, o planeamento anual deve ser entendido como um documento flexível e adaptável, perante o contexto mutável do

processo pedagógico. Desta forma, o planeamento deve ser reestruturado e reorganizado, sempre que as condições do contexto assim o justifiquem, de forma a adequá-lo aos alunos, perante as suas dificuldades, necessidades e graus evolutivos de aprendizagem (Pinto, 2018).

Segundo Bento (2003), o planeamento anual é a primeira fase de todo o processo de planeamento, preparação e organização do processo de ensino-aprendizagem, que transmite uma visão global do programa de ensino e do contexto. Neste prisma, o planeamento na área do ensino, parece tornar o processo pedagógico mais seguro, económico e eficiente, através da racionalização e reflexão sobre os processos de tomada de decisão, o que possibilita melhores resultados e uma maior taxa de produtividade comparativamente à estruturação do ensino de forma aleatória (Luckesi, 1992).

Numa perspetiva pessoal, partindo do nosso reduzido grau de experiência profissional docente, consideramos que o processo de planeamento teve um impacto muito positivo ao nível da redução da ansiedade e incerteza, na previsão e estruturação da intervenção, na antevisão de potenciais problemas no processo de ensino aprendizagem, na promoção de uma comunicação segura, simples e clarividente e na reflexão sobre a prática.

O nosso planeamento anual, foi estruturado tendo em consideração um conjunto de variantes predeterminadas, nomeadamente: (i) orientações e diretrizes determinadas pelas organizações nacionais e regionais com o pelouro da educação (nomeadamente Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho e Despacho n.º 8476-A/2018 , de 31 de agosto); (ii) as necessidades, as potencialidades e as fragilidades dos alunos, reportados no relatório de estágio do colega do ano letivo anterior; (iii) projeto de escola estabelecido pelo grupo disciplinar de EF; (iv) projeto de turma definido pelos orientadores cooperantes e científico, considerando a avaliação da turma no início do ciclo do secundário e perfil de alunos que se pretende no final do secundário; (v) organização, distribuição de recursos espaciais e materiais e regulamento interno de utilização do material e espaços.

Desta forma, existiu um conjunto de etapas que foram debeladas, no sentido de conseguirmos obter informações pertinentes e imprescindíveis à dinamização de um planeamento ajustado à realidade do contexto e do nosso público-alvo. Nesta linha de pensamento, nos primeiros dias do ano letivo de 2019/2020, dirigimo-nos à escola no sentido de nos apropriarmos de toda a dinâmica inerente à EBSGZ, nomeadamente

interligada com o conhecimento dos espaços desportivos, dos materiais disponíveis e do sistema de rotação de espaços montado pelo diretor de instalações.

Paralelamente, começamos a consultar toda a documentação relativa à escola, tal como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Escola (PAE), no sentido de adquirirmos conhecimentos acerca: (i) missão, princípios, valores e visão; (ii) caracterização da escola e do contexto; (iii) dos resultados da análise *SWOT*; (iv) dos objetivos, metas, indicadores, estratégias e meios de operacionalização; (v) avaliação; (vi) normas de funcionamento da escola e (vii) plano de atividades. Como foi igualmente efetuado uma leitura detalhada do dossier de estágio da turma no ano letivo anterior, considerando tratar-se de uma turma de continuidade.

Por este meio, através da consulta e análise da documentação supracitada, foi-nos possível perceber de forma mais clarividente a dinâmica de funcionamento da EBSGZ e possuir uma caracterização da turma, matérias de ensino abordadas, estratégias, ferramentas e metodologias de ensino realizadas e sua reflexão.

Um outro aspeto que ocorreu no ano letivo de 2019/2020, foi a introdução de um novo sistema de organização do calendário escolar por semestres. De uma forma generalizada, a organização do tempo letivo através de semestres parece ter algumas vantagens: (i) maior continuidade no processo de ensino aprendizagem; (ii) menor pressão sobre os alunos, devido ao maior espaçamento temporal entre testes; (iii) diminuição do tempo despendido em momentos formais de avaliação e reuniões; (iv) mais tempo para consolidar conteúdos programáticos; (v) períodos de pausa menores mas mais recorrentes; (vi) eliminação da discrepância temporal entre períodos; (vii) favorecimento do incremento de instrumentos de avaliação diversificados – avaliação formativa.

Porém, este tipo de organização do calendário escolar poderá também possuir algumas desvantagens, nomeadamente correlacionadas com: (i) dificuldade em criar um sistema de rotação de instalações ajustado para cada turma, considerando os condicionalismo da exploração da polivalência das instalações desportivas pelas normas do regulamento interno; (ii) a prevalência de testes mais longos; (iii) coexistência de vários modelos de organização temporal na escola, existindo uma discrepância entre o sistema de rotação de espaços desportivos (por período) e o calendário escolar (por semestres).

Especificamente no caso da EBSGZ, partindo da premissa de que este foi o primeiro ano em que foi implementado o calendário escolar por semestres, podemos evidenciar que existem ainda muitos ajustes a efetuar, de forma a rentabilizar da melhor

forma este sistema de organização, em prol de uma escola cada vez mais ajustada ao aluno e promotora de um ensino de qualidade. Existindo assim algumas incongruências entre o projeto de escola definido pelo grupo disciplinar de EF, as normas do regulamento interno sobre a utilização das instalações desportivas e a sua rotação, as necessidades, as fragilidades e as potencialidades dos alunos. Além do mais, existe a necessidade de que a instituição escolar, funcione toda ela de uma forma sincronizada, no sentido de que toda a programação de distribuição de espaços e o regulamento interno dos mesmos, sejam efetuados de acordo com o calendário por períodos de tempo regulares e que procurem responder às necessidades de cada turma.

De forma complementar numa segunda fase, aquando do início das aulas, mais precisamente nas duas primeiras aulas do ano letivo 2019/2020, foram aplicados instrumentos de avaliação quantitativa no âmbito do Projeto EFERAM-CIT (Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira - *Compreender, Intervir e Transformar*), objetivando a recolha de dados e indicadores que se demonstravam como fundamentais no processo de tomada de decisão e planeamento. Desta forma, foram recolhidas informações: (i) demográficas; (ii) socioeconómicas; (iii) sociométricas; (iv) cognitivas (v) sobre a prática desportiva; (vi) historial médico e (vii) acerca da aptidão física. Posteriormente, de forma a preparar corretamente o planeamento anual, demos início à dinamização das Avaliações Diagnósticas (AD) dos alunos, referentes às várias matérias de ensino.

Numa fase inicial, pretendíamos desenvolver todas as AD no início do primeiro semestre de atividade letiva, porém, devido a constrangimentos temporais, associados ao número mínimo de horas letivas necessárias à dinamização do Modelo de Educação Desportiva na Ginástica, foi necessário protelar a avaliação diagnóstica de algumas matérias de ensino no início do 2º semestre.

A realização das AD numa fase inicial do ano letivo, mesmo que de uma forma parcial, permitiu-nos, identificar e analisar de forma criteriosa quais as necessidades, fragilidades e potencialidades da turma, tornando assim o trabalho de planeamento anual e das Unidades Didáticas (UD) mais preciso e consistente. Desta forma, foi possível identificar quais as matérias de ensino em que deveríamos empregar uma maior quantidade de recursos temporais, em detrimento de outras, no sentido de responder às necessidades de aprendizagem encontradas no seio da turma.

Por fim, passou-se à conceção das UD e dos Planos de Aula (PdA), numa perspetiva de meso e micro planeamento, respetivamente. Todo o processo de

planificação e gestão do processo de ensino-aprendizagem, foi efetuado tendo em consideração as características ímpares e singulares da turma com a qual estávamos a trabalhar.

6.1.2.2. Definição e Periodização das Matérias de Ensino

O calendário escolar do ano letivo de 2019/2020, indica-nos que a turma do 11º ano de escolaridade, contava com 65 aulas de 90 minutos durante todo o ano letivo para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem na disciplina curricular de EF, das quais podemos afirmar que 34 destas estavam marcadas para o primeiro semestre e as restantes 31 sessões para o segundo semestre escolar.

A definição e periodização das matérias de ensino a abordar durante o ano letivo na disciplina de EF, deve cumprir um conjunto de requisitos anteriormente apresentados e debatidos, da análise destes aspetos foi possível retirar algumas constatações:

(i) a turma tinha muitas vivências nos JDC tradicionalmente abordados (andebol, basquetebol, futebol e voleibol), no atletismo, badminton, na dança (moderna, social e tradicional), na ginástica, na natação e no ténis. Por outro lado, as modalidades em que os alunos demonstraram uma maior inexperiência foram o corfebol, o hóquei em campo, o rãguebi e o jogo do pau português;

(ii) apresentam reduzidos níveis de proficiência motora nas matérias de Ginástica, nos JDC de invasão e na aptidão física, sendo determinado no 10º ano de escolaridade matérias de ensino com necessidade de intervenção reforçada ao longo do secundário, refletido no projeto de turma pelos orientadores cooperante e científico;

(iii) as Aprendizagens Essenciais para a disciplina de EF (2018), destinadas ao ensino secundário, mais precisamente ao 11º ano de escolaridade, foi-nos possível averiguar que os alunos devem experienciar duas matérias da subárea dos jogos desportivos coletivos (JDC) (andebol, basquetebol, corfebol, futebol, voleibol, etc.), uma da subárea de ginástica e atletismo, uma da subárea das atividades rítmico-expressivas (dança, danças sociais e danças tradicionais) e duas matérias alternativas (patinagem, ténis, ténis de mesa, badminton, atividades de exploração da natureza, natação, jogos tradicionais portugueses, orientação, luta, judo, etc.).

Contudo, “prevê-se igualmente que, em cada escola, o grupo de Educação Física e os professores estabeleçam um quadro diferenciado de objectivos, com base na

avaliação formativa, peça metodológica fundamental para a adequabilidade dos programas a cada realidade particular” (Jacinto *et al.*, 2001).

Neste contexto, a EBSGZ, tendo em consideração os resultados dos alunos nas provas de aferição de EF, decidiu-se definir um percurso alternativo, que fosse ao encontro das necessidades e fragilidades dos alunos, atribuindo-lhes o destaque devido no processo pedagógico. Nesta linha de pensamento, apesar de Jacinto *et al.* (2001) dizer que “na construção do currículo do 11º e 12º anos admite-se que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras actividades, dimensões ou áreas da Educação Física.”, de forma consciente e refletida, não é dada a oportunidade aos alunos de escolherem as modalidades a serem abordadas durante o ano letivo.

Desta forma, é possível vislumbrar que algumas regras de construção do currículo anual da disciplina de EF para o 11º ano foram ajustadas a realidade contextual e singular da EBSGZ. Nesta linha de pensamento, a EBSGZ, criou a génese de um “Projeto de Educação Física da Escola” (p. 24), que se constitua como um referencial de orientação e organização do trabalho conjunto docente, através do qual possa ser fundamentada a composição do currículo dos alunos, mediante as características da população escolar, dos recursos e do quadro docente (Jacinto *et al.*, 2001).

Por último, todo este trabalho de definição e periodização das matérias de ensino, teve de ser conjugado com as necessidades temporais inerentes à dinamização de modelos didático-pedagógicos de ensino inovadores, nomeadamente o Modelo de Educação Desportiva, que utilizamos na Ginástica, e o Modelo de Competência, utilizado nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). A utilização destes modelos didático-pedagógicos alternativos, possui em si um conjunto de diretrizes, nomeadamente ao nível do tempo mínimo de implementação e das regras a cumprir, das quais podemos evidenciar p.e. a carga horária mínima, que nunca deve ser inferior a 13 sessões de 90 minutos, de forma a não desvirtuar o modelo e os seus efeitos.

Neste sentido, pudemos verificar que ficou definido que os alunos do 11º ano, deveriam ter a oportunidade de experienciar as modalidades de atletismo, de badminton, de dança, de futebol, de ginástica, de orientação, de ténis de campo, de ténis de mesa e de voleibol.

Desta forma, considerando todos os fatores associados à definição e periodização das matérias de ensino, acima elencadas, construímos a seguinte tabela de distribuição das matérias de ensino pelos semestres:

Tabela 1 - Matérias de Ensino por Semestre (apêndice 1)

Semestres	Matérias de Ensino	Nº de aulas (45 minutos)
1º Semestre	Questionários + COGTEL	2
	Avaliação diagnóstica (JDC, ARE, ténis de mesa, ginástica, ténis e atletismo)	6
	Avaliação da aptidão física	2
	Atletismo	7
	Ténis	7
	Ginástica	24
	ARE	8
2º Semestre	Avaliação da aptidão física	4
	JDC	24
	Voleibol	8
	Ténis de mesa	8
	Orientação	4
	Avaliação diagnóstica (voleibol e badminton)	2
	Corfebol	4
	Badminton	8

Observando a tabela ilustrada anteriormente, podemos verificar que estava planeada a lecionação das matérias de atletismo, ténis, ginástica (solo, aparelhos e acrobática) e ARE, no entanto devido a um conjunto alargado de condicionantes, temporais e espaciais, no 1º semestre as matérias de ensino abordadas foram: (i) atletismo, (ii) ténis, (iii) ginástica (solo, aparelhos e acrobática), (iv) JDC (basquetebol e futebol) e o (v) corfebol. Enquanto no 2º semestre, estavam programadas para serem lecionadas as modalidades de: (i) JDC (futebol, basquetebol e voleibol), ténis de mesa, orientação, voleibol, ténis de mesa, corfebol e badminton. Porém, devido à pandemia de COVID-19, o processo de lecionação aqui identificado foi condicionado.

No que diz respeito ao desenvolvimento da aptidão física da turma, é de suma relevância realçar que foi dinamizada através de um trabalho regular e contínuo, preparado pelo docente estagiário e pelos alunos da turma, através do método de treino intervalado de alta intensidade, mais precisamente a partir do protocolo *Tabata*.

A periodização das matérias de ensino, teve em consideração dois modelos de lecionação, o modelo por blocos (aprendizagem concentrada) e o modelo por etapas (aprendizagem distribuída).

De forma sucinta, segundo Gonçalves (2013), o modelo de organização das aulas por blocos é o modelo com maior tradição na disciplina de EF, uma vez que permite que

o docente tenha uma maior capacidade de se ajustar às condições climatéricas e que tenha uma maior autonomia.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica (AD), o modelo de organização por blocos enfatiza que deve ser realizada na fase inicial de cada UD, o que vem potenciar a definição, única e exclusiva, de objetivos por matéria de ensino. Além do mais, é um modelo de ensino que se ajusta perfeitamente às rotações de instalações definidas pelo grupo disciplinar de EF. Porém, possui o risco de promover uma maior descontinuidade na formação e uma maior fadiga do aluno perante uma determinada matéria.

Por outro lado, o modelo por etapas, referenciado no PNEF por Jacinto *et al.* (2001), permite uma maior distribuição dos conteúdos pelo ano letivo, com o intuito de promover e consolidar aprendizagens de forma mais efetiva e permanente. Neste tipo de modelo, a AD deve ser efetuada numa fase inicial do ano letivo, de forma a personalizar o planeamento anual. Contrariamente ao modelo de organização por blocos, o modelo por etapas, perspetiva uma duração díspar e variável entre as matérias de ensino, mediante as necessidades dos alunos e os objetivos definidos.

Neste sentido, podemos afirmar que existe uma maior continuidade formativa, porém o seu controlo da turma é mais complexo, uma vez que pressupõem a utilização de aulas politemáticas (Gonçalves, 2013). Além do mais, podemos evidenciar que considerando os modelos de organização e gestão dos espaços desportivos vigentes na maioria das escolas, existe uma grande dificuldade em promover a distribuição das matérias de ensino, em períodos variáveis e singulares.

Desta forma, sabendo que a utilização do modelo por etapas, de forma exclusiva, possui uma grande complexidade, devido às suas exigências de espaços desportivos, decidimos utilizar um modelo de ensino mais equilibrado, que fosse abarcador do modelo por blocos e por etapas, de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos, sem causar um grande constrangimento na estrutura escolar.

A taxonomia de Almada *et al.* (2008), defende que todas as atividades desportivas podem ser organizadas em seis grupos taxonómicos distintos (Desportos Coletivos, Desportos de Combate, Desportos Individuais, Desportos de Grandes Espaços, Desportos de Adaptação ao Meio e Desportos de Confrontação Direta), mediante os comportamentos que são solicitados ao praticante desse desporto. Deste modo, durante a nossa prática pedagógica desenvolvemos matérias de ensino distintas, em momentos temporais assíncronos, no entanto com objetivos complementares, perspetivando a utilização de um modelo de ensino por etapas.

Nesta linha de raciocínio, podemos evidenciar que ao utilizarmos, como ponto de partida, os objetivos por grupo taxonómico, estamos a privilegiar a aquisição de capacidades e competências transversais a um conjunto de modalidades.

Na nossa definição e periodização das matérias de ensino existiu lugar para a abordagem de quatro grupos taxonómicos díspares, nomeadamente interligados com os Desportos de Confrontação Direta, Desportos Coletivos, Desportos Individuais e Desportos de Adaptação ao Meio.

No que concerne às modalidades desportivas que planeámos abordar do grupo taxonómico dos Desportos de Confrontação Direta, podemos evidenciar as matérias de ensino de ténis, ténis de mesa e badminton. Estas matérias de ensino, foram abordadas de forma totalmente separada, sendo que a sua lecionação estava distribuída ao longo de todo o ano letivo.

No entanto, sabendo que os comportamentos solicitados por estas matérias de ensino são transversais, tanto numa componente mais geral, onde podemos destacar o diálogo com adversário perante um objeto interposto (ações tático-estratégicas), como numa visão mais específica, interligada com as ações tático-técnicas (posicionamento em campo, deslocamentos, serviço, batimentos, etc), abre-se uma janela de oportunidade para olhar para esta unidade de ensino como um todo, através da qual o docente proporciona, aos seus alunos, oportunidades de aprendizagem correlacionadas entre si durante todo o ano letivo.

Assim, apesar destas matérias de ensino terem sido abordadas predominantemente por blocos, numa visão macro do ano letivo, podemos inferir que tendo em conta a transversalidade existente entre si, o modelo de organização do ensino utilizado foi por etapas.

Relativamente ao grupo taxonómico dos Desportos Coletivos, foram lecionadas as matérias de ensino de basquetebol, corfebol, futebol e voleibol. No entanto, é de suma importância referir que estas matérias de ensino foram abordadas de formas distintas, uma vez que as modalidades de basquetebol e futebol foram lecionadas através do Modelo de Competência (aulas politemáticas), e as modalidades de corfebol (aulas monotemáticas) e voleibol (aulas politemáticas com dança e badminton), através da utilização predominantemente do Modelo de Instrução Direta.

Apesar de todas as matérias de ensino referidas anteriormente terem sido abordadas através de uma aprendizagem concentrada, consideramos que perante a transversalidade dos objetivos inerentes aos desportos coletivos, atentamos que foi

desenvolvido um modelo de ensino por etapas. Tendo em consideração que o grupo taxonómico dos desportos coletivos, está intrinsecamente ligado com a divisão do trabalho pelos diferentes elementos do grupo, o que implica uma especialização de cada elemento nas suas tarefas e a coordenação conjunta de todo o trabalho da equipa (Almada *et al.*, 2008).

No que diz respeito ao grupo taxonómico dos Desportos Individuais, referenciado por Almada *et al.* (2008), durante o ano letivo a turma do 11º ano de escolaridade, desenvolveu aprendizagens nas matérias de ensino de ginástica (solo, aparelhos e acrobática) e no atletismo. Contudo, apesar de serem modalidades do mesmo grupo taxonómico, não foram abordadas em conjunto, nem perante o mesmo modelo de ensino. Assim, podemos evidenciar que a matéria de ginástica, mediante as suas características singulares, foi dinamizada através do modelo de educação desportiva. Se por um lado, a matéria de ginástica foi planeada através de uma aprendizagem por bloco, o atletismo foi idealizado com uma dinâmica de aprendizagem distribuída.

Não obstante, à luz da taxonomia da Almada *et al.* (2008), os comportamentos solicitados dos desportos individuais (ginástica e atletismo) estão interligados com um profundo conhecimento do “eu” (capacidades e limitações) e com o desempenho independente do adversário.

Por outro lado, estava planeado desenvolver um conjunto de aulas (aprendizagem concentrada) da matéria de ensino de orientação, que pertence ao grupo dos Desportos de Adaptação ao Meio (Almada *et al.*, 2008), cujos objetivos de desenvolvimento estão interligados com a adaptação e compreensão do meio, no sentido de evoluir perante o mesmo com a maior eficácia possível. Porém, devido à pandemia de COVID-19, a lecionação desta matéria foi condicionada.

Além do mais, foi lecionada uma disciplina das Atividades Rítmico-Expressivas (ARE), neste caso as Danças Sociais, através de aula politemáticas, com as matérias de ensino de basquetebol, futebol, badminton e voleibol. Sendo que esta matéria de ensino foi desenvolvida de forma sistemática e recorrente durante um período alargado de aulas. Porém, consideramos que o seu desenvolvimento poderá ser encarado através de uma aprendizagem distribuída por vários momentos. Contudo, parece-nos importante realçar que a taxonomia de Almada *et al.* (2008), não abarca as ARE.

6.1.2.3. Unidades Didáticas

O processo didático-pedagógico desejável numa sociedade atual, deve colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, perspetivando um desenvolvimento integral do aluno, mediante a aquisição de capacidades e competências fundamentais numa sociedade, cada vez mais, inovadora, imprevisível e tecnológica.

Neste contexto, a definição de objetivos e estratégias pedagógicas, deve ser perspetivada no sentido de potenciar o desenvolvimento das fragilidades dos alunos, no entanto, sem desvirtuar os seus interesses, preparando-os para uma sociedade que vive de forma, cada vez mais, intensa.

Nesta linha de pensamento, segundo o PASEO (Martins *et al.*, 2017, p.15), o aluno deve ser “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas”. Sendo assim, o trabalho interdisciplinar, em que o aluno é a peça fundamental e central do processo, assume uma grande relevância.

De uma forma geral, almejamos que os alunos compreendam os fenómenos como um todo. Então nesta linha de pensamento, não é possível continuar a desenvolver conteúdos programáticos das várias disciplinas, como se fossem um fim em si mesmos, mas sim numa perspetiva global de integração de conhecimentos (Lopes *et al.*, 2011).

Deste modo, com vista à consecução de um processo de ensino-aprendizagem profícuo e ajustado à realidade particular da turma, sentimos a necessidade de criar um documento orientador de médio-longo prazo, que respondesse à necessidade de estruturar e organizar, de forma detalhada, todos os conteúdos a abordar durante o ano letivo. Deste modo, foram criadas as Unidades Didáticas (UD), por matéria ou grupo de matérias de ensino.

Para Zabala (1998), uma unidade de ensino pode ser definida como um conjunto de atividades didático-pedagógicas planeadas de forma sequencial, ordenada e articulada, através das quais se ambicionam determinados objetivos educacionais.

No entanto para Quina (2009), a UD é constituída por um aglomerado de aulas, com estruturas organizacionais idênticas, que visam a concretização de um objetivo conjunto. Podendo ser vistas como ferramentas pedagógicas que auxiliam à organização e articulação das aprendizagens (Carmona, 2012), com vigência de médio prazo, através da qual são dinamizadas atividades centradas numa determinada matéria de ensino. (Batalha, 2004).

Desta forma, no sentido de promover uma unidade de ensino de carácter unitário e que reúna toda a complexidade da prática pedagógica, é necessário que o docente

desenvolva a sua intervenção através de três fases, sendo estas o planeamento, a aplicação e a avaliação (Zabala, 1998).

Ao planificar a UD o professor idealiza a sua proposta de ensino e a sequência de atividades para uma determinada matéria (Carmona, 2012). Assim, a planificação deve ter em conta os problemas e necessidades da turma, de forma que a lecionação vá ao encontro das expectativas e necessidades de cada aluno, potenciando a qualidade do ensino e aprendizagens significativas (Mendonça, 2017).

Deste modo, para cada matéria ou grupo matérias de ensino abordadas de forma prolongada, foi desenvolvida uma UD. De uma forma geral, podemos afirmar que para a construção das UD, foram tidos em conta todos os documentos orientadores utilizados no PA, porém existiu também a necessidade de verificar quais as sugestões emanadas por vários autores sobre esta temática.

Nesta linha de pensamento, aquando da construção das UD deve ser tido em consideração que devem estar bem definidos os seguintes parâmetros: (i) objetivos específicos, (ii) variáveis da prática educativa (recursos espaciais, materiais e humanos), (iii) função pedagógica de cada atividade no processo de construção do conhecimento e (iv) avaliação da funcionalidade das atividades (Heerdt & Batista, 2016). Similar opinião é partilhada por Bento (2003, p.60), a estruturação de uma unidade de ensino deve ser determinada “pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual”.

Uma vez que planificar é tomar e operacionalizar decisões em função de determinados princípios, a planificação da UD devem ser tidos em consideração 5 princípios fundamentais (Quina 2009): (i) o Princípio da repetição - Os alunos só aprendem as habilidades desportivas se forem, suficientemente, estimuladas em contextos diversificados, (ii) o Princípio da abordagem concentrada da matéria - Toda a matéria deve ser abordada durante a primeira metade da UD, de forma a que os alunos possuam tempo para experimentar e repetir, (iii) Princípio da variabilidade de exercícios dentro das aulas – Cada aula deve conter um conjunto de exercícios suficientemente diversificado, de forma a solicitar um conjunto de capacidades e competências inerentes aos vários domínios, (iv) o Princípio da especificidade – Em todas as aulas deve existir lugar para a dinamização de exercícios em contexto real de competição, (v) o Princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade – Assim, é defendido que a aula deve ter uma estrutura organizativa semelhante durante a UD, não obstante deve ser reorganizada de forma a que cada aluno efetue os exercícios em que

possui maiores dificuldades, perspetivando concomitantemente um aumento progressivo do grau de exigência.

Para Pais (2013), a UD deve incluir os seguintes elementos técnico-didáticos: (i) Elementos didatológicos (fundamentação didatológica, caracterização do contexto de ensino e aprendizagem e definição dos objetivos didáticos); (ii) Seleção e sequenciação do conteúdo programático (definição do tema, escolha dos elementos integradores e seleção do conteúdo programático); (iii) Desenho dos percursos de ensino-aprendizagem (definição de critérios de sequenciação e integração das tarefas, seleção das tarefas de ensino e aprendizagem e a elaboração de guiões de desenvolvimento); (iv) Avaliação (Avaliar as aprendizagens dos alunos e reflexão sobre a própria prática).

Não obstante, apesar de existirem muitas perspetivas diferenciadas sobre a construção das UD, algumas idênticas e outras díspares, com base em toda a nossa pesquisa, decidimos criar um modelo de UD que se ajustasse à nossa própria prática letiva, de forma a responder as necessidades e faculdades dos alunos com os quais nos deparamos (apêndice 2).

Desta forma, como réplica a esta necessidade de criar uma UD que fosse ao encontro do tipo de ensino que almejamos, decidiu-se enveredar pelo planeamento, desenvolvimento e operacionalização das UD, mediante as seguintes características:

- (i) **Enquadramento** – identificar, caracterizar e justificar as matérias de ensino a abordar, perante as necessidades dos alunos, as aprendizagens essenciais, o PNEF, as decisões do grupo disciplinar, as instalações desportivas e suas normas de utilização;
- (ii) **Avaliação Inicial** – analisar e refletir sobre os resultados obtidos na AD, perspetivando uma análise mais assertiva das necessidades e dificuldades da turma, tarefa fundamental que auxilia o processo decisório de organização e gestão da prática letiva (Jacinto *et al.*, 2001);
- (iii) **Definição de Objetivos** – idealizar e definir objetivos (transversais e específicos) que se coadunem com as diretrizes programáticas por ano de escolaridade e com os níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos aquando da AD por matéria de ensino.
- (iv) **Planeamento das aulas** – Apresentação dos recursos materiais e espaciais e definição da estruturação de conteúdos da UD. Para Rodrigues (2018), a estruturação de conteúdos é uma “sequência de conteúdos a abordar ao

longo das aulas, sendo composto por um conjunto de informações concretas, tais como: número da aula, data, duração, local, conteúdos”;

- (v) **Definição das estratégias didático-pedagógicas** – ajustadas, contextualizadas e adequadas ao contexto singular da turma em que desenvolvemos o processo de ensino-aprendizagem.
- (vi) **Reflexão** – Refletir sobre toda a ação didático-pedagógica desenvolvida durante todo o planeamento, operacionalização e evolução dos alunos durante a unidade de ensino.

6.1.2.4. Planos de Aula

Cada aula é uma situação didático-pedagógica específica e única, mediante a qual é necessário definir objetivos, conteúdos e métodos a incrementar, assentes numa perspectiva de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relevantes para os educandos (Takahashi & Fernandes, 2004).

O ato de planear, de formar objetivos e organizar conteúdos, através de uma metodologia que se adequa a um contexto próprio, bem como de avaliação dos resultados da PL, são processos que engrandecem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Metzner & Mathias, 2007). Desta forma, é reforçado por Fusuri (1998) que a preparação das aulas é uma das atividades mais preponderantes do trabalho profissional docente.

Segundo Metzner e Mathias (2007), durante o ato de planeamento pedagógico é de extrema relevância que sejam consideradas as especificidades do público-alvo, através das quais é possível delimitar objetivos condizentes com a realidade e catalisadores de aprendizagens ajustadas e duradouras.

Deste modo, para Oliveira (2011), o plano de aula (PdA) consiste numa especificação e operacionalização de todo o trabalho docente. Trata-se, assim, de um instrumento didático-pedagógico de planeamento da atividade docente e de materialização do conteúdo disciplinar.

Além do mais, o PdA deve ser considerado como o elemento norteador e organizador de toda a prática pedagógica, perante o qual é vincada a importância da aula e dos seus objetivos, na construção do tipo de Homem que pretendemos formar (Castro, Tucunduva & Arns, 2008). Por outras palavras, podemos dizer que o PdA é o elemento que transporta para a prática todo o planeamento assente no plano anual e nas UD,

efetivando-se como um instrumento micro organizacional de grande utilidade (Pinto, 2019; Vieira, 2019).

O processo de planeamento da aula de EF, vislumbra-se como uma tarefa primordial na consecução de um ensino de excelência, estando altamente associado a uma melhor organização da aula e por conseguinte a um maior tempo potencial de aprendizagem por parte dos alunos.

Neste sentido, durante o processo de criação da estrutura do PdA, tivemos em consideração a nossa experiência na elaboração de planos de aula noutros contextos, a opinião dos orientadores (cooperante e científico), o trabalho desenvolvido em anos transatos por professores estagiários (Pereira, 2019; Ornelas, 2019; Vieira, 2019; Pinto, 2019) e as sugestões de diversos autores (Takahashi & Fernandes, 2004; Metzner & Mathias, 2007; Castro, Tucunduva & Arns, 2008; Quina, 2009; Oliveira, 2011).

O PdA, na opinião de Takahashi e Fernandes (2004), deve conter os seguintes elementos concetuais: (i) estrutura didática; (ii) temática; (iii) objetivos; (iv) estratégias e recursos didáticos; (v) duração e (vi) referências.

Para Oliveira (2011), o plano de aula deve respeitar um conjunto de características fundamentais, tais como: (i) identificação; (ii) objetivos; (iii) conteúdos; (iv) procedimentos metodológicos de abordagem; (v) recursos a utilizar; (vi) atividades docentes e discentes; (vii) avaliação e (viii) cronograma.

Independentemente do modelo de ensino pelo qual se opte, para Quina (2009), todos os PdA devem conter uma referência objetiva e sucinta sobre: (i) objetivos a atingir (objetivos intermédios e/ou finais de UD); (ii) exercícios (adequados e numa linha de progressividade); (iii) Critérios de êxito, recomendações e regras de ação (facilitando a correção do professor e a aprendizagem dos alunos); (iv) duração e n.º de repetições por exercício; (v) estrutura organizativa da turma (número de alunos por grupo de trabalho e formas específicas de organização); (vi) recursos necessários (materiais e espaciais).

Já para Metzner e Mathias (2007) e Castro, Tucunduva e Arns (2008), os elementos principais que devem constituir um plano de aula são os objetivos, conteúdos, procedimentos/metodologia de ensino e avaliação.

Existem vários modelos definidos sobre a forma de estruturação da aula de EF, contudo o mais comum é o tripartido (Parte Inicial ou introdutória, Parte Intermédia ou principal e Parte Final) (Quina, 2009; Bento; 2003).

Em concordância com Escórcio (2015) e Vieira (2019), e contrariando os autores anteriores, decidimos não utilizar uma estrutura tripartida de abordagem aos conteúdos

da aula, numa ótica de valorização equitativa de todas as componentes da PL. Contudo, durante as aulas de EF existiu uma preocupação com o princípio da progressão da carga e com o retorno à calma. Desta forma, podemos entender que não existe uma receita ou modelo ideal de PdA, nem tão pouco um modelo mais efetivo do que o outro, porém é depositada no professor a responsabilidade de escolher aquele que melhor se adequa às necessidades dos seus alunos (Castro, Tucunduva & Arns, 2008).

Neste sentido, a idealização e construção do PdA foi efetuada com a intencionalidade de estruturar, sistematizar e simplificar todo o processo de planejamento e dinamização da PL, dando especial relevância à facilidade de recolha de informação útil durante a aula.

De uma forma geral, a estrutura base do PdA criada no início do ano letivo, não sofreu grandes alterações. Porém, existiu a necessidade de acrescentar alguns parâmetros ao nosso PdA (sumário e material por exercício), devido a alguns problemas com os quais nos íamos deparando durante a nossa PL. Sendo assim, o nosso PdA, continha as seguintes componentes: (i) identificação (n.º da aula, nome do professor, ano e turma, n.º de alunos da turma, data, horário, local, duração e instalação); (ii) objetivos (gerais e específicos); (iii) sumário; (iv) conteúdos (tempo parcial e total, exercício, material por exercício, descrição/operacionalização do exercício, objetivos do exercício, esquema gráfico) e (v) observações (apêndice 3).

Todavia, apesar de todo o processo de planejamento ser efetuado de forma rigorosa e cuidada, foi perceptível que no decorrer do ano letivo, por constrangimentos vários, existiu a necessidade de realizar pequenas adaptações, momentâneas, aos PdA. Assim, podemos evidenciar que numa fase inicial do ano letivo, mediante toda a nossa falta de experiência prática, produzimos um ensino demasiado rígido e cumpridor dos tempos estipulados. No entanto, com o passar do tempo fomos nos apercebendo de deveria de existir uma maior flexibilidade por parte do docente, no sentido de adequar as tarefas aos ritmos evolutivos de aprendizagem dos alunos, mesmo que isto possa significar que existam tarefas que sejam adiadas para a aula seguinte.

Caldeira (2019, p. 79), indica-nos que “Genericamente, um “erro” dos professores estagiários é ficarem demasiado “presos” ao PdA, procurando cumprir à risca com todas as tarefas. Porém, a aprendizagem, muitas vezes, não é, um processo linear.”

Nesta linha de pensamento, durante as primeiras aulas, sentimos que estávamos demasiado “presos” ao PdA, provavelmente porque nos sentíamos inseguros e com receio de não cumprir todos os requisitos planeados. Contudo, ao apercebermo-nos desta

dificuldade, desenvolvemos um hábito de estudo prévio e minucioso do PdA, contribuindo para uma melhor dinamização da PL (Caldeira, 2019).

6.1.2.5. Intervenção Pedagógica

No processo de ensino-aprendizagem, deve existir uma precedência do diagnóstico sobre a prescrição e controlo (Lopes *et al.*, 2010), assim, a definição de objetivos e conteúdos deve ser efetuada mediante uma análise cuidada e rigorosa, com base nos factos relativos às características da turma, tornando-se assim possível definir estratégias de intervenção pedagógicas, ajustadas e personalizadas.

A intervenção pedagógica consiste na operacionalização das intencionalidades definidas no planeamento (Vieira, 2019). Desta forma, a definição de modelos, métodos, funções e estilos de ensino deve ser encarada como uma estratégia de intervenção que visa potenciar a qualidade do ensino. No entanto, não podemos encarar nenhuma estratégia de intervenção como uma receita ideal para todos os alunos e turmas, uma vez que a intervenção deve ser ajustada ao perfil dos alunos, do professor e do contexto.

6.1.2.5.1. Modelos de Ensino

O modelo de Instrução Direta (MID), assenta na convicção de que a prescrição de processos e soluções está circunscrita ao professor (Mesquita, 2012). Assim, o MID foi concebido essencialmente para promover a aquisição de competências e conhecimentos básicos, que possam ser ensinados de forma gradual (Arends, 2008). Neste modelo, o professor é responsável por tomar todos os tipos de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como definir o grau de envolvimento dos alunos perante a tarefa.

O MID foi utilizado por exemplo em algumas situações do ensino da matéria de ténis, devido ao elevado grau de complexidade tático-técnica associado a esta matéria (Machado, 2003), sendo este modelo uma ferramenta pedagógica, com o objetivo de promover de forma mais célere e eficaz a aquisição das movimentações e gestos tático-técnicos do ténis. A escolha deste modelo de ensino está associada à inexperiência que os alunos apresentavam na modalidade, neste contexto, pareceu-nos relevante que o professor tivesse um papel mais ativo na orientação pedagógica, definindo critérios de êxito realistas, de forma que os alunos atingissem o sucesso.

O MID foi igualmente utilizado na abordagem do corfebol, após uma análise minuciosa dos questionários efetuados no início do ano letivo sobre as experiências passadas, aferimos que a maioria dos alunos da turma relatava não ter qualquer experiência na modalidade. Desta forma, decidimos introduzir a matéria de ensino de corfebol, numa vertente de experimentação. Experiência esta que seria inovadora para os alunos e com potencial de desenvolvimento do gosto pela prática regular de atividade física (Jacinto *et al.*, 2001). Porém, tendo em consideração a inexperiência relatada anteriormente, decidimos enveredar por um modelo de ensino que fosse mais ajustado à realidade com a qual nos deparamos. Neste caso, o MID promoveria um processo de ensino-aprendizagem, através do qual o professor poderia acompanhar, orientar e corrigir os alunos, mediante critérios de êxito realistas.

O Modelo Desenvolvimental (MD) (Rink, 1993), está interligado com o planeamento estruturado, através de situações de aprendizagem progressivas, sem, contudo, uma ordem hierárquica rígida, através do qual é permitido ao aluno obter o sucesso, aumentando desta forma o seu empenho e motivação.

Deste modo, a adequabilidade da exigência das tarefas propostas deve ser uma das questões com maior peso na reflexão pessoal do professor, uma vez que a inadequação da tarefa, em relação ao nível do aluno, vai dificultar a progressão do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, Pereira & Graça, 2009). Neste modelo, a tarefa deve ser planeada tendo em consideração as dificuldades e necessidades do aluno, possibilitando um desenvolvimento progressivo das habilidades motoras, mediante um feedback de qualidade.

Este modelo foi utilizado por exemplo em algumas situações de abordagem das matérias de atletismo e das ARE. No que concerne à modalidade de Atletismo, decidimos utilizar o MD, tendo em perspetiva que pretendíamos desenvolver aprendizagens de qualidade e duradouras, através da consciencialização dos alunos para a importância de alguns fatores de êxito no incremento da performance desportiva. Assim, no decorrer da UD de atletismo, procuramos desenvolver exercícios interligados com as corridas, saltos e lançamentos, aos quais foram introduzidas variantes que permitissem aos alunos fomentar uma consciência mais apurada acerca da importância da utilização efetiva da partida, da corrida ou movimento preparatório, dos membros livres e da relação centro de massa – base de apoio, como fator diferenciador da performance desportiva.

No caso das ARE, decidimos utilizar o MD, tendo em consideração que pretendíamos desenvolver aprendizagens, de forma progressiva e sustentada, através das

necessidades e dificuldades dos alunos, adequando os exercícios ao seu grau de proficiência e ritmo de aprendizagem.

Desta forma, numa fase inicial, foi lecionado um conjunto de aulas de introdução às danças sociais (chá-chá-chá), com o intuito de dotar os alunos de competências básicas na dança, perspetivando, posteriormente, que estes pudessem desenvolver uma aprendizagem mais autónoma e ritmada em concordância com os seus níveis de aprendizagem. Neste sentido, no seguimento do anteriormente mencionado, foi dada autonomia aos alunos para aos pares, através da sua capacidade pesquisa e de inovação, mediante um conjunto de parâmetros estabelecidos, desenvolverem passos inovadores e coreografias originais, a serem apresentadas no evento culminante de JDC, que contaria com participação de alunos, da EBSGZ e da ESFF.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) criado por Siedentop (1982), é um modelo que procura transformar a prática da EF em experiências desportivas autênticas e significativas para os alunos, introduzindo um carácter afetivo e social às aprendizagens (Soares & Antunes, 2016).

O MED é um modelo instrucional e curricular que tem por base os valores do desporto, através do qual é invocada a necessidade promover um processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de EF, que seja revestido de características do desporto institucionalizado (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013; Soares & Antunes, 2016).

Deste modo, partindo da realidade desportiva federada existente na sociedade, Siedentop decidiu criar um modelo de ensino capaz de desenvolver o entusiasmo (valorização, preservação e proteção da cultura desportiva), competências ao nível motor (aplicação de princípios estratégico-táticos) e a literacia desportiva (valores, tradições, rituais e regras) (Pereira *et al.*, 2013). Recriando assim, as competições desportivas em contexto de aula, através de um conjunto de características que foram introduzidas no modelo, tais como a criação das épocas (pré-época, época, pós-época), a afiliação (cada equipa é desafiada a criar um nome, escolher uma cor, criar um grito), a competição formal e regular, o registo e divulgação, o evento culminante e a festividade (Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2011).

Segundo Coelho (2011), através de um estudo realizado sobre o MED, é nos indicado que o desenvolvimento da motivação e do entusiasmo nos alunos parecem ser as características mais impactantes do modelo. Desta forma, tendo em consideração o decréscimo dos índices motivacionais dos alunos para a participação nas aulas de EF (Vieira, 2019), esta estratégia de intervenção parece-nos muito ajustada.

Deste modo, no que concerne à modalidade de ginástica, nas disciplinas de solo, aparelhos e acrobática, foi utilizado o MED. Partindo do pressuposto que existia a vontade de recriar um modelo competitivo idêntico ao federado, contudo em contexto escolar. Assim, pretendíamos desenvolver competências motoras, pessoais e sociais, importantes para o desenvolvimento integral do aluno.

A turma do 11º ano, no ano transato já tinha passado pela experiência de leção da ginástica (solo e minitrampolim) através do MED. No entanto, durante este ano letivo, introduzimos o plinto (ginástica de aparelhos) e a ginástica acrobática, com o objetivo de dar uma maior variabilidade de estímulos, de promover um maior incremento da motivação, do empenho e do bom clima de turma.

A abordagem da ginástica através do MED, encerra em si um conjunto de pressupostos, entre os quais podemos evidenciar a criação de uma época desportiva, dividida entre pré-época (treinos), época (treinos e jornadas) e pós-época (evento culminante).

Desta forma, tendo em consideração um conjunto de funções que cada aluno tinha de desempenhar (como: atleta e organizador) consideramos que foram desenvolvidas competências transversais, tais como a responsabilidade, a autonomia, a capacidade de reflexão, a capacidade de trabalho cooperativo, o respeito pelo colega e pelo adversário, a capacidade de montagem de estratégias, a capacidade de tomada de decisão e até a superação dos limites do “eu”.

O Modelo de Competência (MC) é um modelo híbrido (Caldeira, 2019), que conjuga as principais características do MED (Siedentop) e do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982). O MC utiliza as seguintes características do MED na sua conceção: (i) formas de jogo vinculadas aos jogos institucionalizados; (ii) valorização da autenticidade do jogo; (iii) treino, competição, *fair play*, festividade; (iv) inclusão; e (v) desempenho de vários papéis (desportista e organizador) (Graça & Mesquita, 2015). O TGfU, assume-se como um modelo de ensino que vem mudar todo o paradigma do ensino dos JDC, tendo em consideração que pretende retirar o foco do ensino dos gestos tático-técnicos de forma espartilhada e isolada, para dar precedência ao ensino do jogo através de formas modificadas de jogo, desenvolvendo uma melhor e maior compreensão tática do jogo (Graça & Mesquita, 2007).

As formas modificadas de jogo são integradas de forma progressiva e tendo em consideração a capacidade de compreensão e intervenção dos alunos no jogo (Graça & Mesquita, 2007). Sendo que os princípios pedagógicos inerentes à escolha das formas de

jogo são: (i) Seleção do tipo de jogo – tendo em consideração o seu transfere para problemas táticos reais das modalidades de JDC; (ii) Modificação por representação – a complexidade da tarefa deve estar ao alcance da capacidade cognitiva do praticante; (iii) Modificação por exagero – estabelecimento de regras e variantes ao jogo, dando mais incidência ao problema tático que se pretende resolver; (iv) Complexidade tática – manipulação do grau de complexidade da tarefa tornando-a mais clara e lógica, através da delimitação dos constrangimentos ao desenvolvimento do jogo (Bunker & Thorpe, 1982, Graça & Mesquita, 2007).

Segundo Bunker e Thorpe (1982), o aluno evidencia a sua performance tendo em conta a sua compreensão tática do jogo, assim, pretende-se que o aluno, nas várias situações de jogo, consiga analisar, tomar decisões corretas e executar.

O papel do professor na dinamização do MC está, essencialmente, interligado com a aferição das dificuldades dos alunos, bem como com um apoio emocional e motivacional aos mesmos.

Deste modo, as matérias de ensino de basquetebol e futebol, integrantes dos JDC, foram lecionadas através do MC. A utilização do MC, no ensino dos JDC, está interligada com a dualidade de valências que o modelo propõe, existindo a utilização das mais valias do MED conjugadas com os pontos fortes do TGfU.

Neste sentido, podemos evidenciar que o TGfU, promoveu o desenvolvimento de competências e capacidades fundamentais, tais como a capacidade de montagem de estratégias, de tomada de decisão em situações de pressão, de análise do meio e até de reflexão crítica. Por outro lado, o MED como parte integrante do MC foi uma mais-valia, devido ao seu caráter competitivo, que se demonstrou como um catalisador importante para o incremento da motivação e empenho dos alunos, nas tarefas organizativas e no processo de ensino-aprendizagem.

No caso da turma do 11º ano, apesar do modelo não ter sido concluído devido à pandemia de COVID-19, denotamos que os alunos menos proficientes não conseguiram alcançar os objetivos desejados, tendo em conta que existiam muitas lacunas nas componentes tático-técnicas individuais e de grupo, levando as formas jogadas a perder qualidade e a bola a estar recorrentemente fora do campo.

6.1.2.5.2. Métodos de Ensino

Em primeira instância, é de extrema relevância situar o conceito de “método de ensino”. Desta forma, os métodos de ensino são encarados como trajetórias que o docente segue com vista à facilitação da compreensão do discente, perante o conteúdo que é lecionado (Silva, 2010). Por outro lado, os métodos de ensino também podem ser definidos como um conjunto de procedimentos que orientam e melhoram o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, iremos definir cinco métodos de ensino: (i) Método parcial-analítico; (ii) Método global/complexo; (iii) Método misto; (iv) Método global/confrontação e (v) Método Transfere.

O método de ensino parcial-analítico, está correlacionado com a decomposição de uma habilidade ou gesto técnico em partes, de forma a ensiná-las separadamente, perspetivando que numa fase final da aprendizagem o aluno consiga integrar as partes como um todo (Quina, 2009). O foco principal deste método de ensino está interligado com o ensino dos fundamentos técnicos que caracterizam a modalidade (Perfeito, 2009). Este método de ensino, é muito utilizado na ginástica, uma vez que torna possível que um aluno possa concretizar uma habilidade motora complexa através de várias progressões simplificadas.

Desta forma, decidimos enveredar pela utilização do método de ensino parcial analítico, em algumas situações de ensino em diversas matérias como de ginástica, de ténis e de atletismo.

No que diz respeito à modalidade de ginástica (aparelhos e acrobática), durante o nosso planeamento decidimos que seria uma mais valia abordar esta matéria mediante o método de ensino parcial-analítico, de forma que os alunos pudessem concretizar os elementos gímnicos mais complexos através de uma aprendizagem faseada e bem delimitada seguindo um conjunto de progressões.

Na mesma linha de pensamento, na modalidade de ténis, consideramos que devido ao nível da turma, seria necessário subdividir os gestos técnicos retirando-lhes a complexidade do jogo corrido, de forma a permitir uma maior taxa de sucesso por parte dos alunos nas várias etapas de aprendizagem. As aulas de ténis, eram compostas por uma parte inicial de treino técnico através de exercícios analíticos e por uma aplicação das aprendizagens em contexto de jogo na fase final da aula.

O método parcial-analítico foi também utilizado na matéria de ensino de atletismo, tendo em consideração que esta é uma modalidade em que os requisitos técnicos são a base da performance e do rendimento desportivo. Por outro lado, um dos objetivos

primordiais que tínhamos durante a sua abordagem passava pela consciencialização dos alunos para a importância da utilização da técnica correta (partida, corrida ou movimento preparatório, membros livres, frequência e amplitude da passada) na melhoria da performance.

O método global/complexo, ao contrário do método parcial-analítico, apresenta a destreza motora na sua globalidade, de forma geral é indicado que o aluno deve realizar a execução motora como um todo, seguida de um feedback do docente (Silva, 2010). A grande diferença entre este método e o método global/confrontação é que no método global/complexo é defendido que a simplificação é uma ação pedagógica imprescindível à aprendizagem (Perfeito, 2009).

Por exemplo na matéria de corfebol foi utilizado o método global/complexo, tendo em consideração que existia uma grande escassez de tempo para desenvolver esta matéria, decidimos desenvolver as capacidades tático-técnicas através de formas jogadas, como os exercícios de jogo reduzido (com variantes) e de jogo formal.

O método misto, é a junção dos dois métodos anteriormente mencionados, tornando-se o método “global-parcial-global”, ou seja, numa fase inicial é proposta ao aluno a tarefa de uma forma global, posteriormente, é dividida a tarefa num conjunto de progressões, onde pode existir espaço para a demonstração e, por fim, quando o aluno já possui competência retorna-se à execução global do exercício (Quina, 2009).

No caso das ARE, o método de ensino utilizado foi o método misto, uma vez que os alunos, através de meios audiovisuais, visualizaram os movimentos das danças, para posteriormente criar uma coreografia com auxílio do professor. Desta forma, foi apresentado ao aluno o movimento global, onde foram identificadas as fragilidades, passando, posteriormente, a uma correção das mesmas através de exercícios analíticos e, por fim, um retorno à execução técnica total do movimento.

O método global/confrontação está interligado com a aprendizagem de gestos tático-técnicos através do jogo formal, podendo existir uma simplificação das regras do jogo, de forma que a aprender jogando (Silva, 2010). O papel do professor que utiliza este método, passa pela divisão da turma em equipas homogéneas, utilizando pouca instrução prévia e com a maior brevidade possível, de forma a potenciar o tempo de empenhamento motor (Perfeito, 2009). Este método foi particularmente utilizado nos JDC, foi utilizado o método global/complexo, uma vez que se partia de situações jogadas para potenciar a compreensão tática do jogo, promovendo a capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas táticos dos jogos.

Por fim, o método de transfere consiste na aprendizagem dos gestos técnicos de uma matéria de ensino através dos gestos técnicos de outra matéria (p.e. aprender o remate na matéria de voleibol através do remate do ténis), assim existe uma potencialização da transferência de princípios e gestos transversais às diferentes modalidades.

Durante o ano letivo, utilizamos em analogia, diversos gestos técnicos como auxiliares de aprendizagem para habilidades motoras de outras matérias de ensino. Por exemplo, nos desportos de raquete, podemos encontrar um conjunto alargado de componentes tático-técnicas que confluem entre si, tais como os deslocamentos, o serviço, os batimentos de direita e esquerda, o remate, entre outros. Por outro lado, no caso do ténis e do voleibol, podemos também encontrar pontos de convergência importantes no ensino do serviço e dos deslocamentos. Por fim, nas matérias de JDC (basquetebol, corfebol, futebol) podemos encontrar transferências de princípios tais como as dinâmicas de cooperação/oposição, o ataque do alvo adversário, a defesa do próprio alvo e as habilidades tático-técnicas (passe/receção, lançamento ou remate, ...).

6.1.2.5.3. Funções de Ensino

As funções de ensino devem auxiliar o docente no processo de ensino-aprendizagem, sendo importante que sejam consideradas desde o planeamento até a dinamização da prática letiva. As funções de ensino que iremos analisar são as seguintes: (i) Apresentação de conteúdos/Instrução; (ii) Organização/Gestão da aula; (iii) Feedback; (iv) Disciplina e (v) Clima/Afetividade.

A apresentação de conteúdo/Instrução, é a função de ensino através da qual o docente apresenta aos alunos as atividades que pretende que sejam colocadas em prática, em cada momento da aula. Deste modo, existe uma descrição das habilidades, dos gestos tático-técnicos e dos critérios de êxito para a sua execução. Segundo Batalha (2004), é importante que a transmissão da informação relativa à realização dos exercícios, seja dada de forma pertinente, concisa e perceptível, com vista a obtenção de uma compreensão da tarefa e da potencialização do tempo potencial de aprendizagem. O tempo de instrução e a qualidade de apresentação das tarefas é um fator determinante e decisivo para a consecução da prestação pretendida por parte do aluno.

De uma forma geral, durante todo o ano letivo, tivemos o cuidado de na apresentação de conteúdos utilizar um discurso conciso, claro e célere, de forma a potenciar a compreensão e o tempo de empenhamento motor.

No que diz respeito à organização e gestão da aula, esta função de ensino está essencialmente interligada a regulação da participação dos alunos na atividade e com a gestão do material/espço de forma racional, potenciando assim um ambiente seguro para a prática e uma maximização do tempo útil de aula (Batalha, 2004).

Na organização/gestão das nossas aulas, promovemos uma organização espaço/temporal bastante rentável e segura, de forma a transmitir confiança na prática, um tempo de empenhamento motor elevado e uma transição entre exercícios célere.

O *feedback* pedagógico assume-se como um comportamento de ensino que depende da resposta motora do aluno, tendo como objetivo o fornecimento de informações importantes para a aquisição/realização da habilidade motora. Deste modo, o *feedback* deve ser munido de conteúdo e centrada em aspetos concretos, dirigindo-se para todos os alunos da turma, quando a dúvida for geral, ou para um aluno, quando a dúvida for pessoal (Batalha, 2004).

Os *feedbacks*, durante o ano letivo, tiveram de ser utilizados de formas distintas, tendo em conta o modelo e método de ensino que estava a ser utilizado no momento, quando utilizamos o MID, por exemplo, a utilização dos *feedbacks* era efetuada de forma específica e corretiva (Estilo de Ensino de Comando), enquanto quando utilizamos o MC, muitas vezes era utilizado o questionamento (Estilo de Ensino de Descoberta Guiada) na procura da resolução de problemas. No entanto, é necessário ter em atenção que o *feedback* deve ser sempre utilizado numa perspetiva construtivista, de forma a tornar a aula um momento de promoção de um clima positivo de turma.

“Uma turma desinteressada e indisciplinada, não pode aproveitar de uma forma optimal o processo de formação” (Batalha, 2004, p. 128). Desta forma, a ação educativa, através da disciplina, deve proporcionar um envolvimento correto, onde não haja interferências e perturbações, através de um conjunto de regras que facilitem a aprendizagem célere.

No que concerne à função de ensino - disciplina, ficou desde muito cedo delimitado um código de comportamento e disciplina entre os alunos e o professor, que delimitava as liberdades e deveres de cada parte, no sentido de potenciar um processo de ensino-aprendizagem efetivo e significativo.

O clima e a disciplina estão interligados com a dinâmica da aula, deste modo, o professor deve incentivar uma atmosfera positiva, através da demonstração do seu entusiasmo pela aula, incentivando os alunos a participarem no processo de ensino-aprendizagem.

O clima e a afetividade estão associados ao relacionamento interpessoal do professor e do aluno. Neste sentido, o professor deve encorajar e elogiar o aluno quando este apresenta um comportamento positivo, deve tratar o aluno pelo nome próprio, bem como ouvir e aceitar as sugestões as suas sugestões (Batalha, 2004). Assim, tentamos promover, nas aulas de EF, um ambiente muito positivo em torno da turma, através do reforço dos comportamentos positivos do aluno, da valorização do esforço e do empenho.

Relativamente ao clima de turma, podemos evidenciar que a utilização de modelos como o MED e o MC são instrumentos muito positivos para o desenvolvimento de competências relacionais e da afetividade entre os alunos. A relação professor-aluno é um fator determinante para a aquisição de um clima positivo de aula, bem como para a motivação e empenho do aluno.

6.1.2.5.4. Estilos de Ensino

Os estilos de ensino estão correlacionados com a forma de apresentação dos conteúdos, a sua estrutura de organização e orientação para a aprendizagem. Por vezes, pode ser encarado como um instrumento fundamental para clarificar e organizar os métodos de ensino. Cada estilo de ensino, devido às suas características possui um determinado alcance e efeito (Batalha, 2004).

Mosston e Ashworth (2008), criaram um modelo regulador da interação professor/aluno através de um espectro de estilos de ensino, sustentando que cada estilo de ensino possui uma importância singular em função dos objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem (Resende & Rosas, 2011). De uma forma simplificada, podemos inferir que os estilos de ensino devem variar consoante são alterados os objetivos delimitados para a aprendizagem.

Segundo os seus criadores, o espectro dos estilos de ensino está interligado com o processo de tomada de decisão. Neste sentido, cada estilo de ensino, ao possuir uma estrutura única, pode ser caracterizado pelo conjunto de tomadas de decisão que são efetuadas pelo professor e pelos alunos. Sendo encarada como uma teoria sobre a relação

professor-aluno, as tarefas que desempenham e os efeitos promovidos nos discentes (Lino, Costa & Piéron, 2000).

Por outro lado, é importante reforçar que a utilização de um determinado estilo de ensino durante uma aula, não invalida a utilização de um outro estilo de ensino numa situação posterior da mesma. Assim, podemos afirmar que o professor deve mudar a sua forma de atuação em concordância com as necessidades dos alunos e com os propósitos específicos de aprendizagem (Resende & Rosas, 2011).

O processo de ensino-aprendizagem implica uma tomada de decisão prévia, mediante um conjunto de objetivos preestabelecidos, partindo do pressuposto que cada estilo de ensino determinará a aprendizagem do aluno de uma determinada forma (Simões, 2014).

Para Mosston e Ashworth (2008), o processo de tomada de decisão pedagógica deve ser efetuado em três fases distintas: (i) pré-impacto – planeamento; (ii) impacto – lecionação; e (iii) pós-impacto – avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

O espectro dos estilos de ensino reflete, na sua fundamentação, duas capacidades humanas básicas: a capacidade de reprodução de ideias e modelos e a capacidade de produção de novos conhecimentos, descoberta de movimentos originais e a criação de modelos inovadores (Gozzi & Ruete, 2006). Sendo que o processo de demarcação do lado direito relativamente ao lado esquerdo do espectro é determinado pela barreira da descoberta (Mosston & Ashworth, 2008).

Segundo Resende e Rosas (2011), o espectro dos estilos de ensino deve ser encarado como um mapa, através do qual pode ser identificada uma escala gradativa de atitudes e decisões pedagógicas, que se inicia com o estilo de ensino – comando (reprodutivo) e termina com o autoensino (produtivo).

Do lado esquerdo da barreira da descoberta estão todos os estilos de ensino considerados reprodutivos, tais como o estilo de comando, tarefa, recíproco, autoavaliação e inclusivo, que possuem a talha de planear a aquisição de habilidades básicas, replicar modelos e procedimentos tradicionais. Desta forma, podemos inferir que são trabalhadas as operações cognitivas da identificação, classificação e memorização de conhecimentos (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008).

No que diz respeito ao lado direito da barreira da descoberta, podem ser encontrados os estilos de ensino que promovem a produção de conhecimentos e a inovação, sendo estes a descoberta guiada, descoberta convergente, descoberta divergente, programa individual, iniciativa do aluno e autoensino, onde se pretende

desenvolver a descoberta, a criatividade de alternativas e novos conceitos. Estes estilos de ensino estimulam o aluno a ultrapassar o conhecimento já existente através da resolução de problemas, da reflexão e da invenção (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008).

O estilo de ensino de comando possui na sua génese a preposição da relação estímulo-resposta, sendo um ensino que se centra no professor e no conteúdo que deve ser abordado. Desta forma, o professor determina o conteúdo, o local, a ordem das tarefas, o seu início e fim, descreve todo o exercício e informa sobre a qualidade da resposta (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009).

Desta forma, durante a realização da nossa prática pedagógica, em situações específicas, recorreremos à utilização deste estilo de ensino (comando). Em primeira instância, numa fase inicial do ano letivo, decidimos enveredar pela utilização do estilo de comando, com o objetivo de promover um maior controlo e disciplina da turma, uma vez que não existia ainda um conhecimento mútuo, entre o professor e os alunos, sendo que em adição a esta condição subsistia também alguma inexperiência e insegurança da nossa parte na lecionação. Por outro lado, em algumas situações específicas das matérias de ensino, recorreremos à utilização do estilo de comando, nomeadamente em exercícios analíticos com o objetivo de desenvolvimento tático-técnico, nas modalidades de atletismo (p.e. passagem do testemunho), ténis (p.e. serviço, batimentos), corfebol (p.e. lançamento) e danças sociais (p.e. passos base).

Por sua vez, o estilo de ensino de tarefa enfatiza uma maior abertura para a tomada de decisão do aluno em certas situações, nomeadamente ao nível da execução da aula, nas estratégias de impacto. Neste estilo espera-se que o aluno desempenhe as atividades conforme o estilo de comando, porém existe flexibilidade para que o aluno altere a ordem das tarefas, o tempo de início e término da tarefa, a velocidade, o ritmo, a postura e o local, sendo proporcionado ao aluno espaço para o questionamento (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009).

No decorrer do ano letivo, mediante íamos dissipando a nossa inexperiência e insegurança, começamos a adotar o estilo de ensino de tarefa em algumas situações da aula, de forma a introduzir uma maior autonomia aos alunos na fase de impacto, nomeadamente na parte da aula dedicada à aptidão física (p.e. escolha da ordem dos exercícios, velocidade, ritmo) e na matéria de ensino de danças sociais (p.e. ritmo, postura).

No que concerne ao estilo de ensino recíproco a sua principal característica prende-se com a interação social através de parcerias. Por outras palavras, podemos evidenciar que os alunos aprendem a executar as tarefas através de um conjunto de feedbacks que recebem dos seus pares e do seu professor. Neste tipo de trabalho existe sempre um aluno a executar e outro a observar, sendo que o docente possui a tarefa de observar ambos os discentes. Contudo o professor comunica apenas com o aluno observador (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009). No trabalho a pares, o aluno executante recebe um feedback instantâneo do discente observador, mediante um conjunto de critérios definidos pelo professor, promovendo, neste sentido, a capacidade de socialização e retroalimentação (Lino *et al.*, 2000).

O estilo de ensino recíproco, revelou-se como uma mais-valia para a nossa prática letiva, tendo em consideração que promoveu uma boa dinâmica na turma, a inclusão dos novos alunos e o relacionamento interpessoal entre alunos portugueses e venezuelanos. Este estilo de ensino foi utilizado num conjunto alargado de situações, no entanto parece-nos importante referir a sua mais-valia nas matérias de ensino de atletismo, ginástica (MED), ténis e danças sociais.

Relativamente ao estilo de ensino de autoavaliação, podemos identificar que a sua maior diferença em relação aos anteriores (comando e recíproco) está relacionada com o processo de feedback, uma vez que deixa de ser tarefa do professor, como no estilo de comando, e do colega, como no estilo recíproco, passando a ser responsabilidade do próprio aluno. Deste modo, pretende-se que o aluno consiga aprender através da sua própria aferição de competência perante uma tarefa, definida escrupulosamente pelo professor através de um conjunto de critérios base/êxito de execução (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009). Este estilo de ensino, propõem que o aluno desenvolva um papel preponderante na execução das tarefas (impacto) e na retroalimentação (pós-impacto) (Resende & Rosas, 2011).

Tendo em consideração as características deste estilo de ensino, podemos pressupor que está muito correlacionado com o conhecimento do “eu”, nomeadamente das mais valias e fragilidades de cada aluno, algo que se demonstra de extrema importância nos desportos individuais. Contudo, em determinadas situações, as matérias de ensino pertencentes a outros grupos taxonómicos poderão também aqui ser enquadradas. Neste sentido, em todas as tarefas que o aluno efetua, deve ser estimulado a realizar uma autoavaliação da sua competência e performance, promovendo uma capacidade reflexiva apurada e uma grande aptidão para a aprendizagem.

O estilo de ensino de inclusão está correlacionado com o planeamento de uma tarefa com vários níveis de complexidade, com a intencionalidade de promover a inclusão de todos os alunos na prática. Desta forma, o professor apresenta o conteúdo da aula evidenciando um conjunto de opções que o aluno pode enveredar, no sentido de adaptar a complexidade da tarefa à sua perceção de competência na execução (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). De uma forma geral, o aluno é colocado numa posição onde necessita de seleccionar um nível de dificuldade compatível com as suas habilidades, levando-o, cada vez que executa a tarefa, a refletir sobre o seu desempenho e a tomar novas decisões (Resende & Rosas, 2011).

Num sentido lato, a aula de EF deve ser um veículo promotor de inclusão, não só social, mas também na aprendizagem. Porém, apenas realizável quando o planeamento e dinamização da aula é efetuado tendo em consideração as valências e dificuldades dos alunos, como turma, mas essencialmente como indivíduos. Assim, durante todas as nossas aulas, promovemos um ensino que incluísse todos, tentando despertar o que existe de melhor em cada um deles. No entanto, as matérias de ensino, através das quais foi possível efetuar um ensino mais inclusivo, através da introdução de exercícios com regressões e progressões, foram o ténis, a ginástica (solo, aparelhos e acrobática) e os JDC (basquetebol e futebol), tendo em consideração que existiu uma grande preocupação com a adequação das tarefas ao grau de competência e nível de aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito ao estilo de ensino da descoberta guiada, assume-se como o primeiro estilo de ensino que passa para o lado direito da barreira da descoberta, no qual é possível vislumbrar um relacionamento particular entre o professor e o aluno, mediante o qual, o docente dinamiza um conjunto de questões que acarretam uma sequência de respostas por parte do aluno, levando-o a descobrir o conceito que se deseja (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008; Quina, 2009; Resende & Rosas, 2011).

Num mundo em constante mudança, onde a resolução de problemas inovadores faz parte do quotidiano do indivíduo, é necessário que o processo educativo seja direcionado para o desenvolvimento de capacidades e competências que se coadunem com esta realidade. Desta forma, o ensino de vanguarda deve promover uma maior autonomia ao aluno, um grande espírito crítico, uma capacidade de montagem de estratégias e resolução de problemas, bem como um elevado grau de responsabilidade e resiliência. Por conseguinte, ao nos revermos como docentes nestas preposições, promovemos em determinadas situações da aula, momentos de descoberta guiada, onde o aluno é o centro do processo, de forma que este, através de alguns indicadores, consiga

resolver os problemas com os quais se depara. No caso da turma do 11º ano, as ocorrências onde os alunos foram estimulados de forma mais veemente para estas capacidades e competências, estiveram interrelacionadas com matéria de atletismo e com a aptidão física.

O estilo de ensino de descoberta convergente baseia-se na proposição de um determinado problema com uma única solução. Ao dinamizar este estilo de ensino o docente procura que o discente encontre a solução para o problema, uma questão ou até uma conclusão através de processos lógicos, do raciocínio e do pensamento (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). O encaminhamento do questionamento e da formulação do problema é efetuado de forma a conduzir o aluno para a descoberta da única solução possível (Resende & Rosas, 2011).

A utilização do estilo de ensino de descoberta convergente, pode ser associada a modalidades onde o emprego da técnica correta (padrão motor mais rentável e económico) se assume como um fator diferenciador de rendimento desportivo. Neste sentido, consideramos que devido às suas características técnicas, seria muito ajustado dinamizar a ginástica, nomeadamente através do MED, mediante um encaminhamento do aluno para a resposta correta através do questionamento e problematização. Desta forma, promovemos situações de aprendizagem onde os alunos eram levados a entender qual a melhor via para o destino final, sem que o docente traçasse um mapa detalhado.

No que diz respeito ao estilo de ensino de produção divergente, ao contrário do anterior, é admitido que para resolver um determinado problema possam existir diferentes respostas igualmente corretas (Mosston & Ashworth, 2008; Resende & Rosas, 2011). Desta forma, o objetivo primordial deste estilo está interrelacionado com a perceção da estrutura da atividade, com o desenvolvimento da criatividade, com a capacidade de montagem de estratégias e a habilidade de descobrir várias soluções para um problema (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008).

Nesta linha de pensamento, considerando as características singulares das matérias de ensino pertencentes ao grupo taxonómico dos desportos coletivos (Almada *et al.*, 2008), nomeadamente no que diz respeito à variabilidade de situações, à coordenação das dinâmicas de grupo e à tomada de decisão, consideramos que a utilização do estilo de ensino de produção divergente, poderá ter um impacto muito positivo na aprendizagem dos alunos. Vejamos, numa situação em contexto real de jogo ou exercício de jogo com variantes, o aluno é constantemente imerso numa situação caótica, onde necessita de realizar uma leitura do meio célere, uma tomada de decisão rápida perante um conjunto

de problemas/soluções que lhe são apresentadas no jogo e uma execução motora que se coadune com esse processo de tomada de decisão.

O estilo de ensino programação elaborada pelo estudante, possibilita ao aluno um maior grau de independência no processo de tomada de decisão no decorrer da aula. Assim, o professor apenas define a temática da aula, passando a tarefa de planejar as questões e problemas pertinentes de estudo ao discente, bem como de formular as suas respostas e soluções (Mosston & Ashworth, 2008; Resende & Rosas, 2011). De uma forma genérica, o professor decide o conteúdo geral, no entanto cabe ao aluno escolher o tópico onde irá empregar o seu estudo. O objetivo deste estilo passa pela descoberta, criação e organização de ideias, sendo apenas possível através de uma abordagem de conteúdos num período expandido no tempo (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008).

O estilo de ensino iniciado pelo estudante, está interligado com o processo autónomo de ensino-aprendizagem por parte do aluno (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). Desta forma, existe uma transferência das decisões do professor para o aluno durante a fase de planeamento. Por outro lado, o aluno tem a responsabilidade de decidir quando deverá solicitar o apoio do docente (Mosston & Ashworth, 2008; Resende & Rosas, 2011).

Por fim, o estilo de ensino de autoensino remete a tomada de todas as decisões, dos três momentos da anatomia do ensino, para o estudante (Mosston & Ashworth, 2008; Resende & Rosas, 2011). Este estilo de ensino dispensa totalmente a presença de um docente, estando relacionado com a ideia de aluno autodidata (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008). A utilização do estilo de autoensino dificilmente poderá ser aplicada em contexto escolar, sendo apenas possível em situações em que o estudante assuma a dupla função de professor e estudante (Resende & Rosas, 2011).

6.1.2.6. Processo de Avaliação

“No decorrer da nossa existência, avaliamos e somos avaliados diante da vida e das circunstâncias do mundo à nossa volta.” (Bratfische, 2003, p.1). De uma forma geral, submetemos e somos submetidos a incessantes averiguações que, normalmente, promovem tomadas de decisão que norteiam todo o nosso percurso (Bratfische, 2003).

A avaliação é considerada uma parte integrante do processo educativo, indissociável de qualquer proposta pedagógica, que muitas vezes, é apenas encarada

como o processo de rotulação do indivíduo, através da atribuição de uma determinada nota (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Nesta linha de pensamento, Prudente (2014) indica-nos que o ato de avaliar, não deve ser visto apenas como a atribuição de um valor/resultado final, mas como uma ferramenta que permita a melhoria na condução do processo pedagógico e intervenção docente, garantindo o sucesso do aluno nas aprendizagens (Vieira, 2019), afirmando-se como uma ferramenta fundamental no controlo da aprendizagem.

Desta forma, o processo avaliativo, para além de utilizar determinadas técnicas, deve de ser acompanhado de um conjunto de atitudes que vão ao encontro da valorização das potencialidades dos alunos e do aperfeiçoamento do ato pedagógico (Batalha, 2004). Para Bratfische (2003), a avaliação pedagógica é reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar o indivíduo, a cultura e a própria afetividade, como meios integradores de aprendizagem e formação significativa. Nesta linha de pensamento, o principal ímpeto da avaliação deve assentar no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, na sua compreensão e ultrapassagem, promovendo um desenvolvimento integral do aluno.

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação deve ser encarada como o processo regulador da relação ensino-aprendizagem, orientando e certificando que as aprendizagens foram expandidas (art. 23º). Desta forma, o objetivo capital da avaliação, passa pela aferição da qualidade do ensino-aprendizagem, numa perspetiva de intervenção pedagógica contínua (art. 23º). Além do mais, a avaliação das aprendizagens deve ser encarada como um processo deliberado e sistemático de recolha de informação, sobre o que os alunos são capazes de fazer mediante uma diversidade de situações (Fernandes, 2008).

Segundo Simões, Fernando e Lopes (2014), a atribuição de notas deve ser encarada como um meio orientador da prática pedagógica, sendo que uma avaliação feita em moldes tradicionais e sem objetivos, parece não estar contextualizada com a realidade. Deste modo, a avaliação deve potenciar a capacidade de utilização do conhecimento em contextos adequados, estimulando a capacidade de tomada de decisão autónoma e criativa. Assim, podemos afirmar que através da utilização da avaliação como ferramenta pedagógica foi possível observar e avaliar, durante a nossa PL, a evolução das aprendizagens dos alunos nos domínios psicomotor, cognitivo e socioafetivo (Vieira, 2019).

Segundo Jacinto *et al.* (2001), a avaliação na disciplina de EF, decorre de maneira equivalente às restantes disciplinas. Contudo, carece de um conjunto de especificidades

próprias da disciplina, sendo que a avaliação deve estar alinhada com os objetivos por ano e ciclo, explanados no PNEF (principais referências curriculares), com os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar de EF.

Desta forma, no seguinte quadro serão apresentados os critérios de avaliação por domínio, definidos pelo grupo disciplinar de EF da EBSGZ, para as turmas do 11º ano de escolaridade:

Tabela 2 - Ponderação dos Domínios na Avaliação

Domínios	Atividades Físicas		Aptidão Física	Conhecimentos
	Atividades Físicas	Atitudes Valores		
Ponderação	55%	20%	15%	10%

Partindo dos critérios de avaliação expostos anteriormente, podemos constatar que existem três grandes domínios de avaliação, sendo estes: (i) Atividades Físicas (75%), (ii) Aptidão Física (15%) e (iii) Conhecimentos (10%). Não obstante, é possível vislumbrar que o domínio das Atividades Físicas foi subdividido em dois subdomínios, sendo estes: (i) Atividades Físicas (55%) e (ii) Atitudes e Valores (20%). A introdução da divisão do domínio das Atividades Físicas, surgiu por decisão do grupo disciplinar de EF, que reconheceu que seria essencial a valorização do domínio das Atitudes e Valores dos alunos. No que concerne à definição da ponderação a adotar em cada um destes subdomínios, ficou decidido que cada professor, tendo em consideração as características da turma, tomaria essa decisão. No caso da turma em que estamos, mediante uma deliberação conjunta do núcleo de estágio com os professores orientadores de estágio, ficou decidido que seria atribuída a valorização de 55% da nota às Atividades Físicas e 20% às Atitudes e Valores. De forma mais concreta, o subdomínio das Atividades Físicas, englobava toda a componente prática associada às matérias de ensino e os conhecimentos relativos com as regras das modalidades lecionadas. Por outro lado, o subdomínio das atitudes e valores, estava associado a 4 componentes essenciais, sendo estas a pontualidade (5%), a assiduidade (5%), o comportamento (5%) e o empenho (5%).

No que concerne ao domínio da Aptidão Física, interligado com os testes de aptidão física efetuados no início do ano letivo e nas fases finais do semestre, podemos verificar que foi atribuída uma valorização de 15% da nota final.

Por fim, no que diz respeito ao domínio dos conhecimentos, no qual são abarcados os testes, trabalhos e fichas de trabalho, foi atribuída a valorização de 10% da nota final.

De uma forma geral, o processo avaliativo está revestido de uma grande complexidade, nomeadamente no que concerne a questões relacionadas com a equidade e imparcialidade. Nesta linha de pensamento, existe uma grande dificuldade em criar um sistema de avaliação padrão. Uma vez que a perceção de aquisição de conhecimento, na disciplina de EF, está muitas vezes associada à apropriação de técnicas corporais e à descoberta de movimentos, dificultando o processo avaliativo (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Segundo Quina (2009), a avaliação na disciplina de EF, deve contemplar sempre duas referências fundamentais, sendo estas a norma e o critério. A avaliação por norma, possibilita a comparação dos resultados médios, do grupo de estudo, numa determinada prova. Por outro lado, na avaliação por critério, os resultados obtidos, por parte do aluno, são comparados com aqueles que atingiu no passado ou com um critério que foi definido à priori. Deste modo, durante o processo de avaliação, devem ser utilizados diversos meios, partindo do pressuposto que não existe nenhum meio de avaliação completo o suficiente para englobar tudo o que se pretende avaliar. Assim, é de suma importância que o professor recorra a um conjunto diferenciado de meios que se adequem à situação (Quina, 2009).

No decorrer da nossa PL, de forma a nos situarmos em relação às aprendizagens dos alunos, efetuámos uma avaliação regular por critério nas matérias de ensino, no sentido de ajustarmos a nossa abordagem às necessidades dos alunos. Além do mais, este tipo de avaliação, detetava um conjunto de fragilidades a ser colmatadas, mediante um trabalho de retroalimentação qualitativo que era efetuado em contexto de aula.

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação pode ser efetuada nos âmbitos da avaliação interna ou externa. Partindo da avaliação dos discentes, é possível averiguar o seu percurso formativo, identificando as valências e necessidades, de forma a delinear um conjunto de estratégias e metodologias de intervenção (Vieira, 2019). Contudo, no que concerne à avaliação interna, no decorrer da nossa PL, utilizamos um sistema de avaliação tripartido, integrando a avaliação diagnóstico (AD), a avaliação formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS).

6.1.2.6.1. Avaliação Diagnóstica

Para Ferreira (2005), a avaliação consoma-se como uma recolha sistemática de informação, sobre uma determinada temática, permitindo a formulação de um juízo de valor que facilite a tomada de decisão.

Por outro lado, diagnosticar é um processo avaliativo singular, que determina a natureza, a amplitude, as implicações e os fatores que causam sintomas de inadaptação, no sentido de promover uma tomada de decisão que reverta esta dificuldade (Ferreira, 2005). Segundo o Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho, a AD deve ser realizada no início de cada ano letivo ou sempre que seja considerada oportuna, servindo para implementar estratégias de diferenciação pedagógica, para superar as dificuldades dos alunos, facilitar a inclusão escolar e a orientação vocacional.

Para Jacinto *et al.* (2001), a AD, é um processo decisivo da prática pedagógica, tendo em consideração que possibilita ao professor a capacidade de orientar e organizar a sua PL, de aferir o sucesso das tomadas de decisão anteriores e de redefinir os objetivos e a composição curricular, na medida em que se assumam como necessárias, indo ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos.

A AD é aquela que é efetuada no início de um ciclo de aprendizagem, que pode ser o início do ano, do período ou da unidade de ensino, objetivando determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias de ensino que iram aprender (Quina, 2009). Nesta linha de pensamento, para Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2014), a AD é uma ação imprescindível no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, servindo como um mecanismo de aferição dos conhecimentos e aptidões que o aluno possui em relação aos objetivos para o seu nível de ensino. Por outras palavras, podemos evidenciar que a AD visa determinar se os alunos dispõem dos “pré-requisitos” para a abordagem de uma determinada matéria de ensino (Vieira, 2019).

A AD, deve ser encarada como um prognóstico sobre as capacidades do aluno em relação à aquisição de um novo conteúdo, identificando algumas características do aluno, de forma a definir metas, meios e métodos adequados de intervenção (Prudente, 2014; Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Desta forma, podemos identificar um conjunto de benefícios associados à utilização da AD como ferramenta pedagógica, uma vez que permite: (i) recuperar conteúdos que não estão consolidados pelos alunos, mas que se assumem como “pré-requisitos” para as novas aprendizagens; (ii) diferenciar a turma por níveis, de forma a responder às necessidades específicas de cada grupo, e (iii) identificar, potenciais, causas para o insucesso dos alunos (Ferreira, 2005).

As avaliações diagnósticas efetuadas na turma em que desenvolvemos a nossa prática de estágio supervisionado, estavam planejadas para a fase inicial do ano letivo, contudo devido a constrangimentos de ordem temporal, ficou decidido em núcleo de estágio que ficariam duas AD por realizar no início do segundo semestre. A opção por esta estratégia, está associada a gestão temporal inerente a aplicação de alguns modelos de ensino e aos regulamentos internos das instalações desportivas. Como anteriormente reportado a nossa concepção inicial era de realizar as avaliações numa fase inicial do ano letivo, com o intuito de identificação as lacunas de aprendizagem da turma, numa perspectiva macro. Desta forma, o professor possui a capacidade de efetuar um planeamento anual, que esteja em concordância com as reais necessidades, fragilidades e potencialidades dos alunos, ajustando a carga horária e a complexidade das matérias de ensino.

No que concerne aos instrumentos de avaliação diagnóstica, para todas as matérias de ensino a lecionar, foram utilizados instrumentos de avaliação, validados por autores e fichas de observação adaptadas em núcleo de estágio, mediante as diretrizes das Aprendizagens Essenciais. A utilização destes instrumentos de avaliação, possibilitaram a recolha de informação pertinente e específica, revelando-se como uma mais-valia para o conhecimento dos alunos, das dinâmicas grupais, as suas necessidades e valências. A avaliação diagnóstica da aptidão física, foi efetuada segundo as diretrizes da bateria de testes FITescolas.

Contudo, considerando a especificidade dos instrumentos de avaliação utilizados, podemos evidenciar que em situações futuras, poderá existir a necessidade de ajustar estes instrumentos de avaliação, de forma a torná-los mais simplificados e intuitivos, agilizando assim o processo de avaliação. Por outro lado, parece-nos importante referir que o instrumento de avaliação deverá de ser concebido, preferencialmente, pela pessoa que o utiliza, respondendo assim às suas necessidades, especificidades e grau de conhecimento sobre a matéria de ensino, contudo respeitando as diretrizes emanadas pelas Aprendizagens Essenciais.

Por outro lado, poderá se revestir de grande importância, num contexto de lecionação, o trabalho em parceria, onde os professores colaboram no processo de AD, agilizando esta etapa de avaliação, sem perder informação pertinente e precisa. Este tipo de solução, poderia ser implementado pelos grupos disciplinares de EF, o que permitiria que fossem avaliadas, não só, as matérias de ensino como a aptidão física, de forma mais efetiva e dinâmica.

Tendo por base toda a informação recolhida nas AD, enquadrámos os alunos nos níveis de aprendizagem referidos no PNEF por Jacinto *et al.*, (2001), de forma a encontrarmos o nível de competência geral da turma e de cada aluno. Deste modo, seria possível efetuar um planeamento mais ajustado e personalizado, mediante as necessidades e potencialidades encontradas no nosso público-alvo.

Contudo, consideramos que o planeamento anual, não deve ser apenas efetuado com base nas AD, que se caracterizam por serem momentos avaliativos isolados, mas também através de toda a informação que é recolhida pelo professor em contexto real de aula, nomeadamente através de avaliações formativas efetuadas diariamente. Estas informações, possuem um papel preponderante para o docente, no sentido de se apropriar dos ritmos de aprendizagem da turma, proporcionando a oportunidade e adaptar e reformular as suas formas de intervenção, almejando a maximização do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta linha de raciocínio, segundo Leite (2010), o processo de gestão do currículo, não se compadece com uma forma simplificada de prever uma sequência de atividades a desenvolver com o aluno. Antes pelo contrário, tem por base uma conceção finalizada e orientadora, no entanto flexível e aberta, através da qual se almeja orientar os alunos para uma determinada aprendizagem

Relativamente à AD do domínio cognitivo, podemos evidenciar que foi efetuada através de três processos distintos: (i) através da realização de um conjunto de questões associadas à matéria de ensino; (ii) teste de avaliação cognitivo por matéria ou grupo de matérias de ensino e (iii) COGTEL (Kliegel *et al.*, 2007).

No que diz respeito à componente socioafetiva, é possível evidenciar que foi efetuada a recolha de informação mediante um conjunto variado de instrumentos, tais como: (i) Questionário online sobre a Educação Física e Estilos de Vida; (ii) Questionário sobre as Competências Pessoais e Sociais e (iii) Questionário Sociométrico.

6.1.2.6.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa, é um processo sistemático e organizado de recolha de informação relativa ao comportamento dos alunos, mediante a qual é possível averiguar em que medida os objetivos concretos de cada aula estão a ser alcançados, servindo

também como uma espécie de bússola para o aluno, relativamente à sua própria aprendizagem (Quina, 2009).

Para Simões *et al.*, (2014), a avaliação formativa tem a finalidade de prover informações ao professor sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Proporcionando ao docente, uma maior capacidade de intervenção, de adequação e retificação das metodologias e estratégias de ensino, almejando concretizar um conjunto de objetivos delineados para a evolução dos discentes (Pinto, 2019).

Segundo o Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação formativa é um ato contínuo e sistemático, que recorre a uma panóplia de instrumentos de recolha de informação, que se adequam à diversidade do contexto de aprendizagem, permitindo que o docente, o discente e o encarregado de educação, obtenham informações relativas ao desenvolvimento da aprendizagem, visando a melhoria dos processos e estratégias de ensino.

A avaliação formativa, enfatiza um processo de controlo e reorientação da aprendizagem, através da aferição do desenvolvimento dos alunos, promovendo uma maior qualidade no ensino (Prudente, 2014; Simões *et al.*, 2014). Assim, é possível identificar quais os conteúdos de ensino em que o aluno demonstra um maior grau de dificuldade, com o intuito de modificar e aperfeiçoar o processo de ensino, promovendo o sucesso do aluno (Rodrigues, 2018).

Deste modo, no decorrer do ano letivo em todas as aulas, foi efetuada uma observação dos alunos, formal e/ou informal, no sentido de recolher um conjunto de informações indispensáveis à lecionação, proporcionando uma maior compreensão das potencialidades e limitações que a turma apresentava num dado momento, ato este que se demonstrou como imprescindível para o planeamento das sessões seguintes. Neste sentido, no final de cada aula, existiu espaço para uma reflexão conjunta entre os membros do núcleo de estágio e o professor cooperante, no sentido de regular a nossa intervenção pedagógica, tendo em consideração as aprendizagens demonstradas pelos alunos no decorrer da aula.

Esta avaliação incidiu sobre os três domínios de ensino, nomeadamente a área das Atividades Físicas, da Aptidão Física e dos Conhecimentos. Nesta linha de pensamento, podemos evidenciar que a área das Atividades Físicas foi avaliada através de uma observação formal (ficha de observação) e/ou informal, no sentido de averiguar o potencial desenvolvimento dos alunos, situando-os mediante os objetivos delineados. No que concerne à área dos conhecimentos, este foi aferido através do questionamento,

acerca das matérias de ensino (regras, princípios de jogo, critérios de êxito) e da realização de trabalhos de grupo, tais como o “Doping no Desporto!”, que foi efetuado em coordenação com a disciplina de matemática, através dos domínios de autonomia curricular (DAC). A área da aptidão física foi avaliada de forma formal, na fase inicial do ano letivo e nas semanas terminais dos semestres.

Por último, foi também avaliada a componente das atitudes e valores, mediante uma decisão tomada pelo grupo disciplinar de EF da EBSGZ, através de um conjunto de variáveis, tais como a pontualidade, a assiduidade, o comportamento e o empenho, tendo em consideração que são componentes estruturais e significativas numa sociedade cada vez mais competitiva. A valorização atribuída a esta componente (20%) foi subtraída aos 75% da área das atividades físicas.

Na fase intermediária do semestre, foi realizada uma reunião de avaliação intermédia, em que foram atribuídas classificações quantitativas acerca do desempenho dos alunos. Contudo, esta avaliação foi efetuada através de uma classificação por parâmetro, algo que se demonstrou acertado, uma vez que os alunos conseguiram ter a perceção de quais eram as suas maiores fragilidades e pontos fortes, permitindo-lhes ajustar a sua forma de comportamento e foco em relação às componentes onde tinham piores desempenhos.

6.1.2.6.3. Avaliação Sumativa

Segundo o Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens adquiridas pelo aluno, possuindo o objetivo de classificar e certificar as aprendizagens. A avaliação sumativa, está interrelacionada com um balanço das aprendizagens, que se efetiva através de uma classificação, normalmente quantitativa, que acontece no final da unidade de ensino (Prudente, 2014; Simões, Fernando & Lopes, 2014), um período ou um ano letivo, com vista à formulação de um juízo de valor acerca da globalidade da aquisição de conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno. Em certa medida, pode ser encarado com uma síntese de todos os resultados obtidos durante a avaliação formativa (Quina, 2009). Permitindo, realizar um balanço do aproveitamento do aluno, classificar e qualificar os resultados obtidos na aprendizagem; (iii) conferir certificados e diplomas e reorientar as atividades de ensino (Batalha, 2004).

Segundo o Decreto-Lei N.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação sumativa, é realizada no final de cada período/semestre letivo, dando origem no final de cada ano letivo, a uma tomada de decisão acerca da progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.

Para Simões *et al.* (2014), o processo de avaliação da disciplina de EF é completamente diverso das restantes disciplinas de ensino, tendo em consideração que as ferramentas de avaliação não se baseiam apenas na avaliação teórica. Assim, o processo avaliativo em EF revela-se como muito exigente, complexo e rigoroso (Vieira, 2019).

Não obstante, toda a avaliação da área das Atividades Físicas, efetuada com objetivos sumativos, foi realizada mediante a utilização dos mesmos instrumentos de avaliação (fichas de observação) que foram utilizados durante a AD, tornando o processo de avaliação mais coerente e facilitando a comparação entre a fase inicial do ciclo de aprendizagem e o seu término. Relativamente à Área dos Conhecimentos, os alunos foram classificados perante todo o trabalho desenvolvido na avaliação formativa, nomeadamente através dos trabalhos de grupo, questionamento em contexto de aula, planeamento dos exercícios a executar (MED e MC), que tinham como objetivo a consolidação de conteúdos importantes das matérias de ensino. No que diz respeito ao domínio socioafetivo, foi avaliado perante todo o desempenho que os alunos demonstraram durante as aulas de EF.

Todo este processo de avaliação foi efetuado mediante um exercício crítico e reflexivo, efetuado por todos os membros do núcleo de estágio, de forma que a delimitação de uma nota ou classificação por aluno, fosse ao encontro de uma tomada de decisão imparcial, coerente e justa, da qual podemos evidenciar que resultou uma classificação variável entre os 0 e os 20 valores.

6.2. Plano de Ensino à Distância

6.2.1. Calendário das Aulas Síncronas e Assíncronas

No seguimento do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, o conselho de turma, definiu um novo horário semanal de aulas síncronas estando, a partir deste momento, todos os alunos obrigados à responsabilidade de comparecer às aulas síncronas e ao cumprimento das atividades propostas para as sessões assíncronas, tal como é referido no artigo n.º 4, capítulo 2, do DL n.º 14-G/2020.

Numa fase inicial, ficou definido em conselho de turma que a disciplina de Educação Física, teria 2 blocos de 90 minutos por semana. No entanto, com o avançar do tempo e com o decorrer das aulas, ficou patente a necessidade de reajustamento considerando a lecionação de outras disciplinas e ao facto dos alunos possuírem exame nacionais no final do ano letivo. Assim, tendo em consideração as orientações de que a disciplina de EF, só poderia efetuar aulas de cariz prático, ficou decidido que existiria uma diminuição de 90 semanais repartidas por duas sessões de 40 minutos em cada aula. As aulas de EF foram planeadas para se realizarem às segundas-feiras e quintas-feiras, tendo em consideração os horários das duas turmas do núcleo de estágio da EBSGZ. Assim, com vista à socialização e à troca de experiências em tempos de isolamento e pandemia, as aulas de EF foram lecionadas em conjunto para as duas turmas de 11º ano de escolaridade.

A 23 de maio de 2020, através da resolução n.º 351/2020, emanada pela presidência do Governo Regional da Madeira, é decretado que os alunos do 11º e 12º anos de escolaridade dos cursos científicos-humanísticos, nas disciplinas que elegeram como possíveis provas de ingresso no ensino superior, retomem as atividades letivas presenciais, a partir do dia 1 de junho de 2020. Deste modo, tendo em consideração que os alunos passaram a possuir atividades letivas presenciais, as atividades síncronas e assíncronas passaram por uma reestruturação, em que a disciplina de Educação Física perdeu um tempo letivo semanal. Deste modo, em conselho de turma, foi definido o novo horário de funcionamento das aulas síncronas e assíncronas, em concordância com o horário presencial da turma. A disciplina de EF, passou assim a possuir uma aula síncrona à segunda-feira, das 12:10 às 12:50, passando aula de quinta-feira a ser assíncrona e destinada a trabalho autónomo.

6.2.2. Estratégias e Implicações

No processo de lecionação das aulas em ensino não presencial, tivemos a oportunidade de experimentar e utilizar um conjunto vasto de meios e suportes digitais, de forma a rentabilizar o tempo de aula, bem como desenvolver a área dos conhecimentos, das atividades físicas e da aptidão física.

Deste modo, a plataforma digital à qual mais recorremos para a lecionação das aulas foi o ZOOM, tendo em consideração que nos permite entrar em contacto direto com os alunos, dando-nos a possibilidade de realizar atividade física em tempo real. Por outro

lado, permite desenvolver e apresentar trabalhos de grupo, tais como o trabalho “Doping no Desporto!”, trabalho este efetuado em regime interdisciplinar com a disciplina de Matemática A. Para além do mais possibilitou-nos a realização de uma coreografia de dança, em tempo real, de forma a tornar as aulas mais cativantes e diversificadas. O *Google Forms*, foi outra ferramenta muito utilizada durante este período de ensino à distância, uma vez que nos permite criar um conjunto de fichas de trabalho (apêndice 4) sobre as modalidades abordadas no 11º ano, nomeadamente aquelas que já tinham sido desenvolvidas em regime presencial de lecionação. Esta plataforma foi também utilizada para quantificar a preparação física dos alunos, o que se tornou numa mais-valia para a quantificação e aferição da evolução dos alunos durante as aulas (apêndice 5).

O material didático-pedagógico das diferentes modalidades, durante esta fase de confinamento, foi recolhido através da plataforma Escola Virtual. A Escola Virtual, cedeu um conjunto de materiais didáticos, de forma gratuita a todos os alunos durante este tempo de calamidade, nomeadamente as versões digitais dos livros de EF, alguns questionários online sobre as modalidades desportivas, vídeos explicativos da matéria, tarefas a realizar e até circuitos funcionais.

Os circuitos funcionais foram utilizados na turma do 11º ano, como um complemento à atividade física desenvolvida em contexto de aula, dando assim a oportunidade aos alunos de realizarem atividade física sempre que desejassem. Este documento, era atualizado a cada semana, sendo que o seu conteúdo estava em suporte de PowerPoint. Cada ficheiro, continha um conjunto de 8 exercícios, com 20 segundos de trabalho e 10 segundos de descanso, que poderia ser realizado em uma ou mais séries. Como forma de acompanhamento e motivação ao exercício, cada *PowerPoint* tinha uma faixa musical que auxiliava a contagem dos tempos de exercício e de descanso.

Durante a lecionação das aulas através da plataforma ZOOM, decidimos realizar um conjunto de planos de preparação física, de forma a desenvolver a aptidão física dos alunos, trabalhando os diferentes grupos musculares. A realização da componente prática, teve como objetivo principal a manutenção e o incremento da saúde dos alunos, a melhoria da aptidão física e a abstração em relação à situação de calamidade pública que se estava a desenrolar no mundo. Por outro lado, consideramos que a utilização da lecionação através de videoconferência, neste contexto, potenciou o desenvolvimento da componente relacional aluno-aluno e professor-aluno.

Deste modo, tendo em consideração que alguns exercícios que propusemos aos alunos, nunca tinham sido abordados nas aulas presenciais, decidimos que deveríamos

realizar vídeos explicativos dos exercícios, de forma que os alunos quando chegassem à aula já os conhecessem e não tivessem dificuldades na sua compreensão e realização. Para a concretização destes vídeos, utilizamos a ferramenta *Quick Go Pro*.

Estes circuitos de treino foram programados através do método de Treino Intervalado de Alta Intensidade (TABATA). Desta forma, surgiu a necessidade de utilizar uma ferramenta que demarcasse o início e o fim do exercício e os tempos de repouso entre séries, de forma autónoma e precisa. Assim, após alguma pesquisa sobre as ferramentas existentes no mercado, encontramos a aplicação *Tabata Timer*, que nos auxiliou na realização das aulas práticas.

O *Facebook*, foi outra das ferramentas importantes, não só durante o período do ensino à distância, como durante todo o ano letivo, tendo em conta que foi utilizado como ponte de transporte de informação entre os professores e os alunos. No entanto, durante o período de confinamento social, devido à COVID-19, a utilização do grupo de Facebook da turma do 11º ano de escolaridade, ganhou uma maior importância, sendo publicadas as informações referentes a todas as questões interligadas com a prática letiva na página, tais como convites para aulas síncronas, documentos sobre as modalidades, vídeos explicativos, questionários e informações importantes.

Com o decorrer do tempo, bem como com a adoção de medidas por parte da EBSGZ, passou-se a utilizar em conjunto com o Facebook, a plataforma *Google Classroom*, sendo destinada a todo o conselho de turma, sendo deste modo possível quantificar e coordenar o volume de trabalho da turma atendendo as tarefas a desenvolver nas diferentes disciplinas. A utilização desta plataforma, permitiu desenvolver uma estratégia de trabalho comum entre as diferentes disciplinas, não sobrecarregando os alunos, uma vez que cada professor tinha acesso a todos os trabalhos que eram colocados pelo conselho de turma.

De uma forma geral, a utilização da ferramenta ZOOM, assumiu-se como fundamental na dinamização da prática pedagógica, obtendo grandes resultados, nomeadamente no que diz respeito à assiduidade dos alunos, efetivando-se numa participação média de 78,53% dos alunos por aula. Por outro lado, a lecionação de aulas em tempo real e com interação mesmo que indireta com o aluno, parece-nos uma forma muito válida para desenvolver competências no aluno, tais como a socialização, que foi estimulada pela junção das duas turmas do núcleo de estágio. O facto de estarmos a realizar a aula por videoconferência, permitia ao professor dirigir *feedbacks* corretivos, reforçar os critérios de êxito na realização do exercício e controlar a realização das tarefas

de forma mais eficaz. Por outro lado, ao realizar a aula em conjunto com toda a turma, existe uma componente motivacional para a realização da atividade física superior à que existiria se o trabalho fosse sempre feito de forma autónoma.

No entanto, existem algumas limitações inerentes à lecionação em E@D, nomeadamente através de videoconferência, uma vez que nem todos os alunos possuem material informático adequado, nomeadamente no que diz respeito à *webcam* e ao microfone. A rede de internet de cada aluno, bem como a do professor, poderá ser uma limitação, uma vez que por vezes os alunos sentiam dificuldades em acompanhar o ritmo da aula, devido aos cortes existentes na rede de internet. Assim, por vezes, a ministração de feedbacks aos alunos ficou limitada, uma vez que nem sempre é possível termos acesso às imagens da realização dos exercícios por parte de cada aluno.

Como sugestão futura, na eventualidade de ocorrer uma situação idêntica, poderão ser utilizadas muitas outras estratégias no contexto do E@D, tais como a utilização do *Microsoft Teams*, ferramenta que permite por exemplo: (i) a criação de várias salas de aula em simultâneo, (ii) a criação de vídeos acerca das modalidades a abordar, (iii) a publicação de documentos inerentes à disciplina e (iv) a realização de videoconferências. Por outro lado, de forma a transmitir informações de forma célere, será muito proveitoso utilizar o *WhatsApp*, no sentido de comunicar com toda a turma. O *WhatsApp*, possui inúmeras valências, tais como a publicação de informação, de documentos, de vídeos e até a dinamização de pequenas videoconferências. Por último, também pode ser utilizado o e-mail do aluno, para o envio de informação, documentação ou de vídeos de preparação física, a realizar de forma autónoma.

No que diz respeito às estratégias que utilizamos, foram escolhidas tendo em consideração algumas limitações que possuíamos e tendo em consideração os objetivos que tínhamos delineado para este período de E@D. Assim, podemos justificar a não utilização de algumas das estratégias mencionadas anteriormente, pelo facto de por exemplo, para a utilização do *Microsoft Teams*, existir a necessidade de utilização de um e-mail institucional, algo que nem os alunos, nem os professores estagiários possuíam. No que diz respeito ao *WhatsApp*, não o utilizamos, uma vez que acreditamos que já possuíamos veículos suficientes de transporte de informação, tais como o grupo de *Facebook* e o *Google Classroom*. Por fim, não foram enviados vídeos com preparação física para os alunos, porque estes foram substituídos por aulas práticas em videoconferência e pelos circuitos funcionais que foram sendo colocados no grupo de *Facebook* e no *Google Classroom*.

6.2.3. Percepção e Reflexão sobre o Ensino à Distância

O processo de ensino-aprendizagem é influenciado por um conjunto alargado de intervenientes, dos quais podem ser destacados os alunos, os encarregados de educação e os docentes. Nesta linha de pensamento, tendo em consideração a situação excepcional que se despoletou através da pandemia de COVID-19, parece-nos de extrema relevância a aferição da percepção e opinião destes intervenientes, em relação à modalidade de E@D.

6.2.3.1. Percepção dos Alunos do Ensino à Distância

Como elemento central do processo educativo, o aluno, através da sua percepção e opinião, tem a capacidade de refletir e analisar de forma assertiva e esclarecida, com base na sua experiência a modalidade de E@D. Deste modo, valorizando a opinião do aluno com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, foi efetuada uma recolha de dados mediante a utilização de inquéritos por questionário e grupos de foco.

Metodologia

De modo a avaliar a percepção dos alunos, relativamente à modalidade do ensino à distância, juntamente com os orientadores científico e cooperante, foi criado um guião semiestruturado de questões sobre o ensino a distância (apêndice 6). A metodologia adotada assentou em grupos de focos, sendo realizado 3 grupos que oscilavam entre 4 e 5 alunos. A condução do grupo de focos foi realizada por investigadores experientes e treinados, com uma duração que oscilou entre 40 e 60 minutos.

Paralelamente, todos os alunos da turma (n=15, 8 rapazes e 7 raparigas), foram convidados a preencher um questionário (apêndice 7), constituído por 30 questões de natureza fechada e aberta, distribuídas por 2 secções intituladas de “Equipamento e Acesso à Internet” e “Interação Professor-Aluno”. O preenchimento do questionário e a realização do grupo de focos foram realizados após o término das aulas, no máximo de 2 semanas após o término das aulas.

Concomitantemente, foi efetuado um questionário acerca da percepção dos alunos sobre a qualidade de ensino em EF durante a lecionação em E@D (Apêndice 10), constituído por 63 perguntas de resposta fechada.

Apresentação e Reflexão sobre os Resultados

Relativamente às condições materiais e espaciais, é possível identificar através dos dados recolhidos que 84,6% dos alunos afirma que possui em sua casa condições espaciais e materiais razoáveis, boas ou excelentes. No entanto, os restantes 15,4% dos alunos, afirmam que possuíam algumas limitações de cariz material ou espacial em suas casas.

No que diz respeito aos materiais necessários para o acesso às aulas síncronas e assíncronas, foram questionados sobre qual era o equipamento mais utilizado para aceder aos conteúdos digitais, sendo que todos os alunos afirmam que utilizaram o computador. Neste sentido, foi questionado se existiu a necessidade de adquirir algum material para esta fase de ensino não presencial, à qual 18,5% dos alunos indica que “sim”, dos quais podemos destacar a compra de 4 computadores e a aquisição de 2 redes de internet. Além do mais, é referido que a EBSGZ providenciou 2 computadores para que os alunos mais necessitados destas duas turmas e pudessem integrar todo o processo de lecionação à distância. No entanto, quando a questão é direcionada para a gestão dos equipamentos em seio familiar, numa situação excecional em que simultâneo existiam encarregados de educação em teletrabalho e crianças em aulas por videoconferência, 44,4% dos alunos indica que os condicionou um pouco e 7,4% dos alunos refere que lhes condicionou muito.

Por outro lado, quando inquiridos sobre a rede de internet, todos os alunos que participaram neste questionário afirmam que possuem acesso à internet. Contudo, 85% dos alunos afirma que existiram falhas na rede de internet durante a fase de ensino não presencial e 42,3% dos alunos considera que a qualidade da rede de internet, condicionou em certa medida a sua performance no E@D.

Quando levados a comparar a modalidade de E@D com o ensino presencial, relativamente à quantidade de trabalho desenvolvido pelos alunos, é possível identificar que 56% dos alunos indica que o E@D possui uma carga de trabalho excessiva. Nesta linha de pensamento, quando a pergunta é direcionada para a qualidade do ensino presencial relativamente ao E@D, 63% dos indivíduos considera que a aula em regime presencial possui maior qualidade. No que concerne ao fator motivacional, através dos dados recolhidos constatou-se que 63% dos alunos possui uma maior motivação na modalidade de ensino presencial em detrimento do E@D.

Relativamente ao bem-estar do aluno em tempos de isolamento, numa escala de 0 a 10, onde 0 significa “nenhum impacto” e 10 “muito impacto”, em média os inquiridos indicam que o confinamento teve um impacto de 5,74 pontos no seu bem-estar, é igualmente de salientar que 63% dos alunos que sentiam vontade de voltar ao ensino presencial.

Quando o inquérito é direcionado para o grau de preparação dos docentes para a leção através da modalidade de ensino à distância, numa escala de 0 a 10, onde 0 significa “nada preparados” e 10 “muito preparados”, em média os inquiridos responderam que os docentes tinham uma preparação relativa de 6,78 pontos. Sendo que quando a pergunta é direcionada para os docentes de EF, 96% dos alunos assumem que os docentes conseguiram se adaptar às circunstâncias da forma mais apropriada. Por outro lado, 81% dos alunos considera que os métodos e estratégias utilizadas em EF, durante esta situação excepcional de pandemia foram adequadas e criativas.

Por fim, com vista à aferição da perceção dos alunos acerca da capacidade dos professores de EF em esclarecer dúvidas através da modalidade de E@D, 86% dos inquiridos considera que houve uma boa capacidade de resposta. Contudo, consideramos que esta poderá ser uma das maiores lacunas existentes no sistema de ensino não presencial, nomeadamente em EF, onde o feedback e o esclarecimento de dúvidas ficam quartados pela barreira tecnológica, que poderá inibir o questionamento por parte do aluno e dificultar o visionamento da performance do aluno e a ministração do respetivo feedback por parte do docente.

Após a aplicação dos questionários núcleo de estágio da EBSGZ, decidiu efetuar um questionário em grupo de foco através de videoconferência. Os alunos foram agrupados através dos seus grupos de trabalho, em várias reuniões. De uma forma bastante unanime, foi possível averiguar que os alunos consideram que a decisão de encerrar a escola, passando a leção para a modalidade de E@D foi a mais acertada, tal como é possível entender através da seguinte frase “Eu creio que foi uma boa decisão encerrar as escolas de modo a não propagar mais o vírus” (Aluno A).

Assim, de forma a averiguarmos a opinião dos alunos em relação ao E@D, foram interrogados os alunos quais seriam os 3 adjetivos que melhor definiriam esta fase, sendo que as palavras mais citadas foram diferente, desafiador e cansativo. Os alunos indicam que foram diferentes porque “...eu acho que ninguém estava preparado ou habituado a esta forma de lecionar...” (Aluno E), desafiador “...porque não é fácil estudar por conta própria, sem tanta disponibilidade dos professores...” (Aluno E) e “cansativo” (Aluno A)

devido à carga de trabalho associada às aulas online, à telescola, ao estudo para os exames, a explicação e as atividades extracurriculares como a academia de inglês.

No que se refere às dificuldades sentidas pelos alunos, foi evidenciado que os alunos sentiam algumas dificuldades na compreensão dos exercícios, devido a questões relacionadas com o tamanho da tela do computador e com a qualidade da *internet*. Além do mais, tendo em conta todo o envolvimento contextual dos alunos durante o período de confinamento, os alunos evidenciam que “...era mais difícil nos focarmos nas aulas” (Aluno C), uma vez que existiam “distrações (...) em nossa casa durante as aulas” (Aluno A).

A modalidade de E@D, como é de fácil percepção está associada a um conjunto vasto de dificuldades e limitações, contudo poderá também ser correlacionada com o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte dos alunos. Desta forma, perguntamos aos alunos quais seriam as competências que consideravam ter desenvolvido neste período de ensino não presencial, à qual os alunos referiram que desenvolveu a sua “capacidade de adaptação” (Aluno A), o incremento da “autonomia de estudo” (Aluno F), a capacidade de organização e o desenvolvimento de capacidades e habilidades tecnológicas.

Seguidamente, enveredou-se por uma abordagem mais específica e direcionada para a disciplina curricular de EF, mais precisamente sobre as atividades que mais tinham gostado, sendo que os alunos evidenciaram que gostaram das aulas síncronas, uma vez que estas proporcionavam a realização de atividade física. Por outro lado, o que os alunos evidenciam como menos positivo foi o facto de não existir contacto físico, a sucessiva ministração de questionários e limitação de atividades a desenvolver em E@D.

Contudo os alunos evidenciaram que as maiores dificuldades sentidas nas aulas de EF estiveram associadas com a rede de internet, com a gestão do material informático (partilha de computadores), com a gestão dos espaços em casa (falta de espaço) e com a dificuldade de receber e partilhar feedbacks.

No que concerne ao espaço para a prática e às limitações dos materiais, pode ser considerado um fator limitativo para o ensino à distância, uma vez que nem todos os alunos possuem um espaço adequado para a prática desportiva, ficando o professor muito limitado na sua prática letiva.

No entanto, os alunos referem que a lecionação por videoconferência, tendo em conta o contexto vivenciado foi uma mais-valia, uma vez que os manteve ativos, transformou os seus dias mais divertidos, diferentes e motivantes, para além de que

desenvolveu as suas capacidades condicionais e coordenativas. Deste modo, caso aconteça uma situação idêntica no futuro, os alunos são unânimes em referir que devem voltar a ser utilizadas as aulas por videoconferência, numa perspetiva de concretização de atividade física supervisionada e planeada por um docente, referindo que só o facto de realizarem a atividade em simultâneo com os colegas, já os motiva mais para a prática.

Deste modo, na nossa opinião, tendo em consideração toda a dinâmica desenvolvida durante o período de pandemia, na linha de pensamento do que é evidenciado pelos alunos, consideramos que estes desenvolveram capacidades interligadas com as novas tecnologias de comunicação, com a autonomia, com a responsabilidade, com a capacidade de organização e com a capacidade adaptação a este mundo em constante mudança.

É de suma importância mencionar que os alunos, encararam esta fase com uma abertura incrível, mostrando-se sempre motivados e empenhados em desenvolver as suas capacidades e habilidades, sendo que o ponto mais visível deste iceberg é a taxa de participação nas aulas síncronas, que foi bastante elevada consumando-se numa participação média de 78,53% dos alunos por aula.

6.2.3.2. Perceção dos Professores Estagiários sobre o Ensino à Distância

Como responsáveis máximos pelo processo de ensino-aprendizagem, os professores, possuem uma perceção sobre o E@D muito válida e fundamentada na experiência. Desta forma, no sentido de ser averiguar valências, problemáticas e dificuldades sentidas nessa modalidade de ensino, foi efetuado um inquérito por questionário a um conjunto de docentes estagiários.

Metodologia

Para avaliar a perceção dos professores em relação ao E@D, decidimos, igualmente, criar um inquérito por questionário (apêndice 8) que seria aplicado aos professores estagiários das escolas cooperantes com a UMa. Deste modo, o mesmo tinha como objetivo avaliar os conteúdos abordados neste modelo de ensino, estratégias e ferramentas didático-pedagógicas adotadas, a taxa de participação dos alunos nas aulas e nas tarefas, as diretrizes e estratégias adotadas pelos grupos disciplinares de EF, e a sua

justificação, as vantagens e desvantagens encontradas ao longo do processo e sugestões futuras que pudessem ajudar em anos posteriores.

Neste contexto, o questionário é constituído por 12 perguntas estruturadas numa única secção designada por “Perceção do Professor Estagiário em relação ao E@D”. A elaboração do questionário foi assente no método *Delphin* com base em discussão e consenso entre 4 docentes experientes no ensino de EF, antes a sua aplicação aos professores estagiários, o questionário foi aplicado e testado relativamente a sua clareza e corrigidas questões ambíguas. Preencheram o questionário os 12 professores estagiários de 5 organizações escolares distintas.

Apresentação e Reflexão sobre os Resultados

Como ponto de partida, pareceu-nos de suma importância averiguar quais seriam as diretrizes emanadas pelos grupos disciplinares de EF das escolas cooperantes em relação ao E@D. Assim, através dos dados recolhidos constatamos que 45,5% dos inquiridos indica que os grupos disciplinares definiram as plataformas digitais a utilizar. Além do mais, 27,2% afirmam que o seu grupo disciplinar estimulou à criação de vídeos sobre as temáticas a abordar, a dinamizar aulas práticas e a implementar na sua turma a telescola. Um dos onze inquiridos afirma que existiu uma ausência de diretrizes por parte do grupo disciplinar de EF.

Quando questionados em relação a quais os conteúdos programáticos abordados durante o período de ensino não presencial, podemos afirmar que todos os docentes estagiários enveredaram pela vertente da aptidão e condição física. Além do mais, 73% dos inquiridos afirma ter realizado uma abordagem à dança e 45% à ginástica. No entanto, fazendo uma sumula de todas as atividades desenvolvidas através do E@D, damos-nos de conta que foram desenvolvidos 10 tópicos distintos (aptidão e condição física, orientação, ginástica, dança, *ultimate frisbee*, badminton, voleibol, desportos de combate, futebol, basquetebol).

Relativamente à assiduidade dos alunos na realização das aulas, verificamos que 27,3% dos docentes afirma ter uma taxa de participação de “50% a 75%”, 18,2% de “75% a 90%” e 54,5% dos docentes indica que as suas aulas obtiveram uma participação superior a 90%. Enquanto, no que diz respeito à taxa de participação nas tarefas propostas para EF, tais como fichas de trabalho, trabalhos individuais e de grupo ou desafios físicos, verificamos que 36,4% dos docentes indica que obteve uma participação no intervalo de

“50% a 75%”, 18,2% de “75% a 90%” e 45,4% dos professores estagiários indica que obteve uma participação superior a 90% da turma.

No que concerne às estratégias utilizadas nas aulas não presenciais, verificamos que 91% dos docentes estagiários realizou vídeos demonstrativos, 72,7% dos professores estagiários utilizaram a criação de fichas de preparação física e a leção através de plataformas digitais de videoconferência e que 64% dos futuros docentes utilizou o envio de tarefas por email e a criação de fichas de trabalho das modalidades. Quando questionados sobre o porquê da utilização das estratégias mencionadas anteriormente, 36,3% dos docentes afirma que a maior finalidade era a motivação dos alunos, 36,3% indica que foram as necessidades dos alunos e, por fim, 18,2% dos inquiridos afirma que utilizaram estas estratégias de ensino para promover uma participação ativa dos alunos na disciplina de EF.

Por outro lado, as desvantagens mais inúmeras para estas estratégias de ensino implementadas prendem-se com os problemas técnicos associados às novas tecnologias, a falta de comprometimento e interesse dos alunos e a desadequação do feedback, devido à barreira tecnológica.

Por fim, numa perspectiva de melhoria e inovação do E@D abriu-se um espaço para a dinamização de sugestões futuras para o E@D, das quais destacamos a criação de desafios lúdico-didáticos, de jogos interativos, da exploração de diferentes modalidades (yoga, orientação, karaté, aulas de ginásio, ...), da integração da família nas atividades da disciplina e a utilização das aulas por videoconferência.

6.2.3.3. Autoperceção do Ensino à Distância e Qualidade de Ensino

Metodologia

De modo a recolher informação sobre a nossa autoperceção e sobre a qualidade do ensino recorreremos a duas estratégias distintas uma de natureza qualitativa e outra de natureza quantitativa. Para realizar uma recolha da informação sobre a leção do ensino a distância recorreremos a análise dos diários de bordo, sendo que em cada aula desenvolvida em regime não presencial era elaborado um relatório referente ao desenvolvimento da aula, este relatório era elaborado até ao máximo 24 horas após a leção da aula.

Foi igualmente incluída nesta análise toda a documentação e as diretrizes emitidas pelas entidades regionais com o pelouro da educação (SRECT), bem como pelo órgão executivo e grupo de disciplinar de Educação Física. Para a análise da qualidade de ensino, recorreu-se a aplicação de um questionário construído e validado por Onofre (2000), a todos os alunos da turma na última aula do ensino não presencial. Este questionário englobava 63 perguntas inseridas nas dimensões de instrução, organização, clima e disciplina, cujos alunos selecionavam, numa escala de 1 (Nunca ou Quase Nunca) a 4 (Sempre ou Quase Sempre), a sua opinião acerca das ações dos professores (apêndice 10).

Apresentação e Reflexão sobre os Resultados

O E@D é uma modalidade de ensino, que surge como alternativa de ensino num momento onde os alunos estão impossibilitados de frequentar fisicamente a instituição escolar, assim, esta modalidade de ensino integra nas suas ferramentas didático-pedagógicas um conjunto de tecnologias de informação e comunicação que permitem potenciar o processo de ensino-aprendizagem (DGE, 2020).

Deste modo, durante esta fase excecional, foram surgindo inúmeras situações que dificultaram a lecionação em regime não presencial. De uma forma geral, o sistema educativo não estava preparado para uma mudança tão drástica e dramática, num espaço temporal tão curto, o que induziu a que toda a comunidade educativa tivesse de passar por um processo de adaptação repentina.

Contudo, consideramos que a resposta do sistema educativo português foi muito cabal, uma vez que foram prontamente delineadas estratégias de intervenção que pudessem minimizar os possíveis “estragos” inerentes à não lecionação de aulas presenciais.

Em primeira instância, tendo em conta que este fenómeno nunca tinha ocorrido no passado, sentimos algumas dificuldades numa fase inicial para definir as estratégias de intervenção mais adequadas ao contexto. No entanto, a direção executiva e o G620 da EBSGZ, prontamente definiram um conjunto de diretrizes que deveriam de ser respeitadas por todos os docentes.

Deste modo, foi indicado que a disciplina curricular de EF, deveria de dar prioridade à dinamização da parte prática em detrimento da parte teórica, numa perspetiva de manter os índices de atividade física dos alunos numa zona saudável, contribuindo assim para a manutenção da sanidade mental dos mesmos nesta fase de confinamento.

Assim, como professores estagiários consideramos que a utilização do E@D como medida remediativa foi a solução mais acertada em plena pandemia. Contudo, é de extrema relevância referir que esta modalidade de ensino encerra em si um conjunto de limitações, que podem dificultar o desempenho do papel do docente e do aluno.

Como pontos mais positivos deste período de ensino não presencial, podemos considerar a grande capacidade de adaptação de toda a comunidade educativa (instituição escolar, professores, alunos e encarregados de educação), o desenvolvimento de competências e capacidades diversas por parte dos alunos, interligadas com o aumento da autonomia, da responsabilidade, da resiliência, das habilidades tecnológicas e até da capacidade de comunicação e exposição de trabalhos.

Por outro lado, consideramos que como pontos menos positivos podem ser apontados, sobretudo para a disciplina de EF, a grande limitação na abordagem de conteúdos práticos, as limitações espaciais, temporais e materiais para desenvolver a aula, a falta do contacto físico e da competição direta entre os alunos, a complexidade de visualização da performance do aluno e a dificuldade de comunicação e ministração de um feedback de qualidade e individualizado

No caso concreto da turma em que realizamos o EP, consideramos que durante esta fase de confinamento existiu uma grande receptividade dos alunos a realizar as aulas de EF, patente no elevado número de alunos que compareciam e participavam nas aulas.

No que concerne à qualidade de ensino durante o período de pandemia em que foi utilizada a modalidade de E@D na disciplina de EF, obtivemos os seguintes resultados.

Relativamente ao indicador de eficácia da instrução, pode ser associado a duas vertentes fundamentais, interligadas com a apresentação da tarefa ou com a utilização do feedback didático-pedagógico (Carreiro da Costa, 1995; Piéron, 1999).

Neste caso, a função de ensino de Instrução foi averiguada através da ministração de 27 perguntas, que foram classificadas em três categorias distintas, sendo estas a (i) Informação sobre as atividades de aprendizagem, (ii) Avaliação final das atividades de aprendizagem e (iii) Acompanhamento das atividades de aprendizagem.

No que se refere à categoria da “informação sobre as atividades de aprendizagem”, tal como o seu nome indica, pode ser caracterizada pelos momentos iniciais da aula e/ou momentos entre a transição de exercícios, através dos quais o docente fará uma breve descrição dos exercícios e objetivos a cumprir durante aquele momento da aula. Assim, quando questionados acerca desta temática, os alunos das turmas do núcleo de estágio da EBSGZ, numa escala de 1 a 4 pontos, evidenciaram que a qualidade deste parâmetro era

de 3,36, o que equivale a um grau de satisfação de 84%. Já no que se refere à categoria da “avaliação final das atividades de aprendizagem”, interligada com a reflexão final e retroalimentação sobre as aprendizagens e consecução dos objetivos da aula, os alunos consideraram que esta apresentava uma valorização de 3,08, o que nos indica uma satisfação de cerca de 77%. Por fim, no que diz respeito ao “acompanhamento das atividades de aprendizagem”, correlacionada com a dinamização de um feedback de qualidade e célere, os alunos consideraram que durante esta fase de ensino à distância esta categoria deveria de receber uma valorização de 3 pontos, o que equivale a um grau de satisfação de 75%.

A dimensão da organização e gestão da aula, está associada à gestão dos recursos humanos, materiais e temporais, no sentido de minimizar o tempo despendido em tarefas de organização e gestão da aula e maximizar o tempo de empenhamento motor (Onofre, 2000).

No que se refere à função de ensino organização e gestão da aula, esta foi dividida em três parâmetros distintos: (i) Alunos, (ii) Espaço e equipamentos e (iii) Tempo, sendo que estas categorias foram avaliadas através da realização de 12 perguntas.

Como é de fácil percepção, quando nos referimos à organização e gestão dos alunos, estamos a nos referir à gestão dos recursos humanos da turma para a realização de um conjunto de tarefas de organização, sem as quais a aula não poderia decorrer, tais como a montagem do material e desmontagem do material, e também à dinâmica da turma na transição entre exercícios, de forma que todo o tempo de aula seja empregue da forma mais rentável possível. Assim, quando inquiridos acerca da organização e gestão dos alunos, durante as aulas em E@D os discentes classificam-na com 3,23 pontos, numa escala que varia de 1 a 4, o que significa um grau de satisfação de 80,8%. Relativamente à organização e gestão dos espaços e equipamentos, que deve ser efetuada de forma a manter a segurança da aula, a eficácia no ensino e a celeridade de processos, os alunos consideraram que numa escala de 1 a 4, esta categoria merecia uma valorização de 3,42 pontos, o que nos proporciona um grau de satisfação de 85,5%. Já no que diz respeito à organização e gestão temporal, que no fundo está correlacionada com a utilização eficaz do tempo de aula, da forma mais rentável e profícua possível, os alunos consideraram que este parâmetro seria valorizado com 3,60 pontos, obtendo assim uma taxa de satisfação de 90% por parte dos alunos.

A dimensão do clima relacional está interligada com uma panóplia de aspetos da aula, que não se esgota na promoção de um ambiente relacional positivo entre o professor

e os alunos, mas que também pode ser associado aos conteúdos e matérias de ensino é à relação interpessoal entre os alunos (Siedentop, 1991)

Relativamente à função de ensino clima, que foi avaliada através de um conjunto de 14 perguntas, divididas em três subcategorias, foram avaliadas as componentes da relação aluno/matéria, a relação aluno/aluno e a relação aluno/professor.

Assim, quando questionados acerca dos conteúdos lecionados em regime não presencial, os alunos numa escala de 1 a 4, evidenciaram a sua satisfação com uma pontuação média de 3,36, o que corresponde um grau de concordância com as estratégias e métodos utilizados de 84%. Quando a pergunta estava interrelacionada com o clima relacional entre alunos, numa escala de 1 a 4, os alunos atribuíram uma valorização de 3,1 pontos, indicando-nos um grau de satisfação de 77,5%. Por outro lado, no que concerne ao clima relacional entre os alunos e os professores de EF, através da média das respostas podemos vislumbrar uma valorização de 3,43 pontos, o que corresponde a uma satisfação de 85,8%.

A dimensão da disciplina está correlacionada com os métodos utilizados na abordagem à indisciplina, que podem ter um cariz preventivo, evitando a ocorrência de comportamentos de desvio ou fora da tarefa, ou de forma remediativa, reagindo sobre os comportamentos de indisciplina (Carreiro da Costa, 1991).

Por fim, foi abordada a temática da função de ensino disciplina, mediante a resposta a 10 perguntas, subdivididas em duas categorias, intituladas de promoção e remediação. Assim, como é perceptível a categoria da promoção da disciplina, está interligada com as estratégias e formas de organização utilizadas para a promoção de um ensino dinâmico e profícuo, que estimula a participação ativa e cordial dos alunos durante a aula, à qual através do cálculo da média das respostas obtivemos uma aprovação de 3,33 pontos, numa escala que variava entre 1 e 4, significando isto que a taxa de satisfação dos alunos em relação a esta componente está sediada nos 83,3%. Por último, foram efetuados questionamentos acerca das estratégias de remediação, utilizadas para a retoma da disciplina em contexto de aula, sendo que foi atribuído o valor de 2,91 pontos pelos alunos, o que significa uma taxa de aceitação de 72,8%. Este último dado, possui uma taxa de aceitação um pouco inferior às restantes, sendo que uma das possíveis explicações para tal, está interligada com o grau elevado de disciplina que as turmas possuíam, que não nos levou a ter de agir em forma de remediação da disciplina em contexto de aula.

6.2.3.4. Percepção dos Encarregados de Educação do Ensino à Distância

Na linha de pensamento de todo o trabalho desenvolvido com os alunos e professores, tendo em consideração a importância dos encarregados de educação na vida académica dos seus educandos, sentimos a necessidade de averiguar qual seria a percepção destes membros da comunidade educativa em relação a toda a dinâmica envolta sobre o E@D.

Metodologia

De forma a estimar a percepção dos encarregados de educação, relativamente ao E@D, o núcleo de estágio da EBSGZ, criou um inquérito por questionário (apêndice 9), que visava um conjunto de questões relativas a esta modalidade de ensino na organização escolar já referenciada.

Neste contexto, o questionário é constituído por 7 questões (abertas e fechadas), distribuídas por uma única secção. A construção do questionário teve por base o método de *Delphin*, por discussão e consenso entre 4 profissionais da EF. Todas as questões relacionavam-se com o trabalho desenvolvido nas turmas dos professores estagiários, tanto a nível global, como em específico na disciplina curricular de EF, conseguindo-se adquirir um combinado de 12 respostas de encarregados de educação, o que representa uma percentagem de 80% do total de encarregados de educação da turma.

Apresentação e Reflexão sobre os Resultados

Na opinião dos encarregados de educação da turma, as semanas de E@D deveriam de ser avaliadas com uma valorização de 3,5 pontos, numa escala de 1 a 5, o que corresponde a um grau de satisfação médio de 70%.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela escola, no que toca às questões da organização, comunicação e distribuição de materiais, os encarregados de educação avaliam em 3,5 pontos (70% de satisfação), numa escala que varia entre 1 e 5 pontos, sendo que 1 significa “nada satisfeito” e 5 “totalmente satisfeito”. Quando a questão é voltada para o trabalho desenvolvido pelos professores dos conselhos de turma, existe uma evolução para 3,8 pontos, o que corresponde um grau de satisfação de 76%. Sendo

que, quando a interrogação é efetuada em relação ao trabalho dos professores de EF, este número aumenta para os 4,2 pontos, o que corresponde a um grau de satisfação de 84%.

No que concerne ao volume de trabalho ao qual os alunos foram submetidos, os encarregados de educação, numa visão geral, pontuaram este parâmetro com 3,1 pontos (62% de satisfação), numa escala que varia entre 1 (“nada satisfeito”) e 5 (“totalmente satisfeito”), numa visão específica de EF, valorizaram este parâmetro com 3,7 pontos (74% de satisfação).

Por outro lado, quando inquiridos sobre a qualidade do ensino desenvolvido em regime de ensino não presencial, quando incluídas todas as disciplinas, os encarregados de educação atribuíram uma nota de 3,6 pontos (72% de satisfação), numa escala que varia entre 1 e 5 pontos, sendo que 1 significa “nada satisfeito” e 5 “totalmente satisfeito”, contudo quando a pergunta foi direcionada para a qualidade de ensino em EF, a valorização atribuída aumenta para os 3,9 pontos (78% de satisfação).

Seguidamente, através de uma pergunta de resposta curta, os encarregados de educação, foram levados a caracterizar o E@D através de três adjetivos. Assim, mediante as respostas pudemos verificar que existe uma dicotomia entre as opiniões dos encarregados de educação, sendo que uns encaram-no de forma positiva apesar de remediativa e outros numa vertente menos positiva. Assim, os adjetivos utilizados com um cariz positivo evidenciaram que o E@D era responsável, seguro, desafiador, interativo, cativante, inovador, importante, adequado, diferente, necessário, produtivo e criativo. Por outro lado, os adjetivos encontrados com uma conotação negativa em relação ao E@D foram cansativo, ineficaz, desmotivador, difícil, desinteressante, incompleto e complicado. Como podemos verificar existe um conjunto de opiniões contraditórias, se por um lado os encarregados de educação demonstram que o E@D é “*produtivo, cativante e inovador*” também indicam que é “*ineficaz, desmotivador e desinteressante*”, o que demonstra que cada aluno e encarregado de educação, durante esta fase de ensino, passaram por situações idênticas, contudo por experiências diversas, que variam consoante as características do aluno e do contexto familiar.

Posteriormente, direccionamos o nosso inquérito por questionário de forma a entendermos quais as dificuldades sentidas pelos alunos e encarregados de educação durante o E@D, sendo que foram evidenciadas situações relativas à carga horária excessiva, à gestão temporal, espacial e material, aos problemas de internet e ao diminuto grau de compreensão da matéria através das plataformas digitais.

No que concerne ao funcionamento das aulas de EF, os encarregados de educação, através de uma pergunta aberta, demonstraram que as aulas “*proporcionaram bem-estar físico*” (Encarregado de Educação A), o que induziu a uma “*estabilidade psicológica*” (Encarregado de Educação B), que se assumia como “*indispensável neste período de confinamento*” (Encarregado de Educação. A. Além do mais, ofereceu um momento de atividade física evitando que os alunos se tornassem “*sedentários*” ((Encarregado de Educação C). “*As aulas de educação física aparentavam ser divertidas e práticas. Sem dúvida que ajudaram os alunos a continuarem ativos na altura de quarentena*”. (Encarregado de Educação D). Chegando mesmo um encarregado de educação a evidenciar que “*Julgo que as referidas atividades realizadas foram benéficas, tanto para o corpo como para a mente, uma vez que o confinamento privou-os do convívio social*” (Encarregado de Educação E).

No que se refere a sugestões futuras em E@D, os encarregados de educação evidenciaram que a carga horária e o aglomerado de trabalhos deveriam de diminuir, através da utilização de aulas com “*maior interatividade, (...) mais curtas e produtivas*” (Encarregado de Educação F), sendo que além disto deveria existir uma maior coordenação dentro dos conselhos de turma, para que existisse uma “*maior distribuição das tarefas ao longo da semana*” (Encarregado de Educação G).

Num sentido contraditório, alguns encarregados de educação evidenciam que deveriam existir “*mais aulas por semana*” (Encarregado de Educação H), sendo que não fica claro se esta afirmação está relacionada com a globalidade das disciplinas ou com a disciplina curricular de EF.

6.2.3.5. Reflexão Geral Sobre os Resultados

De uma forma geral, em tempos de pandemia, a utilização do E@D como medida remediativa parece ter sido a solução mais acertada, segundo o conjunto de membros da comunidade educativa auscultados. Contudo, é de suma relevância afirmar que esta modalidade de ensino apesar de possuir um conjunto de valências, em situações específicas, encerra em si algumas limitações, que podem dificultar o normal funcionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Como pontos positivos desta experiência, podemos retirar o desenvolvimento da capacidade de adaptação, dos vários membros da comunidade educativa, e o desenvolvimento de capacidades e competências por parte dos alunos, nomeadamente no

que diz respeito à autonomia, responsabilidade, resiliência, do domínio das novas tecnologias de comunicação e até da capacidade de comunicação e exposição oral e escrita.

Contudo, por um prisma inverso, os pontos menos positivos da lecionação através da modalidade de E@D, estão interligados com a limitação da abordagem de conteúdos práticos, a complexidade de visualização da performance do aluno e a dificuldade de ministrar feedbacks de qualidade e individualizados. Não obstante, os Alunos e os Encarregados de Educação, afirmam que as maiores dificuldades sentidas durante este período de confinamento em E@D, estiveram interligadas com a carga horária excessiva, com o aglomerado de trabalhos, com a gestão espacial e material e com o défice de compreensão que os alunos evidenciaram devido à barreira tecnológica que se entrepunha entre o professor e o aluno.

6.3. Lecionação à turma do Ensino Básico

Os alunos do MEEFEBS tem a possibilidade de durante o ano de EP, não só lecionar uma turma de 3º ciclo/secundário, supervisionada pelos orientadores científico e cooperante, como experienciar a lecionação de uma turma de 2º ciclo. Através deste protocolo, é dado a experienciar aos futuros docentes a gestão da PL e do processo de ensino-aprendizagem, em diferentes ciclos de ensino, possibilitando-lhes uma maior aproximação à realidade educativa (Vieira, 2019).

A turma selecionada para este efeito, foi uma turma do 5º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), sendo que cada docente estagiário estaria encarregue de assistir a 2 aulas e seguidamente lecionar 4 aulas, nomeadamente duas aulas de 90 minutos e duas aulas de 45 minutos.

Deste modo, logo após a receção destas informações relativas ao planeamento e calendarização das aulas da turma do 5º ano, foi efetuada uma reunião entre todos os professores estagiários, no sentido de definir a distribuição das aulas.

O núcleo de estágio da EBSGZ, esteve em contacto com a turma do 5º ano, tanto em observação como em lecionação, entre os dias 18 de novembro de 2019 e o dia 6 de janeiro de 2020.

6.3.1. Caraterização da Turma

No dia 18 de novembro de 2019, entre as 8h00 e as 9h30, o núcleo de estágio da EBSGZ deslocou-se à EBSAAS para assistir à aula do 5º ano, lecionada por um professor Estagiário. Com o decorrer da aula, pudemos constatar que a turma era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade.

Durante este processo, de uma forma geral, constatou-se que: (i) a turma era bastante heterogénea na área das atividades físicas, existindo um conjunto de alunos que se destacavam pela positiva em detrimento de outros que demonstravam um nível inferior; (ii) a turma estava segmentada em grupos (por género e afinidade); (iii) quando orientado, o trabalho cooperativo era aceite e realizado de forma efetiva; (iv) existiam alguns focos de distração na turma, surgindo, por vezes, comportamentos de desvio, e (v) existiam alguns alunos pouco motivados para a prática.

Neste contexto, considerando as idades e características da turma, observamos que a explicação dos exercícios deveria de ser realizada de forma célere e eficaz, que a distribuição dos alunos por grupos de trabalho deveria de ser refletida e planeada e que deveria existir um foco de atenção direcionado para os alunos que possuíam comportamentos de desvio ou que se demonstravam à partida menos motivados para a prática.

Deste modo, o controlo da turma passaria pela escolha dos exercícios adequados (para os níveis de proficiência demonstrados), bem como pela escolha dos grupos de trabalho, uma vez que se pretendia que os alunos estivessem em empenhamento motor a maior parte do tempo de aula.

6.3.2. Planeamento Anual

A turma do 5º ano de escolaridade da EBSAAS, onde lecionamos, tinha no seu horário duas aulas semanais de EF, na segunda-feira, das 8h00 às 9h30 (90 minutos) e na quarta-feira das 9h45 às 10h30 (45 minutos). Assim, ao longo do ano letivo, composto por 35 semanas de aulas, e, os alunos teriam 35 sessões de 45 minutos e 35 sessões de 90 minutos. O planeamento anual da turma, foi elaborado, de forma exclusiva, pelo professor titular de turma na disciplina de Educação Física, não obstante, as matérias de ensino sobre as quais tivemos a responsabilidade de lecionação foram a ginástica, o basquetebol e o *Ultimate Frisbee*.

6.3.3. Lecionação

O núcleo de estágio da EBSGZ, durante a sua prática letiva de estágio pedagógico, teve a oportunidade de lecionar uma turma de 2º ciclo (5º ano), na EBSAAS, entre os dias 25 de novembro de 2019 e 6 de janeiro de 2020.

Nesta linha de raciocínio, conforme planeado, numa primeira instância dirigimo-nos à escola com o intuito de assistirmos a duas aulas lecionadas por um professor estagiário (18 e 20 de novembro), com a intenção de realizarmos uma análise/caracterização geral dos alunos.

Posteriormente, passamos à etapa de planeamento das aulas, perante a nossa perceção acerca dos níveis de proficiência dos alunos, com o objetivo de promover uma aprendizagem profícua e ajustada aos discentes, sendo dada continuidade à lecionação das matérias de ensino de ginástica (2 aulas de 90min) e de basquetebol (2 aulas de 45 min), efetuadas de forma alternada, tendo em consideração a distribuição das instalações desportivas vigente na instituição escolar.

No aquecimento, tendo em consideração a faixa etária da turma, o professor titular da turma indicou-nos que seria profícua a utilização de jogos lúdico-didáticos, como estratégia de desenvolvimento da predisposição e motivação para a realização das aulas, estratégia esta que achamos que correu de feição e que potencialmente poderá ser reutilizada em experiências futuras.

No que diz respeito à parte intermédia da aula, salientamos que a estratégia que nos pareceu mais acertada, tanto no momento do planeamento como no decorrer das aulas, passava pela realização dos exercícios através de estações com minicircuitos, onde os alunos tinham a oportunidade de experienciar um conjunto de situações de forma dinâmica e consecutiva. Facilitando, assim, o trabalho de organização e de controlo da turma, promovendo o tempo potencial de aprendizagem e minimizando os comportamentos desviantes.

Na fase final da aula, realizamos também um conjunto de jogos pré-desportivos, tais como o jogo da bola ao capitão, que possuía como objetivo motivar os alunos e promover a aquisição dos princípios de jogo e das habilidades tático-técnicas, transversais aos Jogos Desportivos Coletivos, tais como o passe/receção e a marcação/desmarcação.

No que se refere à lecionação da matéria de ginástica de solo e aparelhos, utilizamos um conjunto de estações, constituídas por minicircuitos, como forma de

organização da aula, de modo a trabalhar os elementos gímnicos e as capacidades condicionais e coordenativas em simultâneo.

Relativamente aos elementos gímnicos, foi dada a oportunidade aos alunos de efetuarem os saltos verticais no minitrampolim (salto de vela, salto engrupado, salto de carpa, salto de carpa afastada, meia pirueta vertical e pirueta vertical), os saltos no plinto (entre mãos e salto de eixo), os elementos básicos de solo (rolamentos, apoio facial invertido, roda e ponte). Por outro lado, em simultâneo, foram introduzidos exercícios de coordenação motora (escadas de agilidade), de força (coelhos e caranguejos), de velocidade (*sprint*) e de flexibilidade (folha).

No que concerne à lecionação do basquetebol, a forma de organização das aulas escolhida foi em circuito. Uma vez que, assim, os discentes eram levados a completar um conjunto de tarefas, desenvolvendo uma série de habilidades motoras preponderantes de forma sequencial. Desta forma, tínhamos como objetivo introduzir um conjunto de componentes essenciais ao domínio do jogo, dando ferramentas aos alunos para se tornarem elementos qualificados à aprendizagem através do jogo (pré-requisitos). Assim, decidimos enveredar pela aprendizagem do drible em progressão (com ou sem mudanças de direção), a paragem a um tempo, a rotação sobre o pé eixo e o lançamento (na passada e com paragem a um tempo).

Além do mais, no nosso planeamento existiu flexibilidade para a introdução do *Ultimate Frisbee*, numa fase inicial ou final da aula, uma vez que os alunos estavam a se preparar para a participação numa competição escolar, nesta modalidade. Concomitantemente, consideramos que existia a possibilidade de transfeer entre as modalidades de basquetebol e *Ultimate Frisbee*, nomeadamente no que diz respeito à marcação/desmarcação, passe/corte, progressão no terreno de jogo e cooperação/oposição. Por outro lado, a similaridade entre os gestos técnicos do passe/receção, da rotação sobre o pé de eixo e da progressão no campo através do passe/receção são fatores potenciadores de transfeer entre estas modalidades. Deste modo, utilizamos o *e Ultimate Frisbee*, numa perspetiva de maximizar o tempo de aula, potencializando a aprendizagem de gestos tático-técnicos através de diferentes modalidades, que são atrativas e motivadoras para os alunos.

Tendo em consideração a faixa etária e os níveis de proficiência dos alunos, decidimos que as aulas deveriam ser lecionadas, predominantemente, recorrendo ao uso de estações e circuitos, através dos quais os alunos tinham a possibilidade de desenvolver um conjunto de habilidades, de forma consecutiva e dinâmica. Concomitantemente, a

utilização destas formas de organização, possibilitavam um maior controlo sobre a turma, um incremento da disciplina e o aumento do tempo potencial de aprendizagem.

Por outro lado, a utilização dos circuitos, permite que cada aluno possua o seu próprio tempo de execução da tarefa, tornando o ensino mais individualizado. Deste modo, é atribuído aos alunos um grau de autonomia para executar os exercícios consoante o seu nível de competência, sendo que a tarefa é ajustada pela perceção de competência do aluno.

De uma forma geral, verificamos que na modalidade de ginástica, apesar da heterogeneidade da turma, existiu uma grande evolução na execução dos elementos gímnicos, por parte de todos os alunos. Contudo, podemos evidenciar que uma franja significativa de alunos, continuava a sentir algumas dificuldades na realização do apoio facial invertido e da roda.

No que diz respeito ao basquetebol, podemos evidenciar que a turma possui um nível homogéneo, conseguindo assim, realizar com relativa facilidade todos os exercícios propostos.

Na matéria de ensino de basquetebol, tendo em consideração que não tínhamos instalações desportivas munidas com tabelas para a modalidade, decidimos utilizar numa fase de iniciação ao lançamento, um alvo pendurado na rede (arco), de forma a treinar o lançamento na passada e a um tempo. No entanto, apesar destas condicionantes, é possível evidenciar que tínhamos uma instalação desportiva bastante ampla, o que facilitava a divisão da turma em dois grupos, estratégia esta que incrementava de forma substancial o tempo de empenhamento motor dos alunos.

De uma forma geral, a turma demonstrou empenho e motivação para a realização das tarefas, não existindo comportamentos de desvio a relatar. No entanto, é de extrema importância referenciar que durante todas as aulas, tentamos prestar uma atenção especial aos alunos que estavam menos motivados e aos alunos que apresentavam maiores taxas de comportamentos de desvio, podendo ser esta a explicação mais viável para o grau elevado de disciplina que se veio a demonstrar na turma.

Como ponto chave desta atuação, posso destacar a evolução na motivação de uma aluna desta turma de quinto ano, que numa fase inicial não se apresentava motivada para a prática, mas que após o termo da nossa intervenção demonstrou que tinha muito gosto em realizar as nossas aulas e que estava motivada para a realização das aulas seguintes.

6.3.4. Reflexão Crítica

Em primeira instância, parece-nos muito importante referenciar que a experimentação da lecionação dos vários ciclos de ensino durante o ano do EP, assume-se como uma estratégia de sucesso e promotora de aprendizagens diferenciadas e significativas. Como futuros profissionais docentes, durante toda a nossa carreira profissional, teremos um contacto mais direto ou indireto, com todos os ciclos de ensino. Deste modo, a passagem por esta experiência durante o ano de EP, assume-se como imprescindível para o nosso crescimento como docentes.

A lecionação a uma turma de 2º ciclo, foi um marco importante no nosso percurso de crescimento como futuros profissionais de EF, uma vez que nos colocou desafios díspares daqueles que nos foram colocados, por exemplo, pela turma de 11º ano que lecionamos na EBSGZ. Partindo do pressuposto que, o estágio de desenvolvimento destas crianças é totalmente diverso da fase de desenvolvimento dos adolescentes, aos quais demos aulas predominantemente no ano de EP, as estratégias a utilizar são também díspares e até a comunicação deve ser diferenciada. Assim, evidenciamos que na turma do 5º ano de escolaridade, utilizamos uma linguagem mais simples e direcionada para a tarefa, almejando um elevado grau de compreensão e uma comunicação eficaz. Por outro lado, a apresentação dos conteúdos foi feita de forma muito célere, no sentido de não perdermos a atenção dos alunos. A escolha dos exercícios e o posicionamento do professor relativamente à disposição da turma durante a aula, no 5º ano, deve ser ainda mais cuidada, de forma que o professor consiga que os alunos estejam, predominantemente, em empenhamento motor e que a turma esteja sobre o controlo total do docente.

O facto de utilizarmos os circuitos na turma do 5º ano, proporcionou um maior controlo sobre a turma, uma vez que os alunos estiveram predominantemente em empenhamento motor, inibindo os comportamentos de desvio. Não obstante, é importante definir previamente as regras de conduta dentro da aula, bem como os grupos de trabalho, que se devem manter de aula para aula, de forma a maximizar o tempo de letivo.

Pelo contrário, devido às características dos alunos do 11º ano, o docente pode realizar uma apresentação de conteúdos mais rigorosa e minuciosa. Concomitantemente, o planeamento, deve ser efetuado numa perspetiva de desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do aluno.

No que concerne aos feedbacks, na turma do 5º ano, apercebemo-nos que devem ser muito mais diretivos, prescritivos e incisivos, potenciando a aprendizagem do aluno (estilo de ensino comando e tarefa). No entanto, na turma do 11º ano, somos da opinião de que a ministração dos feedbacks deve ser efetuada através de interrogações, de forma que este consiga desenvolver competências essenciais e transversais para o seu futuro. Por um lado, se no 5º ano, o modelo de instrução direta é uma vertente muito utilizada, no 11º ano de escolaridade, deve ser utilizada uma estratégia que dê possibilidade ao aluno de criar e desenvolver as suas próprias aprendizagens, através do incremento da capacidade de autonomia, de organização, de responsabilidade, do espírito crítico e criativo.

O facto desta prática pedagógica ser efetuada de forma muito diferenciada da prática que desempenhamos na turma de secundário, nomeadamente, no que concerne ao tempo de lecionação empregue a cada docente, torna-a ainda mais desafiante.

6.4. Assistências às Aulas

No decorrer deste subcapítulo, tendo em consideração as linhas programáticas das atividades de estágio e os procedimentos de avaliação definidos para o MEEFEBS, serão explanadas algumas considerações sobre a observação das aulas a colegas estagiários e a professores.

6.4.1. Enquadramento e Objetivos

A assistência às aulas, de cariz formal ou informal, permite a aferição de um conjunto de informações pertinentes acerca do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o núcleo de estágio da EBSGZ, numa primeira instância realizou um conjunto de observações informais, que possuíram um papel determinante para o desenvolvimento das observações formais e do seu instrumento de observação.

Sendo a reflexão uma componente essencial para a melhoria da qualidade de ensino e partindo do pressuposto que esta deve ser baseada em factos concretos e reais, o processo de observação e assistência às aulas, parece ser uma ferramenta basilar num método efetivo de ponderação da PL (Meireles, 2013).

O processo de observação, assume-se como uma “pedra angular” em qualquer processo de orientação e supervisão com objetivos relacionados com o desenvolvimento

docente (Serafini & Pacheco, 1990, p.6). Desta forma, para Alarcão e Tavares (2003), definem por observação, um conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de, numa situação posterior, efetuar uma análise do processo com foco em uma ou mais variáveis, permitindo uma maior assertividade na tomada de decisão e uma melhoria da qualidade das aprendizagens (Correia, 2016).

A observação é um método de investigação formal, objetivo e sistematizado, que quando efetuado numa vertente de pesquisa sobre as problemáticas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, permite uma melhoria da compreensão do processo pedagógico e das formas de atuação neste contexto (Sousa, 2005).

Segundo Zinke e Gomes (2015), o ato de observar não é algo vago, nem com ausência de finalidade e sentido pedagógico, mas sim um instrumento de análise crítica sobre a realidade. Para Alarcão e Tavares (2003), observar é interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Deste modo, quando introduzido numa vertente didático-pedagógica pode ser considerada uma ferramenta fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, opinião reforçada por Meireles (2013) pois poderá proporcionar um enriquecimento da experiência profissional do professor observador e uma melhoria nas funções de ensino do professor observado.

Nesta linha de pensamento, o processo de observação pode ser associado a uma melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, que motiva e inspira a classe docente, constituindo-se como um fator diferenciador e promotor de mudança na escola (Silva, 2013). Assim, o processo de observação deve ser entendido como um processo colaborativo docente, de forma que sejam assegurados os benefícios mútuos (desenvolvimento profissional docente) desta atividade (Reis, 2011; Silva, 2013).

Desta forma, a utilização da assistência às aulas como ferramenta formativa do docente estagiário, permite uma mudança da PL através do processo de reflexão e de reformulação da ação. Por outro lado, possibilita ao professor estagiário vislumbrar, de forma mais efetiva, a complexidade das opções e dos comportamentos inerentes à PL (Correia, 2016). Assim, partindo do pressuposto que durante toda a carreira docente existirão práticas, conhecimentos e ambientes inovadores e revolucionários, todo este processo de observação e reflexão sobre a prática docente, poderá se apresentar como uma estratégia efetiva e imprescindível na formação contínua docente.

Deste modo, o núcleo de estágio da EBSGZ, no que concerne ao processo de observação e assistência às aulas, identificou as seguintes finalidades:

- i) Construir e adaptar ou utilizar um instrumento de observação que se ajuste às necessidades e características deste tipo de observações, que permita diagnosticar, avaliar e refletir sobre a PL do docente avaliado.
- ii) Caracterizar e analisar, através das funções de ensino, o desempenho letivo docente, com o intuito de realizar uma análise crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- iii) Apurar o tempo de empenhamento motor dos alunos nas matérias de ensino, em que são utilizados os modelos alternativos, tais como o MED na ginástica e o MC nos JDC;
- iv) Promover uma reflexão crítica no núcleo de estágio, com o intuito de melhorar a nossa intervenção didático-pedagógica, enquanto futuros profissionais de EF.

6.4.2. Metodologia e Procedimentos

Na fase inicial do ano letivo, ficou decidido em núcleo de estágio que existiria uma observação mútua entre os docentes estagiários da EBSGZ, uma vez que estaríamos presentes em todas as aulas do nosso parceiro de estágio.

A assistência às aulas deve ser encarada como um processo colaborativo docente, através do qual é possível assegurar um conjunto de benefícios mútuos, interligados com o desenvolvimento profissional docente (Reis, 2011; Silva, 2013). Assim, em cada observação de aula, seria muito importante existir uma análise, discussão e reflexão conjunta, entre o docente observado e observador, com o propósito de tornar a intervenção pedagógica de ambos, cada vez mais adequada e consonante com as particularidades dos alunos (Vieira, 2019).

Em primeira instância, foi efetuado um conjunto de observações informais à turma do colega de estágio, com a meta de recolher informações pertinentes para a construção da nossa ferramenta de observação. Seguidamente, tendo em consideração todo o trabalho de observação informal efetuado, passou-se à criação de uma ficha de observação que se coadunasse com o nosso público-alvo (professores estagiários, com turmas de 2º ciclo e secundário), com o ambiente de aprendizagem e com os observadores distintos.

O instrumento de observação (apêndice 11), foi criado tendo por base o documento de referência de Batalha (2004), partindo do pressuposto que existiam pontos de confluência entre os nossos objetivos de observação e o instrumento suprarreferido,

nomeadamente correlacionados com a utilização das funções de ensino, como veículo aferidor da qualidade do processo didático-pedagógico.

O sistema de observação empregue foi por *checklist*, contudo a sua construção foi efetuada mediante um conjunto de afirmações sobre as funções de ensino, sendo que estas poderiam ser respondidas, com “sim” ou “não”, existindo ainda espaço para acrescentar informações pertinentes numa caixa de observações, por função de ensino. Além do mais, na parte inferior da ficha, foi colocada uma secção onde através de respostas curtas ou tópicos, era possível enunciar os aspetos positivos e a melhorar, detetados durante a aula.

Assim, para a função de ensino – apresentação de conteúdos, foram avaliadas as seguintes situações: (i) inicia a aula a horas; (ii) explica aos alunos os objetivos e tarefas para a aula; (iii) todo o discurso é pertinente, conciso e perceptível; (iv) apresenta um plano de aula adequado ao nível da turma (Ver Apêndice 11).

Por outro lado, durante o ano letivo, tivemos a oportunidade realizar um outro tipo de avaliação através de um instrumento de observação, interrelacionado com o tempo de empenhamento motor. Este instrumento de observação foi desenvolvido por Siedentop, Hastie e Mars (2011), tendo a valência de quantificar a atividade física, de intensidade moderada a vigorosa, da turma durante a aula de EF. Desta forma, o docente deve efetuar um varrimento com o olhar perante toda a turma, de dois em dois minutos, no sentido de assinalar com “sim” (Y) ou “não” (N), se naquele exato momento os alunos estão a desenvolver atividade física ou se estão parados. Este procedimento foi aplicado nas matérias de ensino como o MED na ginástica e o MC nos JDC. Assim, foram efetuadas cinco avaliações na matéria de ginástica e duas nos JDC, divididas pelas fases da pré-época e época.

Em suma, foram observadas vinte aulas, das quais podemos destacar que, 2 foram efetuadas ao professor estagiário a lecionar a turma do 5º ano da EBSAAS, nas matérias de ginástica, basquetebol e jogos pré-desportivos. As restantes 18 aulas, foram observadas na turma de 11º ano do colega estagiário do núcleo de estágio, sendo que 11 foram através da ficha de observação das funções de ensino e 7 pelo instrumento de observação do tempo de empenhamento motor.

6.4.3. Reflexão Crítica

Partindo do pressuposto de que durante todo o ano letivo, estivemos presentes em todas as aulas da nossa colega de estágio da EBSGZ, foi-nos possível efetuar um trabalho

de observação contínuo e evolutivo, ao qual demos início através da observação informal das aulas, tornando este procedimento, ao longo do tempo, cada vez mais formal e associado a instrumentos de avaliação.

Desta forma, numa fase inicial, a nossa observação de aulas foi efetuada sem recurso a nenhum registo formal (ficha de observação), contudo associada a anotações de cariz pertinente. No entanto, numa fase posterior, com a criação da nossa ficha de observação, esta ferramenta começou a ser utilizada como instrumento coadjuvante da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, nas matérias de ensino com modelos de ensino alternativos, foi utilizada a ficha de empenhamento motor de Siedentop *et al.* (2011).

No seguimento do que foi ilustrado anteriormente, o facto de termos assistido a todas as aulas da nossa colega de estágio, proporcionou-nos uma visão diferenciada sobre a PL. Nomeadamente, interligada com o facto de na fase final de cada aula, o núcleo de estágio, promover um momento de debate e reflexão sobre as estratégias de intervenção, os modelos, métodos, funções e estilos de ensino utilizados para determinada aula, tendo em consideração as necessidades, potencialidades e fragilidades dos alunos e os objetivos programáticos. Este tipo de reflexão, no final de cada aula, assumiu-se como uma estratégia de aprendizagem mútua, entre os professores estagiários e os orientadores uma vez que através deste momento foi possível desenvolver conhecimentos, capacidades e competências importantes na construção de um docente mais competente e reflexivo.

O processo de assistência às aulas, consuma-se como uma mais-valia para o crescimento docente, que se efetiva numa dualidade de sentidos, beneficiando todos os intervenientes presentes neste tipo de trabalho, através do qual pode existir uma confrontação de ideias e enriquecimento de conhecimentos.

No entanto, em contexto real de trabalho, a observação das aulas poderá não ser bem aceite, tendo em consideração que o docente observador, poderá ter acesso às metodologias, métodos, modelos e estratégias pedagógicas do docente observado, algo que pode ser encarado como constrangedor e inibidor (Vieira, 2019). Contudo, na qualidade de docentes estagiários, sentimos que ao assistirmos às aulas de outros docentes e ao sermos observados nas nossas próprias aulas, poderia existir uma grande mais-valia, sempre e quando, fosse efetuada uma reflexão crítica e construtiva, entre os docentes em questão, permitindo uma melhoria na atuação docente.

Desta forma, a utilização da assistência às aulas como ferramenta formativa do docente estagiário, permite uma melhoria da sua PL, através do processo de reflexão e de

reformulação da ação, coadjuvado pelo seu colega de núcleo de estágio e orientador cooperante. Segundo Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Ferreira, Leça-Veiga e Alves (1999), o feedback efetuado no seguimento do processo de assistência à aula, resulta da capacidade de tomada de decisão do professor observador, em relação à seleção e processamento dos dados recolhidos através de uma observação formal. Podemos inferir que por fatores diversos, tais como a experiência do observador, a atenção seletiva, a perceção do objetivo e as características do ambiente a ser observado, poderão se consumir em leituras e reflexões similares ou diversas, dependendo do professor observador e observado. Algo que consideramos que enriquece, ainda mais, a reflexão crítica acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Neste caso concreto, partindo do ponto de vista do docente observador, a consecução da assistência às aulas permite que o docente, seja exposto a diferentes contextos pedagógicos, modelos e métodos de ensino, bem como perspectivas didático-pedagógicas diferenciadas, conferindo-lhe um aporte de experiência e conhecimento distinto e frutífero.

Do ponto de vista do professor estagiário, a utilização do processo de observação como mecanismo de aprendizagem, assume ainda mais importância, uma vez que o grau de experiência do professor estagiário é ainda muito reduzido. Tornando a utilização desta ferramenta, um procedimento de extrema relevância e efetividade, no desenvolvimento de uma abordagem diferenciada à PL. Não obstante, deve ser utilizada como um elemento catalisador da capacidade de reflexão e reformulação de estratégias.

De uma forma geral, é possível vislumbrar que todos os objetivos aos quais nos propusemos para a componente da assistência às aulas foram concretizados, tendo em consideração que conseguimos identificar os pontos positivos e a melhorar na atividade letiva dos colegas estagiários bem como na nossa própria intervenção, servido como temática de reflexão, refutação e crescimento pessoal comum.

No que concerne às funções de ensino, podemos aferir que a dinamização das observações, permitiu entender melhor a extensão e importância desta ferramenta de auxílio à lecionação (Batalha, 2004). Uma vez que estas estruturam a atuação docente, numa perspectiva de desenvolvimento de um ensino de qualidade, que vá ao encontro das necessidades dos alunos e dos objetivos programáticos.

Por outro prisma, o facto de termos observado turmas de ciclos de ensino diferenciados, nomeadamente do 2º ciclo e secundário, permitiu-nos identificar e reforçar

que cada estágio de crescimento tem as suas particularidades, às quais o docente deve ter a capacidade de se adaptar, viabilizando a aprendizagem dos alunos.

A observação do tempo de empenhamento motor (TEM), teve um impacto importante na nossa reflexão crítica sobre os modelos e métodos de ensino, permitindo identificar, potenciais, mais valias na utilização destas ferramentas, em detrimento de outras, com o intuito de incrementar o tempo potencial de aprendizagem.

Em jeito de conclusão, é sumariamente importante referenciar que a efetivação das observações de aula, dotou-nos de momentos reflexivos sobre a nossa prática pedagógica, através da observação de outros colegas. Servindo assim, como instrumento de adequação e contextualização da nossa prática, auxiliando todo o nosso processo de crescimento como futuros docentes. Certamente, numa situação futura, existirão outros momentos de observação, numa perspetiva de aprendizagem contínua e de reflexão, ambicionando, a cada momento, um crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

VII – Atividades de Intervenção no Meio

As atividades de integração no meio são introduzidas durante o ano de EP, com o objetivo de fomentar a interação do docente estagiário com toda a comunidade educativa que interage com a turma nomeadamente encarregados de educação e professores do conselho de turma. Nesta linha de pensamento, foram desenvolvidas a Caracterização da Turma e a Ação de Extensão Curricular, para responder a esta solicitação.

A Caracterização da Turma consoma-se como uma recolha, análise e discussão de informações relativas aos discentes da turma, através da qual o docente acede a um aporte de conhecimento sobre todo o contexto envolvente aos alunos, promovendo uma maior compreensão do discente.

Por outro lado, a Ação de Extensão Curricular tem por base a realização de uma atividade direcionada para os alunos, encarregados de educação e docentes do conselho de turma, promovendo uma interação entre os vários membros que compõem este meio, mediante a realização de atividades conjuntas ou apresentações de trabalhos (práticos ou teóricos) por parte da turma aos convidados.

7.1. Caracterização da Turma

7.1.1. Enquadramento

O processo de ensino-aprendizagem efetivo, deve-se basear numa metodologia de diagnóstico, prescrição e controlo, possibilitando ao docente uma intervenção ajustada, diferenciada e significativa para o aluno (Vicente *et al.*, 2017). Deste modo, a caracterização da turma deve ser encarada como um instrumento de apoio laboratorial, nomeadamente envolto no processo de diagnóstico. Assim, através desta caracterização, visa-se detetar um conjunto de características transversais e individuais, num determinado período temporal, através das quais é possível conhecer um conjunto de informações pertinentes e precisas dos alunos (Vieira, 2019). Desta forma, a utilização deste instrumento de diagnóstico, deve funcionar como um veículo impulsionador para a elaboração de estratégias de intervenção comuns ao conselho de turma, potenciando o crescimento sustentado e direcionado do aluno.

A caracterização da turma foi efetuada através da utilização de diversos instrumentos e métodos, contando com a cooperação dos restantes núcleos de estágio, de forma que a recolha de dados fosse realizada através dos meios mais fidedignos e céleres. Deste modo, através do Projeto EFERAM-CIT e das suas ferramentas de recolha de informação, foi-nos possível aplicar os seguintes instrumentos: (i) Questionário sobre a Educação Física e Estilo de Vida – através do qual tivemos acesso aos dados demográficos, socioeconómicos, perceção sobre o meio, de autoperceção como aluno, sobre os hábitos de vida saudável e vivência desportiva; (ii) Teste de Competências Pessoais e Sociais, (iii) Teste Sociométrico, (iv) Teste COGTEL e os (v) Testes de Aptidão Física.

O processo de diagnóstico é uma ferramenta fundamental na consecução dos princípios orientadores do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, presentes no DL N.º 55/2018, de 6 de julho. Nomeadamente, no que se refere à dinamização de um ensino mais inclusivo, flexível, inovador e personalizado, que responda as necessidades diferenciadas dos alunos, através de medidas de intervenção universais, seletivas ou adicionais, de suporte à aprendizagem (artigo 4ºC). Nesta linha de pensamento, consideramos que o processo de diagnóstico, possibilita uma melhor perceção do nível de conhecimentos e competências da turma, permitindo vislumbrar desequilíbrios nos

ritmos de aprendizagem dos alunos, medida esta muito importante para a consecução de um plano de intervenção e diferenciação pedagógica.

7.1.2. Objetivos

Com o desenvolvimento da caracterização da turma pretende-se:

- ❖ Recolher e analisar um conjunto de dados sobre a turma, que possam ser utilizados como mecanismos de auxílio à atuação, no processo didático-pedagógica ao longo do ano letivo;
- ❖ Realizar um estudo transversal, visando a definição de estratégias de intervenção específicas e particulares para a turma;
- ❖ Analisar e discutir os resultados obtidos em conselho de turma (CT), nomeadamente relacionados com as potencialidades e fragilidades identificadas na turma, de forma a definir estratégias e metodologias de intervenção que se adequem ao processo pedagógico, nas diferentes disciplinas curriculares.

7.1.3. Metodologia

Para a realização da caracterização da turma foi aplicado um questionário online, construído pelo Projeto EFERAM-CIT, intitulado “Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida”. Este instrumento de recolha de dados permitiu-nos recolher um conjunto de informações relacionados com os dados demográficos, socioeconómicos, de perceção, motivação, de hábitos de vida saudável dos alunos em geral e vivências na Educação Física, de cada aluno individualmente e no global.

O Teste de Competências Sociais e Pessoais, ministrada à turma, avaliou cinco grandes componentes, tais como a resolução de problemas, a definição de objetivos, as competências básicas, a regulação emocional e as relações interpessoais.

Simultaneamente, os alunos foram sujeitos à realização e avaliação de testes motores de aptidão física, através das baterias de teste Eurofit (2001) e FitEscolas (2017). No seu conjunto, foram concretizadas análises nas componentes da composição corporal, força, flexibilidade, agilidade, coordenação, velocidade e resistência.

Concomitantemente, foi utilizado o instrumento COGTEL para a recolha de dados relativos à função cognitiva (Kliegel *et al.*, 2007). Sendo que este instrumento está

dividido em seis categorias: (i) memória prospetiva, (ii) memória verbal a curto prazo, (iii) memória de trabalho, (iv) fluidez verbal, (v) raciocínio indutivo e a (vi) memória verbal a longo prazo.

Posteriormente à aplicação dos testes anteriormente referidos procedeu-se à aplicação do teste sociométrico, cujo objetivo principal consistia em avaliar e detetar as diferentes dinâmicas de grupo existentes na turma, identificando os possíveis líderes e “excluídos”.

Todos os dados recolhidos na turma, nos questionários e testes, foram tratados e analisados com recurso ao *Microsoft Office Excel 2010*.

No dia 3 de dezembro de 2019, foram expostos, aos professores do conselho de turma, os dados recolhidos sobre a caracterização da turma, através de uma apresentação *PowerPoint*. Esta apresentação continha um breve enquadramento, a metodologia empregue, a apresentação dos resultados e as conclusões evidenciadas, a qual se seguiu uma discussão no âmbito do conselho de turma.

7.1.3.1. Conselho de Turma

O CT é o órgão de coordenação pedagógica que organiza, acompanha e avalia as atividades a desenvolver com os alunos, sendo constituído por todos os professores da turma e presidido pelo diretor de turma (Docente de Física e Química A).

Deste modo, podemos inferir que o conselho de turma, do qual fizemos parte durante a realização do estágio pedagógico, era constituído por 11 docentes, pertencentes às disciplinas de formação geral (Português Língua Não Materna, Português, Inglês, Filosofia e Educação Física) e às disciplinas de formação específica (Matemática A, Física e Química A e Biologia e Geologia).

O CT, reuniu-se quinzenalmente, com o objetivo de proceder à organização, ao acompanhamento e à avaliação das atividades da turma.

Todo o trabalho de caracterização da turma, foi apresentado em CT mediante a exibição de um PowerPoint, constituído por um enquadramento geral, pelo processo metodológico de recolha e análise dos dados e pela apresentação dos resultados obtidos.

7.1.3.2. Turma

O grupo de estudo utilizado para esta caracterização é constituído por 14 alunos, pertencentes ao 11º ano de escolaridade, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e

Tecnologias, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Este grupo é composto por 6 elementos pertencentes ao sexo feminino e 8 elementos ao sexo masculino. A média geral de idades da turma é de aproximadamente 16 anos.

7.1.3.3. A Importância do EFERAM-CIT

O projeto “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar” (EFERAM-CIT) desde a sua criação até à data, tem vindo a ganhar dinamismo e importância no panorama regional, funcionando como uma plataforma de promoção de estudos e análises em contexto ecológico e laboratorial, que contribuam para um potenciar o valor educativo da disciplina de Educação Física, enquanto meio de transformação do ser humano. Assim, o EFERAM-CIT assume-se como uma parte integrante e relevante no âmbito da realização do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação nos Ensinos Básico e Secundário.

Os objetivos aos quais este projeto se predispõe a cumprir são os seguintes:

“(i) identificar preditores da motivação em crianças e adolescentes relativamente à EF e atividade física em geral; (ii) descrever as relações entre o nível de participação nas atividades físicas e desportivas, os fatores de risco para a doença metabólica (obesidade, diabetes, hipercolesterolémia) e a saúde e bem-estar geral; (iii) desenvolver e testar tecnologias interativas, capazes de recolher informação a partir de sensores tecnológicos, para monitorizar e proporcionar biofeedbacks, ajudando os adolescentes a serem mais ativos, mas também auxiliando os professores de EF a melhor individualizar a oferta educativa; (iv) avaliar o efeito de programas de intervenção baseados em modelos de ensino centrados no aluno e na motivação para a EF e para a atividade física e desportiva em geral; (v) avaliar o efeito das tecnologias interativas na estimulação do interesse das crianças e adolescentes nas atividades físicas e desportivas, assim como na motivação para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, e (vi) disponibilizar estratégias alternativas de ensino na EF que potenciem o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e competências uteis ao longo da vida.”

De uma forma geral, o propósito prioritário deste projeto passa pela melhoria da EF, através da promoção de atividades físicas e desportivas, com foco na educação e

saúde dos alunos, promovendo a autonomia, a criatividade e as competências sociais, almejando a formação de uma sociedade capaz e competente para atuar num mundo, cada vez mais, imprevisível (Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves & Lopes, 2018; Lopes, Rodrigues, Correia, Alves, Fernando & Gouveia, 2018).

7.1.3.4. Procedimentos Gerais

Dada a complexidade de toda esta intervenção, é de suma importância referenciar de forma mais pormenorizada todos os passos dados na realização desta investigação. Na primeira aula de EF da turma do 11º ano, no ano letivo de 2019/2020, foram aplicados os questionários online sobre a Educação Física e Estilo de Vida e o Teste da Função Cognitiva (COGTEL).

Assim, a turma foi dividida em dois grupos, direcionados para duas estações: (i) questionário online e (ii) teste de função cognitiva.

De forma a agilizar todo o processo de recolha de informação, todos os alunos do MEEFBS colaboraram entre si na recolha dos dados das restantes turmas. Deste modo, o professor estagiário da turma, ficou encarregue de coadjuvar a realização dos questionários online, enquanto os restantes docentes estagiários efetuaram o teste de função cognitiva aos alunos.

Na segunda aula, ainda com a colaboração dos restantes núcleos de estágio, efetuou-se a recolha dos dados da aptidão física (abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, impulsão vertical, agilidade 4x10m, velocidade 20m, flexibilidade de ombros e flexibilidade dos membros inferiores, vaivém) e composição corporal (peso, altura, perímetro da cintura, prega tricípital, prega bicipital, prega abdominal, massa gorda).

De forma a rentabilizar o tempo e a preservar a privacidade dos alunos, a turma foi dividida em dois grupos por género, ficando um dos grupos a realizar os testes de aptidão física e outro a composição corporal, existindo uma troca de estação após a recolha dos dados. O teste de aptidão aeróbia foi protelado para o final da aula, de forma que todos os professores estagiários realizassem a contagem dos percursos dos alunos em simultâneo.

No final de setembro, foi entregue aos alunos uma ficha de historial médico, que fora devolvida pelos alunos na semana seguinte.

Por fim, em outubro, foi aplicado o teste sociométrico, de competências sociais e da perceção do aluno perante o professor. Além do mais, foram entregues os relatórios de

aptidão física e composição corporal aos alunos, almejando uma análise conjunta professor-aluno, de quais as fragilidades e potencialidades da turma, de modo a ajustar o planeamento anual com vista ao incremento da aptidão física, bem-estar e saúde dos alunos.

7.1.4 Apresentação e Discussão dos Resultados

7.1.4.1. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar

O nível de escolaridade dos encarregados de educação, pode ser um bom indicador da situação socioeconómica de cada família. Além do mais, pode existir uma correlação entre as habilitações literárias dos pais e o sucesso/insucesso escolar dos seus educandos. Por norma, os alunos cujos pais detêm maior formação académica terão melhores resultados comparativamente aos educandos de pais com uma formação académica inferior. Desta forma, foi-nos possível apurar que 38% dos progenitores possuem uma formação académica, igual ou inferior, ao 3º ciclo de estudos, 39% dos pais detêm uma formação secundária e 23% possui uma formação superior (licenciatura ou mestrado).

Relativamente à situação de trabalho dos pais, podemos afirmar que 84% dos progenitores possuem emprego, o que implica que 16% dos pais estejam em situação de desemprego. Foram detetados na turma dois casos de risco, em que ambos em situação de desemprego, casos a seguir durante o ano letivo, de forma a detetar se existiam dificuldades nas questões da alimentação, do material ou da assiduidade às aulas, de forma a proceder a um trabalho de requisição de ajuda para estes jovens.

Por outro lado, o escalão de apoio social escolar, poderá ser outro indicador do nível socioeconómico de cada família. De uma forma geral, 61% dos alunos, não possui apoio social escolar, 23% possuem o terceiro escalão e 16% no primeiro escalão.

Durante o processo de caracterização da turma, a componente do agregado familiar é muito importante, uma vez que permite identificar situações de risco, tais como, situações de famílias monoparentais ou famílias extremamente numerosas. Através das informações recolhidas, foi identificado que a maioria dos alunos da turma, possuem um agregado familiar constituído pelo aluno e por mais duas pessoas (38,5%), 30,7% dos alunos possuem um agregado familiar constituídos pelo aluno e por mais três pessoas, ficando os restantes parâmetros (aluno e mais 4, 5, 6 e 7 pessoas) cada um deles com uma percentagem de aproximadamente 7,7%.

7.1.4.3. Autopercepção

7.1.4.3.1. Percepção dos alunos perante a Escola

No questionário sobre a Educação Física e Estilo de vida foram efetuadas perguntas sobre a autopercepção do aluno, de forma que fosse possível entender as atitudes e pensamentos dos discentes, relativamente à sua autoestima e a questões de satisfação. Neste contexto, pudemos verificar que, quando questionados sobre se gostam da escola 23,1% afirma gostar bastante, 69,2% dos alunos considera a escola indiferente e 7,7% dos alunos diz que “não gosto lá muito”.

De uma forma geral, parece-nos preocupante que nenhum aluno atinja o nível máximo de gosto pela escola e que apenas 23,1% se enquadrem através da resposta “gosto bastante”. Desta forma, tendo em consideração os dados supramencionados, seria importante que o CT, definisse um conjunto de estratégias de trabalho congregas para melhorar as perspetivas dos alunos em relação à escola. Um dos alunos da turma não respondeu a esta pergunta, constando como caso omissio.

No que diz respeito à autopercepção do aluno sobre o seu grau de competência escolar, foi-nos possível averiguar que 38,5% dos alunos considera-se de nível “bom”, enquanto 61,5% dos alunos percebe-se como “médio”, nas aulas de Educação Física. Quando questionados acerca da sua autopercepção de saúde, pudemos verificar que a turma, de uma forma geral, considera que possui uma “saúde boa” ou “muito boa” (92,3%), sendo que 7,7% dos inquiridos afirma possuir uma saúde “razoável”.

Por fim, no que se refere à percepção sobre o estado de vida, foi perguntado aos alunos, numa escala de 0 (“pior vida possível”) a 10 (“melhor vida possível”), verifica-se que 30,8% dos alunos consideram que o seu nível de vida está entre a classificação 5 e 6, enquanto 53,8% dos inquiridos considera-se entre os níveis 7 e 8, ficando a restante fatia dos alunos (15,4%) situada entre o intervalo de 9 a 10.

7.1.4.4. Função Cognitiva

Entende-se por função cognitiva, as seguintes fases de processamento de informação: “(i) percepção, (ii) aprendizagem, (iii) memória, (iv) atenção, (v) vigilância, (vi) raciocínio” e (vii) resolução de problemas (Antunes, Santos, Cassilhas, Santos, Bueno & Mello, 2006, p.2). No entanto, pode ser incluído neste conceito, a parte do funcionamento psicomotor, nomeadamente relacionado com o tempo de reação, tempo

de movimento e velocidade de desempenho (Antunes *et al.*, 2006). Desta forma, assume-se como extremamente relevante aferir a função cognitiva dos alunos da turma, situando este marcador de saúde e a sua evolução durante o ano letivo 2019/2020.

Nesta linha de pensamento, o instrumento utilizado para a recolha de dados relativos à função cognitiva foi o COGTEL (Kliegel *et al.*, 2007). Este instrumento está dividido em seis categorias, sendo estas a: (i) memória prospetiva, (ii) memória verbal a curto prazo, (iii) memória de trabalho, (iv) fluidez verbal, (v) raciocínio indutivo e a (vi) memória verbal a longo prazo. No que concerne à memória prospetiva, pode ser encarada como a componente da cognição que possibilita ao ser humano a capacidade de planear intenções a serem realizadas num futuro. Assim, a título de exemplo, imaginemos que um indivíduo pode formar a intenção de comprar um determinado produto numa loja, entre a formação desta intenção e o momento da realização desta ação existe um intervalo temporal, a memória que guarda esta informação é chamada de memória prospetiva.

Deste modo, a memória prospetiva pode ser entendida como a capacidade de recuperar e realizar, num determinado tempo e espaço, uma intenção previamente formada (Meacham & Leiman, 1982).

No que diz respeito à memória prospetiva, foi avaliada utilizando o sistema de “tarefa baseada em eventos”, ou seja, a tarefa de execução da ação pretendida é desencadeada pela apresentação de uma informação externa específica, existindo um score de 1 para os alunos que conseguirem cumprir a tarefa e um score de 0 para os alunos que não a cumprirem. As respostas da turma, indicam-nos que 69,2% dos alunos passou com êxito este teste, existindo apenas 30,8% dos alunos a não cumprirem este requisito.

Relativamente à memória verbal a curto prazo, consoma-se como a capacidade de retenção de informação, a ser utilizada num curto espaço de tempo. Para a aferição desta capacidade, foi efetuada uma apresentação aos alunos de oito pares de palavras, quatro deles relacionados semanticamente e os restantes sem conexão aparente. Após a leitura em voz alta dos oito pares de palavras, por parte do entrevistador, é pedido ao aluno que ao ouvir a primeira palavra de cada par, indique qual a segunda palavra correspondente. Este teste foi avaliado com um score que poderia variar entre 0 e 8, sendo que era atribuído ao aluno 1 ponto por cada resposta correta.

Numa perspetiva geral, a turma em média obteve um score de 5,15, o que nos indica que os alunos responderam a 68,75% das perguntas de forma correta. Além disto, podemos destacar que o espectro de respostas variou de um score de 3 (score mais baixo)

até um score de 8 (score mais alto). Concomitantemente, parece-nos importante referir que 65,7% dos alunos respondeu acertadamente a cinco ou mais questões.

A memória de trabalho, assume-se como uma memória de curto prazo, que se interliga com o armazenamento e manipulação temporária de informação. Neste caso, foi pedido aos alunos que memorizassem uma sequência de números e que os replicassem em ordem inversa. A turma teve algumas dificuldades na execução deste teste, tendo em consideração que o score máximo obtido foi de 8 e o mais baixo 3 em 12, e 69,2% dos alunos, obtiveram um score inferior ou igual a 6.

No que diz respeito ao raciocínio indutivo, foi caracterizado essencialmente pela realização de um teste de lógica matemática, através do qual eram descritos um conjunto de números, pelo entrevistador, que formavam uma regra, a partir da qual o discente deveria dar continuidade à sequência de cinco números. O teste do raciocínio indutivo foi classificado entre o intervalo de 0 a 8, 84,6% dos alunos respondeu acertadamente a 4 ou mais perguntas, sendo que na turma o resultado deste teste oscilou entre 2 e 7.

Relativamente à fluência verbal, pode ser encarada como a capacidade de armazenamento do sistema de memória semântica e da habilidade de recuperar informações guardadas na memória, bem como, do processamento das funções executivas, especialmente, aquelas através das quais se realizam a organização de estratégias para a pesquisa de palavras (Rodrigues, Yamashita & Chiappetta, 2008).

Assim, para medir o grau de fluência verbal, os alunos foram submetidos a dois testes com duração de 60 segundos cada

Desta forma, pudemos verificar que apenas 7,7% dos alunos conseguiram alcançar um nível elevado (mais de 30 palavras), 53,8% dos alunos encontram-se num nível intermédio (entre 20 e 30 palavras) e que 38,5% dos alunos possuem uma performance negativas (inferior a 20 palavras). De uma forma individualizada, pudemos aferir que o score mais elevado foi de 31, enquanto a prestação mais contida não passou do score de 11.

A memória verbal a longo prazo, está interligada com a capacidade de reter a informação, através da criação de associações de palavras ou de analogias, que podem perdurar por minutos ou até anos.

Através da análise dos dados, verificamos que 30,8 % dos alunos obteve o score máximo (8 em 8), que 23,1% dos alunos atingiu o resultado de 7, 23,1% dos alunos alcançou uma pontuação de 6 e 23,1% dos alunos tiveram uma pontuação igual ou inferior a 5.

7.1.4.6. Competências Pessoais e Sociais

As competências pessoais e sociais surgem gradativamente, entre a infância e a adolescência, sendo resultado da interação entre o indivíduo e o meio (Beauchamp & Anderson, 2010). Desta forma, as competências pessoais e sociais, caracterizam-se pela faculdade de criar e manter relações que perdurem no tempo, através de uma identidade própria, bem como de uma participação singular na comunidade (Cacioppo, 2002, citado por Gaspar & Matos, 2015).

Assim, as competências sociais e pessoais foram avaliadas cinco grandes componentes das competências pessoais e sociais, tais como a resolução de problemas (13 questões), a definição de objetivos (4 questões), as competências básicas (4 questões), a regulação emocional (7 questões) e as relações interpessoais (8 questões).

7.1.4.6.1. Resolução de Problemas

A resolução de problemas é uma componente das competências pessoais e sociais que necessita de ser trabalhada na turma, uma vez que a turma apresenta em média um resultado de 3,44, numa escala entre 1 e 5.

Numa perspetiva individualizada, podemos vislumbrar que 3 alunos, tem uma autoperceção da sua capacidade de resolução de problemas inferior a 3. Por outro lado, deve ser destacado 2 alunos, possuem um autoperceção nesta componente acima de 4.

7.1.4.6.2. Definição de Objetivos

A definição de objetivos se assume como uma área prioritária a trabalhar, tendo em consideração que os resultados obtidos nesta componente, de 3,2, numa escala que varia entre 1 e 5.

Na componente da definição de objetivos, verificamos que existem quatro alunos, que se classificam como pouco profícuos, em sentido contrário, podemos identificar dois alunos autocaracterizam como capazes de delimitar objetivos com facilidade, alcançando uma classificação igual ou superior a 4.

7.1.4.6.3. Regulação Emocional e Competências Básicas

Na regulação emocional, a turma demonstrou que ainda existe algum espaço de melhoria, uma vez que é indicado por parte dos alunos que ainda não sabem lidar de forma adequada com as suas emoções, apresentado um score médio de 3,8, numa escala de 1 a 5.

No que diz respeito às competências básicas, de uma forma geral, a turma identifica-se como detentora destas capacidades, apresentando um nível elevado de autoperceção de competência, consumando-se numa valorização média de 4,1.

7.1.4.6.3. Relações Interpessoais

De uma forma geral, a turma identifica que existem algumas lacunas no que diz respeito às relações interpessoais, uma vez que em média a turma possui um score de 3,45, numa escala de 1 a 5. Além disto, ficou patente que quatro alunos, consideram-se como pouco hábeis nas relações interpessoais.

7.1.4.6.4. Reflexão Geral das Competências Pessoais e Sociais

A resolução de problemas está interligada com a capacidade de planeamento, pensamento crítico, reflexão, tomada de decisão, avaliação de riscos, dos recursos existentes e dos relacionamentos saudáveis, assim assume-se como um fator de diminuição da impulsividade e de promoção da autoestima (Silva, 2019). Neste contexto, consideramos que será de grande importância tentar aumentar ainda mais as competências dos alunos no que diz respeito à resolução de problemas.

No que diz respeito à definição de objetivos, podemos identificar esta categoria como a consecução de um objetivo que se espera que seja alcançado, a curto ou longo prazo. Assim, tendo em perspectiva que a média geral da turma neste parâmetro se situa nos 3,2, numa escala que vai desde 1 a 5, podemos referenciar que a definição de objetivos é algo que deve ser bastante trabalhado no seio desta turma, de forma que a turma consiga delinear melhor as suas metas e os consequentes percursos necessários para atingi-las.

A regulação emocional, está interligada com a competência que cada indivíduo possui de perceber, expressar e gerir as emoções, o que permite que o aluno possua uma maior capacidade de tolerância à frustração, aumentando assim o autocontrolo (Silva, 2019). Neste caso, a turma demonstra uma autoperceção de regulação emocional bastante positiva, situando-se num score de 3,8.

As competências básicas dos alunos estão interligadas com os processos internos do indivíduo, assim, tendo em consideração que os alunos obtiveram uma valorização média de 4,1, podemos evidenciar que a maioria destes processos já estão resolvidos.

O relacionamento interpessoal está relacionado com a capacidade de comunicação interpessoal, mais propriamente com as condutas, atitudes e afetos, colocados em prática de forma assertiva, nos variados contextos da vida social (Silva, 2019). Neste parâmetro, podemos verificar que existe alguma dificuldade por parte dos alunos da turma, uma vez que apenas atingiram o score médio de 3,45, num resultado que poderia variar entre 1 e 5, sendo, sem dúvida, um dos parâmetros ao qual é necessário prestar muita atenção.

7.1.4.7. Dinâmica de grupo

Uma turma é um todo dinâmico, que apesar de ser constituído por um conjunto de alunos, não se consoma numa mera soma das individualidades. Neste sentido, podemos afirmar que qualquer mudança que ocorra no seio da turma, possui a capacidade de interferir com todo o grupo (Amaral, 2007).

Desta forma, com vista à identificação e compreensão dos relacionamentos interpessoais da turma, informações estas preponderantes para a gestão do processo de ensino-aprendizagem, decidiu-se avaliar esta componente através dos questionários sociométricos.

O questionário sociométrico, está interligado com a ministração de um conjunto de questões relacionadas com os colegas da turma, através das quais os alunos devem enunciar quais os colegas que possuem maior preferência ou exclusão para realizar tarefas específicas. Através destas respostas é possível identificar qual a dinâmica da turma, quais os alunos preferencialmente mais escolhidos e quais os alunos com maior taxa de exclusão no seio da turma.

De forma geral, no que diz respeito às questões de preferência constatou-se que existe uma grande fragmentação da turma em pequenos grupos ou pares, existindo 5 ligações mútuas. Concomitantemente, foi identificado que existem 2 alunos que se evidenciam por serem nomeados nas categorias diferentes categorias de preferência.

Em sentido inverso, relativamente às perguntas de exclusão averiguou-se que 2 dos alunos forma os mais nomeados nas diferentes categorias, indicando que, possivelmente, são os alunos mais excluídos da turma. Contudo, apesar de 1 destes alunos

supracitados apresentar uma elevada taxa de exclusão, simultaneamente parece ser aceite dentro de um determinado grupo de alunos.

7.2.4.8. Hábitos de atividade física e sedentarismo

Segundo a Direção Geral de Saúde (2020), as crianças e jovens devem praticar diariamente, pelo menos, 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa. Não obstante, pode ser evidenciado que este grupo-alvo deve desenvolver atividades como correr, subir e descer, saltar ou outras atividades que solicitem o sistema musculoesquelético, pelo menos 3 vezes por semana, com uma duração entre os 20 e os 30 minutos cada, de forma a promover melhorias na força muscular, na flexibilidade e na resistência óssea.

Desta forma, consideramos que todo o planeamento do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de EF, deve ter em consideração os estilos de vida que cada um dos discentes adota.

No que concerne à prática desportiva, constatou-se que 38% dos alunos da turma, realiza apenas as Educação Física como única atividade física formal. Se tivermos em consideração que esta é uma turma do ensino secundário, então facilmente nos apercebemos que estes alunos realizam cerca de 180 minutos de atividade física formal, consumando-se num valor muito inferior aos 420 minutos recomendados pela Direção Geral de Saúde (2020). Apenas 8% dos alunos da turma, participa no desporto escolar e 46% num clube desportivo.

7.2.4.9. Opinião, autoperceção e importância sobre a EF

Segundo a Direção Geral de Saúde (2020), a escola possui um elevado potencial de influenciar os comportamentos das crianças e jovens, inclusive em relação à prática de atividade física e desportiva. Assim, a EF deve criar um gosto pela prática, transmitir conhecimentos, atitudes e habilidades motoras essenciais para a manutenção de estilos de vida saudáveis.

Deste modo, através da perceção dos alunos acerca da Educação Física pudemos perceber se as estratégias utilizadas para a promoção da atividade física estão a funcionar nesta população em concreto. Em primeira instância, parece-nos importante verificar se a disciplina de EF é bem aceite, constatando-se que 53,8% dos alunos, afirmou que “gosto bastante” ou “gosto mesmo muito” da aula de EF e 46,2% dos alunos tem uma

percepção de indiferença em relação à disciplina de EF. Através da análise destes dados, podemos aferir que a turma está motivada para a prática de EF. Todavia, consideramos que estes dados evidenciam que é necessário transmitir à turma um conjunto de experiências impactantes e significativas, nomeadamente através da utilização de estratégias e modelos de ensino alternativos, que potenciem o gosto pela prática desportiva e pelo desporto em geral.

Seguidamente, de forma a aferir a autopercepção de competência em EF, perguntamos aos alunos como se posicionavam em relação a sua performance na aula de EF, verifica-se que 54% considera que o seu desempenho é mediano, 23,1% acredita que estar num nível bom e 23,1% considera que possui uma performance muito boa.

Relativamente ao grau de importância da disciplina de EF, 38,5% dos alunos indicar que esta disciplina deveria de ser obrigatória e com avaliação, enquanto 54% assume que deveria de ser obrigatória, contudo sem avaliação e, apenas, 7% dos alunos indicar não ter opinião sobre o assunto. Estes resultados indicam-nos que os alunos possuem uma imagem positiva em relação à educação física e em relação ao seu papel formativo.

7.2.4.10. Vivências desportivas na EF

Relativamente as vivências desportivas na disciplina de EF, foi possível identificar que a turma possui lacunas na experienciação da maioria das modalidades. Perante estes dados, aferimos que existem alunos que apenas vivenciaram as matérias de ensino de futebol, voleibol e ténis, o que nos indica que as experiências desportivas dos alunos da turma são deficitárias. Neste sentido, pareceu-nos importante que a turma tivesse a oportunidade de experimentar um conjunto alargado de matérias de ensino, respeitando o PNEF (Jacinto *et al.*, 2001).

Contudo, as modalidades em que foram detetadas menos vivências desportivas foram o corfebol (10 alunos), o hóquei em campo, rãguebi, o jogo do pau português (9 alunos) a vela e o campismo/pioneirismo (8 alunos). Assim, durante o ano letivo, mediante todos os constrangimentos temporais e materiais, decidimos abordar algumas destas modalidades, numa vertente de experimentação, de forma a potenciar o gosto pela prática desportiva e a literacia motora.

7.2.4.12. Aptidão Física

Segundos as Aprendizagens Essenciais (AE), o aluno deve desenvolver competências que lhe permitam analisar e interpretar as atividades físicas, aplicando conhecimentos sobre as técnicas, formas de organização e de prática desportiva. Deste modo, é de suma importância que os alunos adquiram competências relacionadas com a elevação do nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais.

Assim, durante as aulas de EF, o aluno deve desenvolver capacidades motoras relacionadas com a aptidão muscular e aeróbia, de forma a se enquadrar na “zona saudável” da bateria de testes FITescolas (2017).

De forma a facilitar a exposição dos dados recolhido iremos dividir a bateria de testes FITescolas em duas categorias: (i) Composição Corporal e (ii) Aptidão Aeróbia e Neuromuscular.

7.2.4.12.1. Composição Corporal

A composição corporal, na bateria de testes motores FITescolas, está subdividida em três testes, o Índice de Massa corporal (IMC), o Perímetro da Cintura (PC) e a Percentagem de Massa Gorda (%MG).

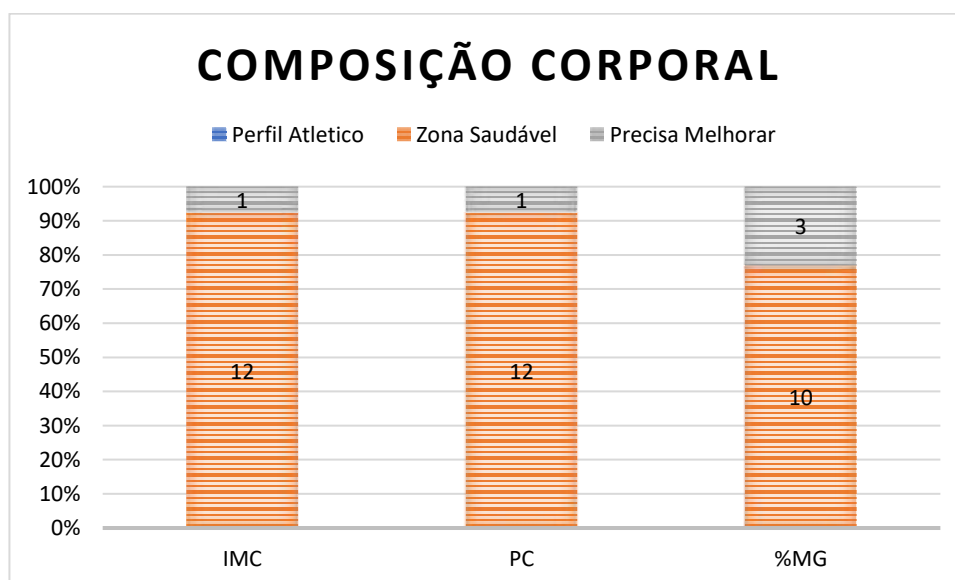


Gráfico 1- Composição Corporal

No que se refere ao IMC e ao PC, podemos verificar que 92,3% dos alunos situam-se na zona saudável. Contudo, quando verificamos a %MG podemos vislumbrar que apenas 76,9% dos alunos atingem a zona saudável.

7.2.4.12.2. Aptidão Aeróbia e Neuromuscular

Nesta secção serão evidenciados os resultados referentes à aptidão neuromuscular (velocidade 20m, 4x10m, flexibilidade de ombros, senta e alcança, flexões de braços, abdominais e impulsão horizontal e vertical) e aeróbia (vaivém longo).

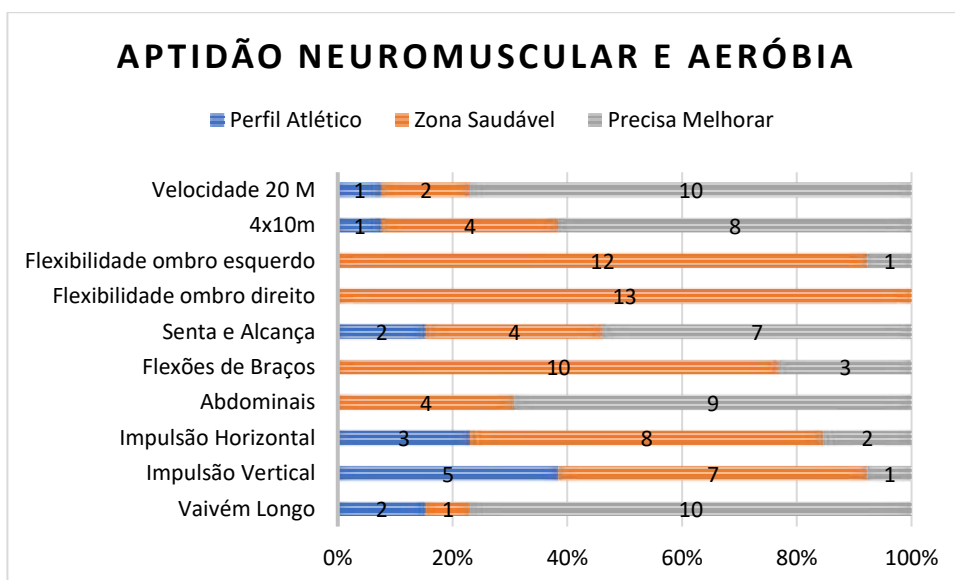


Gráfico 2 - Aptidão Neuromuscular e Aeróbia

Mediante os dados acima expostos, é possível verificar que no teste da “velocidade 20m”, 77% dos alunos não atinge a zona saudável, 15% situa-se na zona saudável e apenas 8% possui um perfil atlético

No que se refere ao teste de agilidade 4x10m, é perceptível que 61% dos alunos precisa de melhorar, enquanto 31% está na zona saudável e 8% evidenciou um perfil atlético neste teste.

O teste da flexibilidade de ombros, possui uma classificação bipartida, podem o aluno se situar na zona saudável ou no precisa de melhorar. Relativamente à flexibilidade do ombro esquerdo, 92,3% dos alunos tem uma performance referente à zona saudável e apenas 7,7% dos alunos não atinge esta marca. Por outro lado, no teste da flexibilidade do ombro direito, todos os alunos atingiram a zona saudável.

No teste de flexibilidade, senta e alcança, 53,8% dos alunos obteve uma classificação inferior à zona saudável, 30,8% atingiu a zona saudável e 15,4% o perfil atlético 69% dos alunos abaixo da zona saudável.

Relativamente ao teste de flexões de braços, podemos afirmar que 23% dos alunos está situada no nível “precisa melhorar” e 77% atingiu a zona saudável.

Por outro lado, no teste de abdominais apenas 31% dos alunos alcançou a zona saudável, ficando 69% dos alunos abaixo do requisito mínimo de saúde.

Na força explosiva, avaliada pelos testes da impulsão horizontal e vertical, verificou-se que 15,4% e 7,7% dos alunos, respetivamente, não atinge os requisitos mínimos da zona saudável. Além do mais, 61,5% (impulsão horizontal) e 53,8% (impulsão vertical) dos alunos obteve um resultado enquadrado na zona saudável. Deste modo, podemos vislumbrar que 23% dos alunos, no teste da impulsão horizontal, e 38,5% dos alunos, no teste da impulsão vertical, situam-se num perfil atlético.

Por fim, no que diz respeito à aptidão aeróbia, averiguou-se que 77% dos alunos não atinge o requisito mínimo de saúde, que 8% está na zona saudável e 15% possui um “perfil atlético”.

7.2.4.12.3. Reflexão Geral da Aptidão Física

A aptidão física refere-se a um leque de atributos que são decorrentes da interação entre o património genético do indivíduo e os seus hábitos de exercício físico. Quanto melhores forem os indicadores de aptidão física, melhora será o desempenho físico, fator determinante para a preservação e melhoria da saúde do indivíduo (FITescolas, 2017).

Através da análise dos resultados patentes anteriormente, podemos evidenciar que a turma do 11º ano possui grande lacunas em algumas das componentes da aptidão física, nomeadamente, na força resistente, na flexibilidade, agilidade e coordenação, velocidade e na aptidão aeróbia.

No que diz respeito à força resistente, nomeadamente ao teste dos Abdominais, 61% dos alunos da turma obtiveram uma classificação inferior à categorização necessária para estar na “zona saudável”. Relativamente à componente flexibilidade, no teste “Senta e Alcança”, 53,8% dos alunos demonstraram não estar na zona saudável. No que concerne à componente da agilidade e coordenação, 61% dos alunos, obteve a classificação de “Precisa Melhorar”. Na componente velocidade, nomeadamente no teste de velocidade de 20m, 77% dos alunos da turma não cumpre os requisitos mínimo para a obtenção do nível de “zona saudável”. Por fim, na componente da aptidão aeróbia, foi patente através da análise dos resultados que 77% dos alunos não conseguiram obter a classificação para a “zona saudável” no teste de vaivém longo.

Deste modo, parece-nos se suma importância, transmitir aos alunos o gosto pela prática regular de atividade física, de forma a potenciar não só o seu desempenho físico e desportivo, mas também de melhorar a sua saúde.

7.3. Atividade de Ação de Extensão Curricular

As atividades de extensão curricular são atividades preparadas e planeadas para serem dinamizadas na turma em que exercemos o estágio pedagógico, tendo como desígnio a dinamização de uma atividade em que coexista o envolvimento de um grande número de pessoas relacionadas com a turma, tais como os professores do conselho de turma e encarregados de educação.

Desta forma, os objetivos gerais que tivemos para a atividade de extensão curricular foram:

- (i) Consciencializar os alunos, famílias e conselho de turma para a importância da prática desportiva, promovendo a dinâmica de grupo e o espírito desportivo (fair-play);
- (ii) Desenvolver competências e aptidões transversais, tais como o respeito, a responsabilidade, a cooperação, a ajuda, a autonomia e o pensamento crítico;
- (iii) Potenciar o desenvolvimento de competências relacionais entre os diferentes agentes integrantes da comunidade educativa (alunos, professores, famílias, etc.);
- (iv) Promover a participação da comunidade educativa (professores, encarregado de educação e outros membros da comunidade educativa) na participação de atividades efetuadas em contexto escolar.

Deste modo, com vista à consecução destes objetivos, decidimos planear uma atividade em que pudéssemos exibir os trabalhos desenvolvidos no primeiro semestre, das duas turmas do núcleo de estágio da EBSGZ, no âmbito do Modelo de Educação Desportiva na Ginástica (MED), a toda a comunidade educativa interessada em participar.

7.3.1. Evento Culminante do Modelo de Educação Desportiva na Ginástica

7.3.1.1. Objetivos

A atividade de extensão curricular, efetuada durante o EP, na turma do 11º ano de escolaridade, surge através de uma reflexão acerca da importância da demonstração da diversidade e abrangência dos conteúdos de ensino da EF, a todos os membros da comunidade educativa. Assim, na sequência de todo o trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre, a turma do 11º ano, em conjunto com a turma da professora estagiária Ana Henriques, efetuaram uma competição por equipas na modalidade de ginástica. Deste modo, foi possível apresentar a toda a comunidade educativa o trabalho desenvolvido na ginástica de aparelhos e acrobática.

7.3.1.2. Planeamento e Dinamização

A atividade de extensão curricular, foi planeada em conjunto com a outra professora estagiária do núcleo de estágio da EBSGZ. Esta atividade pela sua natureza, aparece-nos potencializadora do desenvolvimento do relacionamento interpessoal, do espírito crítico, do espírito criativo, da autonomia e da consciência do corpo. Competências que estão em consonância com as finalidades educativas emanadas no PASEO (Martins *et al.*, 2017). Nomeadamente, no que concerne à utilização de métodos de ensino que valorizam a experimentação técnica, de instrumentos e formas de trabalho diversificadas e da organização de atividades cooperativas de aprendizagem. Por outro lado, também seria possível incrementar a tomada de decisão e a capacidade de resolução de problemas.

Desta forma, com vista à realização da atividade, em reunião de grupo de Educação Física (Grupo de recrutamento 620), foi proposto que a nossa atividade de extensão curricular fosse efetuada na Semana das Expressões (entre 20 e 24 de janeiro), uma vez que a comunidade educativa estaria dispensada da prática letiva durante essa semana, com o intuito de participar nas atividades dinamizadas pelo Departamento das Expressões. Deste modo, durante esta reunião ficou agendado que esta atividade seria realizada no dia 21 de janeiro de 2020, entre as 10h30 e as 13h10. Posteriormente, foi abordado em conselho de turma, o conteúdo de toda a atividade em que os alunos estariam envolvidos, de forma que os docentes pudessem dispensar a turma, durante aquele horário. Desta feita, aproveitamos também para convidar todos os professores de EF e membros dos conselhos de turma a assistir ao evento culminante. O evento culminante da ginástica, consistiu na realização de uma competição por equipas, nas disciplinas de ginástica de aparelhos e acrobática. É de suma importância referir que as prestações apresentadas foram o culminar de um trabalho desenvolvido ao longo do primeiro

semestre na aula de EF. Posto isto, em seguida apresentamos o cronograma do evento culminante:

Tabela 3 - Cronograma da Atividade de Extensão Curricular

Cronograma de Trabalho
21 de janeiro de 2020 – das 10h30 às 13h10

<i>Hora</i>	<i>Tarefas/Tempos</i>
<i>10h30</i>	Aquecimento (Praticável e Trampolins) – 35’
<i>11h05</i>	Organização para a competição de Minitrampolim – 5’
<i>11h10</i>	Evento Culminante de Minitrampolim – 60’
<i>12h10</i>	Organização para a competição de Ginástica Acrobática – 5’
<i>12h15</i>	Evento Culminante de Ginástica Acrobática – 35’
<i>12h50</i>	Arrumação do material – 20’

7.3.1.3. Reflexão Crítica

De um ponto de vista generalizado, podemos evidenciar que a dinamização desta atividade teve um impacto positivo nos alunos, uma vez que estes demonstraram um grande empenho e motivação durante todo o processo de treino e aprendizagem da ginástica, com vista à consecução de performances de elevado nível no evento final. Parece-nos que a introdução de uma competição, com vista à aferição da evolução do aluno, possa ser uma boa solução para motivar os alunos a se superarem.

Por outro lado, foi notório que dentro das equipas existia um sentimento de responsabilidade, em que os alunos mais proficientes tentavam ajudar os menos proficientes a superar as suas limitações (trabalho cooperativo), uma vez que a competição final se desenrolaria por equipas. Sendo deste modo atingidos os objetivos pela capacidade de trabalho cooperativo e de planeamento, estimulado pela solicitação de tarefas como refletir sobre um nome de equipa, um grito/hino, cor do equipamento e apoiarem no desenvolvimento dos treinos e dos exercícios. Além do mais, mesmo entre equipas adversárias, tanto no evento final, como durante todo o MED, sentiu-se na turma um sentimento de fair-play e de competição saudável, onde todos os alunos demonstravam prazer ao vislumbrarem os colegas a superar os seus limites e a realizar performances cada vez melhores.

Denotou-se que os alunos possuíam, todos eles, uma vontade intrínseca de realizar o melhor de si, demonstrando todo o árduo trabalho que tinha sido desenvolvido durante todo o semestre no seio da equipa. No que concerne ao desempenho das funções, podemos evidenciar que todos os alunos abraçaram de forma ostensiva as suas funções (juízes,

repórteres de imagem e vídeo), demonstrando interesse e vontade de aprender, desenvolvendo assim competências específicas. Do ponto de vista do desenvolvimento do relacionamento interpessoal, parece-nos que a fusão de duas turmas poderá ser uma mais-valia, uma vez que muitos dos alunos ainda não se conheciam e que este evento proporcionou um aproximar das duas turmas.

Por último, é de suma importância referir que durante a realização da atividade de extensão curricular, estiveram presentes na bancada do pavilhão várias turmas da escola, bem como professores dos conselhos de turma, que puderam vislumbrar o culminar de todo o trabalho desenvolvido durante o primeiro semestre na ginástica. Por outro lado, podemos aferir que nenhum encarregado de educação compareceu ao evento culminante.

Em situações futuras, seria desejável que todo o trabalho de divulgação da atividade fosse efetuado numa fase mais prematura, de forma a conseguir uma maior taxa de adesão dos vários elementos constituintes da comunidade educativa. Por outro lado, a calendarização e a marcação, do horário de realização destes eventos deve ser muito cuidada, de forma que os encarregados de educação dos alunos tenham possibilidade de participar. Foi possível, denotar que o horário da manhã, potencialmente, não será o mais ajustado para fomentar a participação dos encarregados de educação.

De forma a envolver os encarregados de educação nas tarefas escolares dos seus educandos, acreditamos que seria profícuo o fomento da participação dos encarregados de educação nas aulas de EF, através de um conjunto de tarefas de criação e conceção de itens da equipa, tais como o símbolo, o hino e até os equipamentos de jogo.

Além do mais, seria interessante convidar uma ou várias turmas de outras escolas, para organizar um evento culminante do MED em conjunto, realizando uma grande competição onde os alunos pudessem aferir as suas capacidades, desenvolver a capacidade relacional, a capacidade de comunicação e de criar amizades. No entanto, consideramos que este evento não se deve apenas cingir à matéria de ensino da ginástica, mas que pode ser efetuado na maioria das matérias de ensino, nomeadamente através da realização de uma competição polidesportiva

VIII - Ações Científico-Pedagógicas

As ações Científico-Pedagógicas estão interligadas com o planeamento, conceção e de dinamização de ações de formação docente, que podem ter um cariz individual ou

coletivo, cujo objetivo passa pela partilha de informação e reflexão sobre a PL. Neste sentido, seguidamente serão abordadas as ações Científico-Pedagógicas individual e coletiva do MEEFEBS.

8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

8.1.1. Enquadramento

A ação Científico-Pedagógica individual (ACPI), está interligada com a ministração de uma ação de formação docente, na instituição escolar onde desenvolvemos o nosso EP. Esta ação de formação é desenvolvida pelo núcleo de estágio, tendo como objetivo primordial a partilha e reflexão sobre ferramentas didático-pedagógicas entre os docentes de EF.

No seguimento da ACPI, surgiu também a criação de um poster (apêndice 12) e respetivo artigo científico (apêndice 13) publicado no Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2020, organizado pelo Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

8.1.2. Planeamento e Objetivos

Tendo em perspetiva algumas temáticas que estão em voga nos estabelecimentos de ensino, decidiu-se escolher um tema para a ação de formação que fosse de grande relevância para o dia a dia do corpo docente vigente. Deste modo, considerando como ponto de partida, o lançamento de nova legislação, nomeadamente dos decretos de lei n.º 54/2018 e 55/2018 de 6 de julho, surgiu-nos a ideia de realizarmos uma ação de formação que fosse complementar a realizada no seio escolar, durante o decorrer do ano letivo 2019/2020. Sendo assim, decidiu-se enveredar por temáticas relacionadas com a inclusão e com os desportos adaptados em contexto escolar, como veículo de promoção da aceitação e tolerância para com a diferença. As temáticas escolhidas foram desenvolvidas em duas grandes sessões, primeiramente uma sessão teórica e, posteriormente, uma sessão prática, tal como pode ser vislumbrado abaixo:

Sessão 1 - Potencial da Educação Física e do Desporto para uma Sociedade Inclusiva

1. A educação física em alunos com necessidades especiais: potencialidades e fragilidades – Ana Carolina Henriques

2. O desporto adaptado na promoção da inclusão – José Pedro Quintal (apêndice 15)

Sessão 2 - Propostas de abordagem dos Desportos Adaptados

1. Atletismo adaptado;
2. Boccia;
3. Circuito de habilidades motoras;
4. *Exergames*;
5. Ténis de Mesa Adaptado;
6. Voleibol sentado.

Esta ação de formação teve como objetivo preparar e dotar os professores de ferramentas didático-pedagógicas que pudessem auxiliar a lecionação em populações especiais. Deste modo, tendo como ponto de partida o que foi referido anteriormente, pudemos verificar que os docentes demonstraram bastante interesse na temática e no conteúdo da ACPI. Durante a primeira sessão da ACPI, que se revestiu de um cariz teórico, existiram duas intervenções ministradas pelos dois professores estagiários do núcleo de estágio.

Centremos na segunda parte da sessão 1, ministrada pelo professor estagiário José Quintal, com os seguintes objetivos: (i) enquadrar a nível histórico e curricular o desporto adaptado, (ii) apresentar as mais valias do desporto adaptado como meio de sensibilização para a diferença, (iii) apresentar algumas propostas de ferramentas didático-pedagógicas de sensibilização para a diferença através do desporto adaptado.

No seguimento da escolha das temáticas a apresentar, decidiu-se agendar esta ação de formação para o dia 21 de janeiro de 2019, entre as 9h30 e as 13h00. A primeira sessão foi programada para se desenvolver entre as 9h30 às 10h30, na sala de EF, enquanto a segunda sessão, de cariz prático, ficou agendada no horário entre as 10h40 e as 13h00, no pavilhão gimnodesportivo da EBSGZ. Numa fase posterior, passou-se à concretização de um cartaz (apêndice 14) e ao desenvolvimento do programa da ACPI, em que estariam patentes a calendarização, as temáticas e os seus objetivos.

Por fim, tendo em consideração as temáticas que seriam abordadas nesta ação de formação, como forma de valorizar a participação concreta e efetiva dos docentes, decidiu-se pedir a validação da ação de formação ao gabinete de formação da EBSGZ. Para tal, foi necessário entregar um programa detalhado, com os respetivos objetivos e a

ficha de inscrição e assiduidade, de forma que fosse possível proceder à realização dos certificados de participação.

8.1.3. Concretização

Na sequência de todo o planeamento realizado anteriormente, a ACPI teve lugar no dia 21 de janeiro de 2020, no turno da manhã. A primeira sessão, que decorreu na sala de educação física, tinha como hora prevista para o seu início as 9 horas e 30 minutos. Contudo, tendo em consideração que à hora prevista ainda não estavam presentes muitos dos participantes, decidiu-se incrementar um período de tolerância, de forma a compor melhor a sala. Assim, passados cerca de 10 minutos, já com a sala bastante composta, deu-se início à ACPI.

A primeira apresentação, intitulada de *“A Educação Física em alunos com necessidades educativas: Potencialidades e Fragilidades”*, da sessão 1, teve como preletora a Professora Estagiária Ana Henriques. Esta preleção teve a duração de cerca de 20 minutos, tendo por base a apresentação de diapositivos em PowerPoint.

Posteriormente, passou-se à segunda apresentação da sessão 1, cujo título foi *“O desporto adaptado na promoção da inclusão”*, tendo sido explanada pelo Professor Estagiário José Quintal. Esta apresentação, em linha com o que aconteceu anteriormente, teve uma duração de 20 minutos e foi efetuada através de PowerPoint.

A apresentação desta temática, começou com uma explicação de quais as temáticas que viriam a ser desenvolvidas no decorrer da apresentação e de quais os objetivos aos quais nos tínhamos proposto cumprir com a mesma. Posteriormente, passou-se a uma pequena introdução do tema, nomeadamente introduzindo os conceitos de inclusão e de desporto adaptado, que viriam a dar o mote para um enquadramento histórico e curricular do desporto adaptado.

Durante o enquadramento histórico do desporto adaptado, passou-se em revista os eventos desportivos mais relevantes da história do desporto adaptado, quais as grandes competições existentes para pessoas portadoras de deficiência e quais os desportos adaptados presentes neste momento no desporto escolar, tanto a nível regional como nacional.

No que concerne ao enquadramento curricular, foi evidenciada a importância da inclusão de todos os alunos na instituição escolar, nomeadamente através da Educação Física, recorrendo aos princípios patentes no Decreto de Lei n.º 54/2018, às indicações

refletidas no Decreto de Lei n.º 55/2018 e aos conteúdos patentes nos documentos das aprendizagens essenciais do 3º ciclo, que revelam o interesse da compreensão da importância dos jogos paralímpicos para uma sociedade mais inclusiva.

Em seguida, realizou-se a apresentação de propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio à inclusão através do desporto adaptado, nas quais estiveram patentes as modalidades de boccia, voleibol sentado, atletismo adaptado e ténis de mesa adaptado.

Por volta das 10h20 deu-se por terminada a primeira sessão, dando-se início ao intervalo, seguindo-se uma sessão prática, que integrava 5 estações distintas (1- Boccia, 2- Voleibol sentado, 3- circuito de habilidades motoras básicas, 4- Ténis de mesa e Exergames e 5- atletismo adaptado), que serviriam tanto para promover a inclusão e aceitação da diferença através do desporto adaptado em pessoas sem necessidades educativas, como para a consolidação, por parte dos docentes participantes, dos conhecimentos adquiridos na sessão 1. Nesta sessão, estiveram presentes todos os professores que acompanharam a sessão 1, aos quais foram acrescentados os alunos pertencentes a 5 turmas (cerca de 80 alunos), do 2º e 3º ciclos de ensino e todos os alunos da unidade especializada da escola. Pretendendo-se assim que os docentes verificassem a operacionalidade das ferramentas num contexto potencializador de inclusão. A segunda sessão terminou por volta das 13h00, totalizando 3 horas e 30 minutos de formação, validadas pela instituição escolar, para todos os docentes que tiveram participação ativa e integral na atividade científico-pedagógica individual.

8.1.4. Reflexão Crítica

No seguimento da Ação Científico-Pedagógica Individual, efetuamos um questionário, com perguntas fechadas sobre o grau de satisfação e da pertinência das temáticas, aos professores formandos. Este questionário, estava subdividido em três grandes partes: (i) logística da ação, (ii) sessão teórica e (iii) sessão prática.

Quando questionados acerca da pertinência e do horário escolhido para a formação, 90,9% dos inquiridos assume-se como muito satisfeitos e 9,1% satisfeito. No que diz respeito à duração da ação, os professores inquiridos em 81,8 % dos casos afirmam que estão muito satisfeitos e 18,2% posiciona-se como satisfeito.

A esmagadora maioria dos professores considera que o horário e duração da formação foi adequado, no entanto, por constrangimentos vários, alguns professores consideram que o horário poderia ser distinto aquele que foi decidido.

Relativamente a duração da ação a situação é passível de reflexão em dois sentidos, num primeiro plano, podemos considerar que os professores estavam à espera de uma formação mais longa e que fosse ainda mais ao encontro das necessidades da formação contínua docente (carga horária) ou num segundo plano, podemos assumir que os professores desejavam uma formação com maior brevidade.

No que concerne à pertinência das temáticas abordadas durante a Ação Científico-Pedagógicas Individual, todos os inquiridos afirmam que as temáticas são de grande relevância. Esta aceitação das temáticas, poderá estar correlacionada com o facto destes temas serem muito atuais e fundamentais na escola atual. A legislação que tem vindo a sair nos últimos anos, vem potenciar a inclusão de alunos com necessidades educativas num contexto escolar regular, deste modo, os professores sentem a necessidade de adquirir/atualizar os seus conhecimentos acerca dos métodos e estratégias potenciadores de inclusão e de aceitação da diferença.

Relativamente ao local da ação, todos os docentes questionados afirmam que o espaço estava em consonância com as suas expectativas, tanto na sessão teórica como na sessão prática.

No que se refere à sessão 1 (componente teórica), especificamente em relação à clareza do discurso e à adequação da linguagem, foi constatado que todos os professores se demonstraram como muito satisfeitos, uma vez que afirmam que a informação foi transmitida de forma clara e pertinente. No que concerne ao parâmetro clima, uma esmagadora maioria dos docentes afirma-se como muito satisfeito, totalizando 90,9% das respostas e 9,1% satisfeitos.

No que respeita à componente prática, a totalidade dos docentes responderam que se sentiram muito satisfeitos em relação à organização e ao clima que a atividade encerrou em si. Relativamente à adequação dos exercícios, podemos verificar que 90,9% das respostas assumem que estão muito satisfeitos, enquanto 9,1% revela-se apenas satisfeito.

No que diz respeito à avaliação geral da atividade, todos os formandos classificam-se como muito satisfeitos, podemos referenciar que a Ação Científico-Pedagógica Individual decorreu de forma muito positiva, contando com um grande número de professores a participar (17 docentes). Na nossa opinião, um dos fatores que poderá ter influenciado o grau de satisfação dos docentes está interligado com a

introdução de uma componente teórica e outra prática, tornando assim a ação mais atrativa. Por outro lado, a introdução dos alunos na componente prática poderá ter sido uma mais-valia para a cimentação dos conhecimentos em contexto real.

Na parte final do questionário de perceção, deixamos uma parte de resposta aberta onde os docentes poderiam realizar pequenas observações acerca da ação, sendo que surgiram as seguintes observações:

(1) *“Foi muito gratificante presenciar a alegria dos alunos com necessidades educativas especiais ao realizar os jogos com outros alunos/colegas”*, esta observação, vem demonstrar que a regulamentação que tem surgido, ultimamente, no seio escolar, é uma mais-valia muito grande para os alunos com necessidades educativas, uma vez que estes desfrutam e aprendem bastante quando colocados a realizar atividades em parceria com os alunos do ensino regular. Deste modo, deve ser refletida a inclusão de um maior número de momentos de interação, entre alunos com e sem necessidades educativas, durante o ano letivo.

(2) *“Para além do excelente desempenho da organização e mobilização dos docentes para as atividades, o trabalho de inclusão das turmas foi muito importante para o núcleo da atividade e da unidade de ensino especializada. Sugestão: Incluir mais alunos neste tipo de atividade”*, esta reflexão, toca num ponto chave de discussão, sendo este precisamente a inclusão, todos os alunos e turmas devem ser incluídas neste tipo de atividades, para posteriormente, serem eles próprios veículos de inclusão.

(3) *“Na minha opinião o trabalho para a inclusão de alunos com NEE deverá ser feito com turmas reduzidas e se possível em pares pedagógicos para que estes alunos possam ter um apoio individualizado e serem, efetivamente, incluídos na atividade”*. Esta observação, como podemos verificar não se refere exatamente à nossa intervenção, mas sim a uma reflexão pessoal acerca da forma como devem ser incluídos alunos com necessidades educativas nas aulas de educação física. Neste sentido, parece-nos bastante pertinente a observação anterior, uma vez que para pudermos integrar alunos com necessidades educativas deve existir um ambiente apropriado e potenciador de aprendizagens para estes alunos.

(4) *“Somente ao nível da rotação. Poderia estar organizado de uma forma sequencial mais simples”*. A observação supracitada, vem referenciar um dos pontos menos positivos da nossa atividade, neste caso a rotação entre as 5 estações. Na nossa opinião, a rotação poderia ser algo a melhorar em situações futuras. Uma das estratégias que poderíamos utilizar seria, por exemplo, a realização de uma reunião à priori da ação

de forma a definir os tempos e os sentidos de rotação das turmas. Apesar de todas essas informações estarem descritas nos documentos cedidos aos professores antes da atividade, consideramos que poderíamos ter tido mais alguma atenção nesta parte da explicação.

Em suma, através da realização desta Ação Científico-Pedagógica Individual, esperamos ter impactado os professores formandos, dotando-os de ferramentas didático-pedagógicas de promoção da inclusão social, conhecimentos estes que se esperam que tenham uma repercussão muito positiva na lecionação das suas aulas, bem como na criação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Todo este trabalho desenvolvido foi transformado num artigo científico, e respetivo poster.

8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

8.2.1. Enquadramento

A ação científica pedagógica coletiva (ACPC), assume-se como uma ação de formação pública, organizada pelos alunos estagiários dos vários núcleos de estágio, do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Madeira. O público-alvo desta formação são os Professores de Educação Física, dos grupos de recrutamento 160, 260 e 620, os Treinadores de Desporto (TD), os Diretores Técnicos (DT) e os alunos da Universidade da Madeira (UMa). Ao longo do tempo, esta ação de formação tem vindo a desempenhar um papel importantíssimo no que ao panorama desportivo regional diz respeito, uma vez que através da realização deste evento, existe a possibilidade de partilha e reflexão, acerca de conhecimentos, ferramentas e metodologias didático-pedagógicas. Através das quais, são abarcadas um conjunto de realidades, bem como de gerações de professores bastante diversas e heterogéneas, começando com os professores estagiários, passando pelos professores da academia (orientadores pedagógicos) e terminando com os professores que lecionam nas escolas.

O tema geral da ação de formação do ano de 2020 foi “*O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*”.

8.2.2. Planeamento e Objetivos

Vislumbrando o planeamento da ação científica pedagógica coletiva, todos os núcleos de estágio, de forma coordenada, organizaram um conjunto de reuniões de

trabalho, dedicadas à discussão de estratégias de consecução da ACPC, em que foram definidas questões organizativas, de calendarização, de divulgação e de dinamização da ação e eventos afins.

Posteriormente à definição da temática geral da ação, passou-se à definição das datas de consecução da formação, tendo em consideração algumas variáveis, tais como a existência de eventos, feriados, tolerâncias de ponto ou atividades do desporto escolar, de forma a aumentarmos as nossas possibilidades de alcance da formação. Deste modo, após alguma pesquisa e discussão, ficou decidido que as datas de realização da ACPC, seriam o dia 29 de fevereiro e o dia 7 de março de 2020, das 9h00 às 13h00 e das 14h30 às 18h30. Seguidamente, foi efetuado um cronograma com as principais tarefas a realizar, em que os professores estagiários tinham de dar o seu contributo para a creditação da ação, de criar e divulgar o cartaz (apêndice 16) e de preparar um coffee break. Deste modo, em coordenação com o professor orientador científico, os alunos procederam à seleção do tema e à definição dos objetivos de cada conferência.

A ACPC foi dividida em 5 conferências, 3 módulos e 1 mesa-redonda (apêndice 16), o núcleo de estágio da EBSGZ, numa parceria com o núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), desenvolveu os seus trabalhos e comunicações no terceiro módulo, intitulado de “Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão”, tema que foi dividido em três preleções distintas:

- Primeira Comunicação: O Papel do Desporto e da Educação Física na construção de uma Sociedade Inclusiva – Dr.^a Ana Henriques, Dr.^a Carolina Ferraz e Dr. José Quintal;
- Segunda Comunicação: A importância do Desporto: a perspetiva de um atleta paraolímpico – Dr. Emanuel Gonçalves;
- Terceira Comunicação: Propostas de Abordagem dos Desportos Adaptados em Contexto Escolar (Slalom, Goalball, Voleibol Sentado e Boccia) – Dr. Hélder Vasconcelos, Dr. Jorge Silva e Dr.^a Sara Faria.

Assim, os objetivos delineados para o módulo foram os seguintes: (i) Enquadrar o papel do Desporto e da Educação Física na promoção de uma Sociedade Inclusiva; (ii) Caracterizar e refletir sobre as práticas pedagógicas aplicadas em contexto escolar e (iii) Apresentar propostas de intervenção em contexto escolar para a sensibilização e aceitação da diferença.

Uma vez definidas as temáticas, dos módulos, das conferências e da mesa-redonda, começou-se a preparar a conceção do cartaz da ACPC, bem como da definição do programa, seguidamente, passou-se à fase de divulgação da ação, através de meios digitais, tais como o site do EFERAM-CIT e o Facebook, e de forma física, através da distribuição de cartazes e programas, pelas escolas do ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário da Região Autónoma da Madeira. Neste sentido, foram também entregues convites formalmente às entidades, nomeadamente ao Sr. Diretor Regional de Educação, aos Diretores Executivos das escolas onde existem núcleos de estágio e a todos os preletores da ação de formação.

Posteriormente, vislumbrando a operacionalização da ação de formação, passou-se à realização dos pedidos de patrocínio, dirigidos a entidades do panorama regional que pudessem contribuir com material para o secretariado e para o *coffee break*. Desta forma, conseguimos apoios da Câmara Municipal de São Vicente (capas e canetas), da NOS Madeira (ofereceu canetas e fitas de pescoço), da Académica da Madeira (águas) e dos Serviços da Ação Social da UMA (cedência de material de cozinha, nomeadamente, pratos, talheres, copos e jarros). Durante os dias da formação, existiam duas grandes funções a ser divididas por todos os núcleos de estágio, o trabalho de secretariado e a dinamização do *coffee break*.

8.2.3. Concretização

A ACPC decorreu no dia 29 de fevereiro e no dia 7 de março de 2020, das 9h00 às 13h00 e das 14h30 às 18h30, tal como planeado. Esta ação de formação contou com a participação de 174 participantes, com a presença de diversas entidades como o Diretor Regional de Educação, Dr. Marco Gomes e os Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas cooperantes com o MEEFEBS.

No dia 7 de março de 2020, entre as 15h15 e as 18h00, o núcleo de estágio da EBSGZ, em conjunto com o núcleo de estágio da EBSAAS, dinamizou o módulo “Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão”. Este módulo foi dividido em três comunicações distintas, a primeira comunicação, intitulada de “O papel do Desporto e da Educação Física na promoção de uma Sociedade Inclusiva”, este tema foi desenvolvido pelos 3 professores estagiários.

A segunda comunicação, intitulada de “A importância do Desporto: a perspetiva de um atleta paraolímpico”, cujo preletor foi o Dr. Emanuel Gonçalves, cujo temática

incidiu sobretudo acerca do percurso de vida do preletor, nomeadamente relatando a descoberta do seu problema de saúde, de qual o impacto que teve na sua vida e de como o desporto moldou a sua personalidade e melhorou a sua perspetiva sobre a vida.

No que se refere à terceira comunicação, descrita como “Propostas de Abordagem dos Desportos Adaptados em Contexto Escolar, cujos preletores foram o Dr. Hélder Vasconcelos, o Dr. Jorge Silva e a Dr.^a Sara Faria, este maioritariamente interligada com uma componente prática das modalidades desportivas de Slalom, Goalball, Voleibol Sentado e Boccia.

Através da apresentação destas comunicações, tínhamos por objetivo demonstrar a importância da dinamização dos desportos adaptados, na promoção da aceitação e tolerância face à diferença, em alunos não portadores de NE, estimulando a que a sociedade seja, cada vez mais, justa e inclusiva, sendo esta informação exposta num artigo científico (apêndice 17).

8.2.4. Reflexão Crítica

De um ponto de vista geral, os objetivos para a Ação Científico-Pedagógica Coletiva foram alcançados, nomeadamente, no que diz respeito à partilha e reflexão sobre os conhecimentos, ferramentas e metodologias didático-pedagógicas, bem como ao alcance da divulgação da ação, que se veio a transformar numa elevada taxa de participação na ação de formação, uma vez que contamos com 174 participantes, entre os quais, podemos destacar professores dos vários ciclos de ensino (básico, secundário e universitário), treinadores de desporto e alunos da UMA.

Consideramos que a partilha de conhecimentos e experiências foi uma mais-valia, uma vez que existiam naquela sala de conferências, profissionais com passados totalmente diversos e heterogéneos, tornando esta formação um espaço potenciador de aprendizagem, reflexão e discussão. Nomeadamente através do envolvimento e cooperação que existiu entre os preletores e o público presente, no sentido de se efetivar um conjunto de questões, reflexões e testemunhos pessoais, acerca das temáticas, na fase final de cada conferência.

No que diz respeito à grande adesão à formação, estamos tentados em crer que está relacionada, em primeiro lugar com o tema geral da ACPC (“*O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*”), por ser muito sugestivo e atual. Em segunda instância, pela necessidade de formação que cada

profissional possui, uma vez que esta ação foi validada pela Secretaria Regional de Educação, para os grupos 160, 260 e 620, e pelo IPDJ, para os treinadores de desporto. Os professores de Educação Física da EBSGZ, na sua grande maioria, não compareceram à ACPC, devido à existência de uma outra formação organizada, internamente, pela escola, no mesmo fim de semana.

No que concerne à organização e operacionalização da ACPC, consideramos que correu da melhor forma, uma vez que todos os núcleos de estágio, estiveram em sintonia em relação à distribuição de funções e realização de tarefas. A organização de uma formação como esta, pressupõe como é de fácil perceção, um trabalho árduo e coordenado, em que o espírito de equipa e a camaradagem devem ser uma tónica. Assim, apesar de algumas dificuldades que possam ter sido encontradas, através de um trabalho conjunto, conseguimos cumprir os objetivos a que nos propúnhamos.

A divulgação da ação de formação, foi atribuída a todos os estagiários, de forma que pudéssemos chegar a todas as escolas do ensino básico e secundário, com maior facilidade e celeridade. Assim, a distribuição das tarefas de divulgação da ACPC, foi efetuada tendo em consideração a área de residência de cada professor estagiário, no sentido de rentabilizar ao máximo os recursos temporais e económicos existentes.

A calendarização de um evento desta magnitude e importância, é sempre uma questão sensível e árdua, uma vez que muitas vezes não é possível contabilizar todos os eventos que vão surgindo. Em situações futuras, será expectável que durante a escolha da data da ação, sejam investigadas todas as formações existentes na RAM, o calendário de desporto escolar, os dias festivos e as formações internas das escolas.

No que concerne à nossa preleção, tendo como ponto de partida a apreciação dos docentes orientadores, científico e cooperante, podemos evidenciar que foi uma comunicação clara, precisa e concisa, e que foram evidenciadas as mais valias da aplicação de programas de intervenção através dos desportos adaptados, como forma de promoção de tolerância e aceitação para a diferença. Além do mais, o facto de dinamizarmos uma parte prática na fase final da formação, tornou-a mais rica e efetiva, demonstrando-se assim que com vontade e criatividade, é de todo possível lecionar as modalidades adaptadas (boccia, voleibol sentado, goalball, atletismo para invisuais, basquetebol em cadeira de rodas, ...) em contexto escolar.

Como sugestão para futuras formações, considero ser importante que as temáticas sejam centradas nos interesses dos formandos. Além do mais, consideramos pertinente que em futuras ocasiões, seja dada continuidade à dinamização de componentes práticas

nas ações de formação, uma vez que esta situação parece-nos provocar uma maior sensibilização e consolidação para com os conhecimentos adquiridos através das comunicações.

Numa perspetiva pessoal, consideramos que através da organização da ACPC desenvolvemos um conjunto de competências, tais como o incremento da capacidade de comunicação oral e escrita, de exposição de comunicações para um auditório repleto de docentes, de organização e gestão de eventos e recursos, de resiliência, e montagem de estratégias.

Assim, podemos considerar que num panorama geral, todos os objetivos foram cumpridos, considerando que esta foi, provavelmente, a experiência mais aterrorizante e enriquecedora que realizamos no MEEFEBS. Tendo em consideração que fomos postos à prova constantemente, desde o momento da organização e operacionalização da formação até à conceção e apresentação da comunicação. No entanto, considero que para evoluir, é necessário sair da zona de conforto, algo que ocorreu inúmeras vezes durante este ano letivo, nomeadamente durante a preparação, dinamização e reflexão acerca da ACPC.

IX – Atividades de Intervenção na Comunidade

A componente das atividades de intervenção na comunidade, tem como objetivo principal a promoção de uma participação ativa dos núcleos de estágio nas atividades organizadas pela escola, no sentido de promover uma intervenção que vá para além da atividade curricular em EF, acrescentando uma maior riqueza ao estágio pedagógico (Pinto, 2019).

9.1. Atividades Desenvolvidas na EBSGZ

Durante o ano letivo 2019/2020, o núcleo de estágio de EF da EBSGZ, participou em quatro atividades distintas: (i) Dia Mundial da Alimentação, (ii) Dia Mundial da Pessoa com Deficiência; (iii) Caça ao Tesouro - *Geocaching* (iv) “*Global School Play Day*”.

A atividade do Dia Mundial da Alimentação, inserida no projeto +SAÚDEGZarco, foi organizada e dinamizada pelas professoras Maria Chaves, Maria

Gomes e Ana Aniceto, do grupo de recrutamento 520, pelo docente João Carvalho, do grupo de recrutamento 620 e pelo núcleo de estágio em EF. Esta atividade foi direcionada para três turmas do 5º ano, uma turma do 9º ano e os respetivos encarregados de educação.

A atividade do Dia Mundial da Alimentação, esteve organizada em cinco estações: (i) jogo do galo; (ii) jogos tradicionais; (iii) percurso de obstáculos; (iv) ténis e (v) visita à galeria de arte da quinta magnólia. Sendo que na parte final da atividade, existiu um lanche saudável, que proporcionou aos alunos um momento de aprendizagem sobre nutrição e promoveu a confraternização entre alunos, encarregados de educação e professores.

O núcleo de estágio em EF, contribuiu para a dinamização desta atividade através do reconhecimento do espaço, da criação e da dinamização de três estações, sendo estas a estação do jogo do galo, dos jogos tradicionais e do percurso de obstáculos.

Relativamente à atividade do Dia Mundial das Pessoas com Deficiência, organizada pela professora Daniela Nunes e pelo núcleo de estágio em EF da EBSGZ, teve como público-alvo os alunos da unidade especializada e uma turma do 5º ano de escolaridade. Esta atividade foi dinamizada através de cinco estações, para as quais foram escolhidos os seguintes exercícios: (i) Paraquedas com bolas e/ou balões; (ii) Jogo dos arcos (iii) Bowling; (iv) Tiro ao alvo; e (v) Percurso de obstáculos. O núcleo de estágio em EF, participou na conceção e dinamização da atividade do Dia Mundial da Pessoa com Deficiência, através da montagem e dinamização das várias estações.

No âmbito da Semana do Departamento de Ciências Exatas, da Natureza e Tecnologias da EBSGZ, desenvolveu-se a atividade da Caça ao Tesouro – Geocaching, organizada através do Projeto +SAÚDEGZarco, pelos grupos disciplinares 520, 620 e pelo núcleo de estágio em EF.

Esta atividade foi direcionada para todos os alunos da EBSGZ. Neste contexto, foi planeado um percurso de *geocaching* com 9 caches em estrela. O núcleo de estágio em EF da EBSGZ colaborou na montagem do percurso e na organização do evento (palestra inicial, organização dos participantes, distribuição dos guiões e contabilização dos tempos e pontuações por equipa).

Por fim, o núcleo de estágio em EF, participou no *Global School Play Day*, atividade esta desenvolvida pela *Be-On* – Inglês, à qual se associaram os grupos disciplinares de Matemática, Português e EF. Este é um projeto dinamizado em inúmeras escolas de todo o mundo e tem como objetivo principal proporcionar aos alunos um espaço lúdico-didático, através do qual estes consigam desenvolver a capacidade de

raciocínio, de resiliência, o aperfeiçoamento da linguagem verbal e não verbal e das capacidades condicionais e coordenativas.

No caso da EBSGZ, este projeto foi dinamizado através de três estações (atividades nos campos exteriores, jogos tradicionais e jogos de tabuleiro), abertas a toda a comunidade educativa. Deste modo, para além de dar a possibilidade ao aluno de escolher a estação que mais lhe interessava, o aluno, no caso concreto das atividades nos campos exteriores, podia escolher qual modalidade desportiva que queria realizar de forma espontânea e livre. Os docentes estagiários em cooperação com o professor Paulo Batista, estiveram presentes na organização e monitorização das atividades nos campos exteriores.

9.2. Atividades Frequentadas no Âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Partindo do pressuposto de que o sistema educativo português têm vindo a sofrer inúmeras reformas no sentido de se atualizar perante as necessidades das novas gerações de alunos, a EBSGZ sentiu-se na necessidade de promover ações de formação que possibilitassem uma reflexão e discussão sobre estas temáticas. Assim, surgiu a ação de formação “Promover aprendizagens, hoje: desafios e possibilidades”, com uma carga horária de 15 horas, na qual foram discutidas temáticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem mediante as diretrizes emanadas pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Desta forma, o departamento de formação da EBSGZ, pretendia “contribuir para a geração de um conjunto de reflexões, que despoletassem nos profissionais docentes o espírito crítico informado, promotor de um novo olhar sobre a sua atuação, fomentador de práticas pedagógicas inovadoras e da assunção de um comprometimento, cada vez mais, enraizado na transformação dos indivíduos e da sociedade, em consonância com as transformações, recentemente apontadas para o nosso sistema educativo” (Programa da Atividade Formativa)

Esta atividade, não contou com a nossa intervenção na organização ou dinamização. Contudo, enquanto formandos, consideramos que esta foi uma ferramenta importante para despoletar novos conhecimentos e instigar reflexões sobre a prática pedagógica.

9.3. Reflexão Crítica

De uma forma geral, a participação na conceção, preparação e dinamização das atividades anteriormente descritas possibilitou-nos um maior conhecimento dos projetos e dinâmicas da escola.

Por outro lado, tendo em consideração que participamos em atividades organizadas pelos mais variados grupos disciplinares, consideramos que a nossa participação foi uma mais-valia para o nosso percurso académico e profissional, uma vez que tivemos a possibilidade de interagir com os diversos agentes da comunidade educativa, dos quais destacamos os docentes de áreas diversas à EF.

Concomitantemente, acreditamos que estas experiências foram de suma relevância para a nossa aprendizagem enquanto docentes, na medida em que tivemos a possibilidade de trabalhar com alunos de idades díspares das que lecionávamos aulas. Mediante todo o trabalho de conceção, preparação e dinamização destas atividades, consideramos que reforçamos um conjunto de competências essenciais à profissão docente, tais como a capacidade de planeamento e dinamização de atividades para faixas etárias diversas e para diferentes tipos de população, a capacidade de comunicação, capacidade de resolução de problemas e tomada de decisões em situações de pressão e da capacidade de reflexão sobre a prática.

X – Considerações Finais

O EP assumiu-se como o primeiro contacto com a realidade educativa, sendo um dos momentos mais decisivos da nossa formação inicial como futuros profissionais docentes, uma vez que se tratou de uma fase em que nos foi permitido aprender através da prática, sendo que todas as aprendizagens foram surgindo mediante um processo reflexivo constante e incansável sobre as técnicas, estratégias e instrumentos utilizados para a lecionação. Por outras palavras, podemos evidenciar que o desenvolvimento profissional docente, não está quartado à mera aquisição e acumulação de conhecimentos, mas também associado ao trabalho sistemático de reflexão sobre a prática, consumando-se numa construção permanente da identidade do indivíduo e do docente.

De um ponto de vista generalista, após a conclusão do EP, consideramos que materializamos os objetivos patentes no segundo capítulo deste relatório de estágio.

Partindo do pressuposto que dinamizamos o processo de ensino-aprendizagem em contextos variados, tais como o 2º ciclo de ensino e o secundário, e em duas modalidades de ensino distintas (modalidade presencial e não presencial), consideramos que o EP nos possibilitou um conjunto de vivências e possibilidades de aprendizagem, que se revestiram de extrema importância para o desenvolvimento dos nossos conhecimentos científico-pedagógicos na área da EF. Como é de fácil percepção, seguindo a lógica do que foi dito anteriormente, todo o aporte de conhecimento que foi alcançado deve-se a uma aliança forte e robusta, que concretizamos entre a prática, os seus ensinamentos e as evidências científicas. De uma forma geral, consideramos que o processo de lecionação presencial nos proporcionou um conjunto de competências, das quais destacamos a capacidade de planeamento, organização e gestão (espacial, temporal e de recursos humanos), a capacidade de comunicação, de tomada de decisão, de montagem de estratégias, de pesquisa, de reflexão crítica, de trabalho cooperativo e a proatividade. Contudo, para além de todas estas competências, através da modalidade de E@D, consideramos que desenvolvemos competências tecnológicas (lecionação em novas plataformas de comunicação, criação de formulários online, desenvolvimento de materiais didáticos como vídeos), a capacidade de adaptação, de resiliência e a autonomia.

Por outro lado, durante todo o ano letivo, encaramos as aulas de EF como um laboratório experimental prático, mediante o qual surgiu a possibilidade de aplicar em contexto didático-pedagógico um conjunto de metodologias inovadoras e alternativas ao ensino tradicional da EF, tais como a dinamização do MED e do MC, com o objetivo de identificar as suas potencialidades, limitações, pontos a melhorar e sobretudo a sua adequabilidade ao contexto didático-pedagógico.

Nesta linha de raciocínio, podemos afirmar que a utilização destas ferramentas didático-pedagógicas se consumaram, maioritariamente, nos resultados que esperávamos. Contudo, é de suma importância afirmar que a utilização de metodologias de ensino tradicionais ou alternativas, deve estar inteiramente interligada com a intencionalidade do professor perante a sua leitura do contexto, no sentido de proporcionar uma intervenção que se assuma como adequada, rentável e profícua para o perfil da turma. Assim, ao enveredarmos pela utilização de uma determinada metodologia de ensino em detrimento de outra, devemos ter em consideração um conjunto alargado de situações que se prendem com as recomendações programáticas, com a documentação inerente à escola, com os recursos materiais e espaciais e com as potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses que os alunos apresentam.

Do ponto de vista do aluno, a experimentação das várias metodologias de ensino, parece-nos extremamente importante para o seu desenvolvimento, uma vez que este possui a oportunidade de aprender mediante técnicas tradicionais e alternativas, o que em certa medida irá desenvolver um conjunto de competências diferenciadas, tais como a capacidade de autonomia, responsabilidade, proatividade, trabalho cooperativo, montagem de estratégias, capacidade de pesquisa, de comunicação oral e escrita, o rigor e a disciplina, competências estas presentes no PASEO (Martins *et al.*, 2017).

Como professores estagiários, acreditamos que o facto de nos ter sido dada a oportunidade de experienciar um conjunto alargado de metodologias de ensino foi uma mais-valia, uma vez que nos proporcionou um conhecimento mais alargado sobre estas ferramentas de ensino, identificando as potencialidades, limitações, pontos a melhorar e sobretudo a sua adequabilidade ao contexto didático-pedagógico. Além do mais, foi-nos possível identificar quais os métodos de trabalho com os quais mais nos identificamos, quais precisamos de aprimorar e quais tiveram uma maior receptividade no caso da nossa turma de EP.

Em cada ação efetuada durante o ano de EP, assumimos um papel determinante para a valorização da disciplina de EF, mediante a assunção de um processo de debate, reflexão e problematização sobre Educação, cujo expoente máximo está interligado com a dinamização das ações científico-pedagógicas.

Concomitantemente, a valorização da disciplina de EF, passa também pela demonstração constante, por parte de cada docente, das suas competências profissionais, éticas, morais e deontológicas, defendendo sempre o interesse dos alunos e da disciplina de EF. Assim, como membros catalisadores do processo de amadurecimento dos discentes, procuramos através de todas as nossas ações ser um exemplo, através da nossa competência, responsabilidade, honestidade, dignidade e assertividade.

De um ponto de vista pessoal, consideramos que esta fase final da nossa formação docente, proporcionou-nos o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências tais como:

- (i) Incremento dos conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da EF, através da pesquisa e investigação efetuadas para a lecionação, desenvolvimento de atividades em seio escolar e ações Científico-Pedagógicas.
- (ii) Conhecimentos mais aprofundados sobre os programas de EF dos vários níveis de ensino, de forma a adequá-los à especificidade de cada contexto

educativo, através do planeamento e da PL desenvolvida ao 2º ciclo e secundário.

- (iii) Capacidade de debate, reflexão e problematização da Educação, em geral, e da EF, em particular, através da frequência da ação de formação “Promover aprendizagens, hoje: desafios e possibilidades”, da participação nas atividades de intervenção no meio, da dinamização das ações Científico-Pedagógicas e da PL.
- (iv) Desenvolvimento de competências profissionais, éticas, morais e deontológicas, mediante todo o processo de debate e reflexão crítica com os orientadores, docentes e colegas de estágio.
- (v) Desenvolvimento da autonomia, espírito de iniciativa e capacidade de trabalho cooperativo, adquiridos mediante todo o processo de planeamento, dinamização e reflexão sobre todas as componentes integrantes do EP.
- (vi) Capacidade de comunicação oral e escrita, de fundamentação e defesa pública de trabalhos, através da participação nas atividades de intervenção no meio, da PL e, sobretudo, nas ações Científico-Pedagógicas.

Contudo, como professores estagiários durante este ano de EP, através de toda a nossa intervenção didático-pedagógica, tínhamos o objetivo primordial de preparar e formar os alunos de forma integral, no sentido de os dotar de ferramentas que os ajudassem a debelar os desafios e exigências que se lhes adivinham numa sociedade global, que está em constante evolução e mutação.

Desta forma, fazendo uma retrospectiva entre o momento inicial do EP e a sua fase final, consideramos que os alunos desenvolveram um conjunto de competências. A definição deste perfil de aluno foi enquadrado mediante a elaboração da caracterização da turma e consoante as diretrizes presentes no PASEO (Martins *et al.*, 2017).

Neste sentido, as competências adquiridas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem foram:

- (i) Incremento da capacidade de autonomia para realizar as tarefas propostas, p.e. através da criação de planos de aula nos modelos de ensino alternativos (MED e MC);
- (ii) Desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e montagem de estratégias, p.e. na criação e apresentação da coreografia de ginástica acrobática;

- (iii) Incremento da responsabilidade, na realização das tarefas propostas, p.e. na realização do trabalho não presencial dos modelos de ensino alternativos e no E@D;
- (iv) Melhoria da capacidade de cooperação e interação em grupo, p.e. a conceção e a apresentação de trabalhos de grupo “Doping no Desporto!”;
- (v) Desenvolvimento da comunicação oral e escrita, p.e. mediante o questionamento na aula e a realização de trabalhos escritos;
- (vi) Incremento do à vontade com as novas tecnologias de informação e comunicação, p.e. quando o sistema educativo passou à modalidade de E@D;
- (vii) Aumento do gosto pela prática desportiva regular, numa perspetiva de lazer e saúde, através de toda a PL, presencial e não presencial.

Porém, apesar de considerarmos que o EP correu da melhor forma e que concretizamos a grande maioria dos objetivos a que nos propusemos, é de suma importância referir que todo este processo de aprendizagem se transformou num árduo caminho, através do qual saímos da nossa zona de conforto e evoluímos durante o ano letivo. Quando realizamos uma retrospectiva, detetamos que as maiores dificuldades sentidas estiveram interligadas com a fase inicial do ano letivo e com a transição do ensino presencial para a modalidade de E@D, uma vez que estas foram situações novas e diferenciadas de tudo o que já tínhamos experienciado anteriormente.

No entanto, apesar do contexto de EP se constituir como um desafio para o professor estagiário, todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo, foi dinamizado com a intencionalidade de proporcionar um conjunto alargado e profícuo de experiências aos alunos, que lhes servissem como catalisadores do seu processo de amadurecimento e crescimento pessoal. Assim, por outras palavras, mediante todo o nosso processo de caracterização e recolha de informação, as decisões didático-pedagógicas foram sendo tomadas tendo em consideração que o aluno é o elemento-chave no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, toda e qualquer decisão tomada, teve em consideração as potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses dos alunos, porque o aluno deve ser o centro das atenções no processo pedagógico.

Apesar do ano de EP ter sido revestido de muito trabalho, incertezas, dificuldades e de superação, consideramos que a passagem por esta experiência formativa possui uma relevância incalculável na cimentação da nossa convicção de que a escolha da profissão de docente de EF, foi efetuada de forma assertiva. Além do mais, tendo em consideração

que o mundo está em constante mudança e que não somos donos do conhecimento, a frequência no MEEFEBS é apenas um ponto de partida para a nossa formação contínua ao longo de toda a nossa carreira docente.

XI – Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina. ISBN: 978-972-401-852-2.
- Amaral, V. (2007). *A dinâmica dos grupos e o processo grupal*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ISBN: 978-85-7273-370-0.
- Antunes, H., Santos, R., Cassilhas, R., Santos, R., Bueno, O. & Mello, M. (2006). Exercício física e função cognitiva: uma revisão. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 12 (2), pp. 108-114. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-86922006000200011>
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª Edição). Madrid: McGraw-Hill. ISBN: 9788448160104
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMG Edições. ISBN: 972-735-107-7.
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, pp. 39-64. DOI: 10.1037/a0017768.
- Bogdan, R. & Biklem, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34112-9.
- Borssoi, B. (2008). *O Estágio na Formação Docente: da teoria a prática, ação-reflexão*. 1.º Simpósio Internacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. Brasil: UNIOESTE. Disponível em: <https://docplayer.com.br/255975-O-estagio-na-formacao-docente-da-teoria-a-pratica-acao-reflexao.html>.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8 (1), pp. 31-39. ISSN: 0104-754X.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), pp. 5-8. ISSN: 0007-5043.
- Cachioppo, J. (2002). *Social neuroscience: understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa*. In Gaspar, T. & Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16 (2), pp. 195-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. In Caires, S. (2006). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”*. *Análise Psicológica*, 24 (1), pp. 87-98. ISSN: 0870-8231.
- Caires, S. (2006). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”*. *Análise Psicológica*, 24 (1), pp. 87-98. ISSN: 0870-8231.

- Caires, S. & Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8 (2), pp. 145-153. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712003000200006>.
- Calado, S. & Neves, I. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), pp. 53-93. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.3016>.
- Caldeira, R. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Calleja, J. (2008). Os Professores deste século. Algumas Reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27 (1), pp. 109-117. ISSN-e 1657-3498.
- Carmona, A. (2012). *Relatório de Estágio. A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didáticos aos processos de construção*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal).
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4 (1), pp. 9-27. In Onofre, M. (2000). *Conhecimento Prático, Auto-Eficácia e Qualidade do Ensino. Um Estudo Multicaso em Professores de Educação Física*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal).
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Edições FMH.
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571312>.
- Carskadon M., Acebo C. & Jenni O. (2004). *Regulation of adolescent sleep: implications for behavior*. In Pereira, E., Barbosa, D., Andrade, R., Claumann, G., Pelegrini, A. & Louzada, F. (2015). Sono e adolescência: quantas horas os adolescentes precisam dormir?. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 64 (1), pp. 40-44. DOI: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000055>.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Revista Científica da Educação*, 10 (10), pp. 49-62. ISSN: 1679-2378.
- Coelho, E. (2016). *O estágio pedagógico como lugar de aprendizagem da profissão docente na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Região Autónoma do Açores, Portugal).
- Coelho, I. M. (2011). *Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Atletismo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).

- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. 1ª Edição. Lisboa: Raiz Editora. ISBN: 978-989-744-385-5.
- Cornejo, I., Gonzalez, C., Sallis, J. & Veiga, O. (2014). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.007>.
- Correia, C. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Couto, C. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Delgado, M. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN: 85-249-0673-1.
- Direção-Geral de Educação (2020). Ensino a Distância. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia>
- Direção-Geral de Educação (2020). *Currículo Nacional – DL 55/2018*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-552018>
- Direção-Geral de Saúde (2020). *Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física*. Disponível em: <https://www.dgs.pt/programa-nacional-para-a-promocao-da-atividade-fisica/perguntas-e-respostas.aspx>.
- Escórcio, C. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física da Universidade da Madeira na Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto da Silva*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Ferreira, D. (2005). *Avaliação Diagnóstica. Construção de um instrumento de observação comum a Andebol e a Basquetebol*. (Dissertação de Licenciatura, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal).
- Freire, A. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: modelos e prática de formação inicial de professores. Lisboa. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 25.ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra (Coleção Leitura). ISBN: 85-219-0243-3.

- Freire, P. (2001). *Educação e Mudança*. Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra (Coleção Leitura). ISBN: 9788577530199.
- Freitas, D. (2015). *Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Fusari, J. (1998). O Planeamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. *Séries Ideias*, (8), pp. 44-53. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf
- Gadotti, M. (2000). Perspetivas Atuais da Educação. *São Paulo em Perspetiva*, 14 (2), pp. 3-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>
- Galvão, C. (1996). Estágio pedagógico – Cooperação na formação. *Revista de Educação*, 6 (1), pp. 71-87. ISSN 1645-4774.
- Gaspar, T. & Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16 (2), pp. 195-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R. & Gouveia, E. (2014). *A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro*. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 89-95). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-00-3.
- Gonçalves, S. (2013). *Plano Anual de Turma – 7.º 2*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6065/7/Anexo6_PAT123ESBF.pdf
- Gozzi, M. & Ruete, H. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5 (1), pp. 117-134. ISSN: 1980-6892.
- Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R. & Lopes, H. (2018). *Perspetivas de Investigação no Ensino da Educação Física: O exemplo do Estágio Pedagógico do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. In Lopes, H., Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J. & Alves, R. (2018). *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 212-227). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-23-2.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), pp. 401-421. ISSN: 1645-0523.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In Tavares, F. (2015). *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-55). 2ª Edição. Porto: FADEUP. ISBN: 9789728687687.

- Heerdt, B. & Batista, I. (2016). Unidade Didática na Formação Docente: Natureza da Ciência e a Visibilidade de Género na Ciência. *Experiências em Ensino de Ciências*, 11 (2), pp. 39-60. ISSN: 1982-2413.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf.
- Kliegel, M., Martin, M., & Jäger, T. (2007). Development and validation of the Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL) for the assessment of cognitive function across adulthood. *The Journal of Psychology*, 141 (2), pp. 147–170. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.2.147-172>.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. 1ª Edição. Aveiro: Coleção Situações de Formação. ISBN: 978-972-789-316-4.
- Lima, M. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8 (23), pp. 195-205. DOI: 10.7213/rde.v8i23.4015.
- Lino, L., Costa, F. & Piéron, M. (2000). A Influência de Duas Estratégias de Ensino Diferenciadas na Aquisição de Habilidades Desportivas Elementares em Meio Escolar. *Revista Portuguesa de Educação Física*. eISSN: 2184-1594.
- Lopes, H. (2014). *O PNEF – Instrumento Facilitador ou Inibidor da Rotura no Processo Pedagógico?*. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 140-146). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-00-3.
- Lopes, H., Fernando, C., Simões, J. & Prudente, J. (2010). *O Processo Pedagógico - Formas expeditas de Apoio Laboratorial*. In *Desporto e Pedagogia. Formação e Investigação* (pp. 83-91). Lisboa: Coisas de Ler Edições. ISBN: 9789898218827.
- Lopes H., Fernando, C., & Vicente, A. (2008). *Means and procedure of the pedagogy in sports's training – an example in Judo*. In Book of Abstracts 13th Annual Congress of the European College of Sport Science (p. 387). Estoril.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C. & Gouveia, E. (2018). *Educar para a Cidadania num contexto global – o Desporto como instrumento de atuação*. In Rodrigues, L. & Fraga, N. (2018). *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 153-159). Funchal: CIE-UMa. ISBN: 978-989-54390-0-3.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2011). *O Processo Pedagógico – e as Resistências à Mudança*. In Lopes, H., Prudente, J., Freitas, D., Almeida, M., Soares, J. & Fernando, C. (2011). *Atas/Proceedings Seminário Internacional Desporto e Ciência* (pp. 149-156). Funchal. Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-95959-9-6.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, A. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, pp. 54-65. ISSN: 1647-9696. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/266967851_A_Funcionalidade_do_Processo_Pedagogico

- Luckesi, C. (1992). Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. *Série Idéias*, (15), pp. 115 – 125. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf
- Machado, N. (2003). A Abordagem Dinâmica na Aprendizagem de Habilidades Motoras – Bases Teóricas e Propostas de Intervenção no Ténis. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), pp. 45-59. eISSN: 2184-1594.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação e Ciência. ISBN: 979-972-742-416-0.
- Marques, P. & Castanho, M. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), pp. 23-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100003>.
- Meacham, J. & Leiman, B. (1982). *Remembering to Perform Future Actions*. In Neisser, U. (1982). *Memory observed: Remembering in natural contexts* (pp. 327-336). San Francisco: W. H. Freeman. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716400004471>.
- Meireles, M. (2013). *O impacto da estratégia de observação de aulas na mudança das práticas dos professores: Um estudo numa escola da região de Setúbal*. (Dissertação de Mestrado, Universidade AbERTA, Lisboa, Portugal).
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, (6), pp. 57-69. ISSN-e: 1646-9526.
- Mendonça, L. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Gonçalves Zarco*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva*. In Mesquita, I. & Bento, J. (2014). *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP. ISBN: 978-972-8687-62-5.
- Mesquita, I., Pereira, F. & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz*, 15 (4), pp. 44-54. DOI: <https://doi.org/10.5016/2562>
- Metzner, A. & Mathias, V. (2007). O plano de aula sob a ótica dos profissionais de Educação Física no ensino não-formal. *Revista Fafibe On Line*, (3), pp. 1-6. ISSN: 1808-6993. Disponível em:

<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/19042010103244.pdf>

- Morin, E. (2003). *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA. ISBN: 85-286-0764-X.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition*. Disponível em: <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua profissão* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5.
- Oliveira, M. (2011). Plano de Aula: ferramenta pedagógica da prática docente. *Pergaminho Unipam*, (2), pp. 121-129. ISSN: 2178-7654.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento Prático, Auto-Eficácia e Qualidade do Ensino. Um Estudo Multicaso em Professores de Educação Física*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal).
- Ornelas, L. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. In Azevedo, F. (2013). *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia. ISBN: 978-989-8309-47-1.
- 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*, 1 (2), pp. 29-43. ISSN: 1645-0523.
- Pereira, L. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Perfeito, P. (2009). *Metodologia de treinamento no futebol e futsal: Discussão da tomada de decisão na iniciação esportiva*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Brasília, Brasil).
- Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de las Actividades Físico-Deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones. ISBN: 9788487330988.
- Pinto, J. (2018). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Prudente, J. (2014). *A avaliação nos jogos desportivos coletivos: um instrumento de gestão no processo de ensino/aprendizagem. Um exemplo prático através do andebol*. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas*

da Educação Física I (pp. 55-58). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-00-3.

- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. ISBN: 978-972-745-101-2.
- Quivy, R. & Campenheoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. ISBN: 9789726622758.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. ISBN: 978-989-97312-1-9.
- Resende, H. & Rosas, A. (2011). *Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth*. In Ferreira, E. (2011). *Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência* (pp. 101-196). Mogi das Cruzes/SP: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas. ISBN: 978-85-89427-11-1.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd edition). St. Louis: Mosby. ISBN: 9780078022692.
- Rocha, M. (2017). *A liderança no projeto de aprendizagem cooperativa: Um estudo de caso na Escola Básica do 2º e 3º ciclos do Caniço*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, RAM, Portugal).
- Rodrigues, A., Yamashite, E. & Chiappetta, A. (2008). Teste de fluência verbal no adulto e no idoso: verificação da aprendizagem verbal. *Revista CEFAC*, 10 (4), pp. 443-451. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000400004>.
- Rodrigues, M. (2018). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Roldão, M. (2004). *Professores para quê?: Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. In *Discursos: perspectivas em educação* (pp. 95-120). Lisboa: Universidade AbERTA. ISSN 0872-0738.
- Samulski, D., & Noce, F. (2000). A importância da atividade física para saúde e qualidade de vida: Um estudo entre professores, alunos e funcionários da UFMG. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 5 (1), pp. 5-21. DOI: <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.5n1p5-21>.
- Santos, A. (2012). *Inserção profissional: os desafios nos primeiros anos de ensino*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Santos, L. & Ponte, J. (2002). A prática lectiva como atividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11 (2), pp. 29-54. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3980>.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça-Veiga, A. & Alves, E. (1999). A Supervisão Pedagógica em Educação Física. *Inovação*, 12 (2), pp. 129-148. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/258690142_A_supervisao_pedagogica_em_Educacao_Fisica

- Serafini, O., & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19. ISSN: 0871-9187.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education (3rd edition)*. Palo Alto: Mayfield. ISBN: 9780874848991.
- Siedentop, D., Hastie, P. & Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education (2nd edition)*. Champaign: IL Human Kinetics. ISBN: 978-0736098380.
- Silva, A., Silva, N. Barbosa, V., Henrique, M. & Baptista, J. (2011), *A Utilização de Matriz SWOT como Ferramenta Estratégica – Um estudo caso em uma escola de idioma em São Paulo*. VIII Simposio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Brasil: Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/26714255.pdf>.
- Silva, M. (2010). *Metodologias aplicadas no ensino do desporto educacional: Um estudo centrado no cursos de Educação Física – Licenciatura da UFAL*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil).
- Silva, M. (2013). A Importância da Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente: Conceções de Professores. *Gestão e Desenvolvimento*, (21), pp. 321-344. DOI: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.254>
- Silva, M. (2019). Competências pessoais e sociais em contexto escolar. (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa, Portugal).
- Simões, C. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma do 8.º ano no ano letivo 2013/2014*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal).
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual*. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-00-3.
- Soares, J. & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. In Lopes, H., Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J. & Alves, R. (2016). *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-10-2.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte. ISBN: 9789722413862.
- Takahashi, R. & Fernandes, M. (2004). Plano de Aula: conceitos e metodologia. *Acta Paulista de Enfermagem*, 17 (1), pp. 114-118. ISSN: 1982-0194.

- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 9789723108798.
- Vicente, A., Fernando, C., & Lopes., H. (2017). Tecnologias e desportos coletivos: uma metodologia de intervenção. Livro de Atas Seminário Desporto e Ciência 2017 (pp. 85-91). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-16-4.
- Vieira, A. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa. Como Ensinar*. Porto Alegre: ArtMed Editora. ISBN: 978-85-7307-426-0.
- Zinke, I. & Gomes, D. (2015). *A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia*. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18655_7820.pdf.

XII – Referências Legislativas

Resolução n.º 351/2020, *Jornal Oficial* n.º 98/2020, Série I de 23 de maio de 2020.

Decreto-Lei n.º 20-H/2020, *Diário da República* n.º 94/2020, 2.º Suplemento, Série I de 14 de maio de 2020.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, *Diário da República* n.º 72/2020, 2.º Suplemento, Série I de 13 de abril de 2020.

Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, *Diário da República* n.º 66/2020, 1.º Suplemento, Série I de 2 de abril de 2020.

Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, *Diário da República* n.º 55/2020, 3.º Suplemento, Série I de 18 de março de 2020.

Resolução n.º 115/2020, *Jornal Oficial* n.º 47/2020, Série I de 16 de março de 2020.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, *Diário da República* n.º 52/2020, 1.º Suplemento, Série I de 13 de março de 2020.

Despacho n.º 5754-A/2019, *Diário da República* n.º 115/2019, 1.º Suplemento, Série II de 18 de junho de 2019.

Despacho n.º 6944-A/2018, *Diário da República* n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 19 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 6 de julho de 2018.

Despacho n.º 6478/2017, *Diário da República* n.º 143/2017, Série II de 26 de julho de 2017.

Despacho n.º 6173/2016, *Diário da República* n.º 90/2016, Série II de 10 de maio de 2016.

Decreto-Lei n.º 17/2016, *Diário da República* n.º 65/2016, Série I de 4 de abril de 2016.

Decreto-Lei n.º 79/2014, *Diário da República* n.º 61/2014, Série I de 14 de maio de 2014.

Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República* n.º 129/2012, Série I de 5 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 107/2008, *Diário da República* n.º 121/2008, Série I de 25 de junho de 2008.

Decreto-Lei n.º 43/2007, *Diário da República* n.º 38/2007, Série I de 22 de fevereiro de 2007.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, *Diário da República* n.º 118/2006, Série I-A de 21 de junho de 2006.

Decreto-Lei n.º 74/2006, *Diário da República* n.º 60/2006, Série I-A de 24 de março de 2006.

Lei n.º 49/2005, *Diário da República* n.º 166/2005, Série I-A de 30 de agosto de 2005.

Lei n.º 115/97, *Diário da República* n.º 217/1997, Série I-A de 19 de setembro de 1997.

Lei n.º 46/86, *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 14 de outubro de 1986.

XIII – Documentos Oficiais da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Site Oficial: <http://www.ebsgzarco.pt.vu/>

Regulamento Interno da EBSGZ (2018-2022). Acedido em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21ANe5gY2x3%5FzuxfM&cid=170C949A92E6B5DC&id=170C949A92E6B5DC%21895&parId=170C949A92E6B5DC%21891&o=OneUp>

Projeto Educativo da EBSGZ (2018-2022). Acedido em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21ACIFLdXntTT4MhE&cid=170C949A92E6B5DC&id=170C949A92E6B5DC%21894&parId=170C949A92E6B5DC%21891&o=OneUp>

Plano Anual de Escola (2019-2020). Acedido em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21ADw6GLk6bY28%5FUg&cid=170C949A92E6B5DC&id=170C949A92E6B5DC%21893&parId=170C949A92E6B5DC%21891&o=OneUp>

Plano de Ação do Projeto +SAÚDEGZarco. Acedido em: <https://ebsgzarco.pt/index.php/gestao-dos-artigos/21-projetos-e-eventos/projetos/71-saudegzarco>

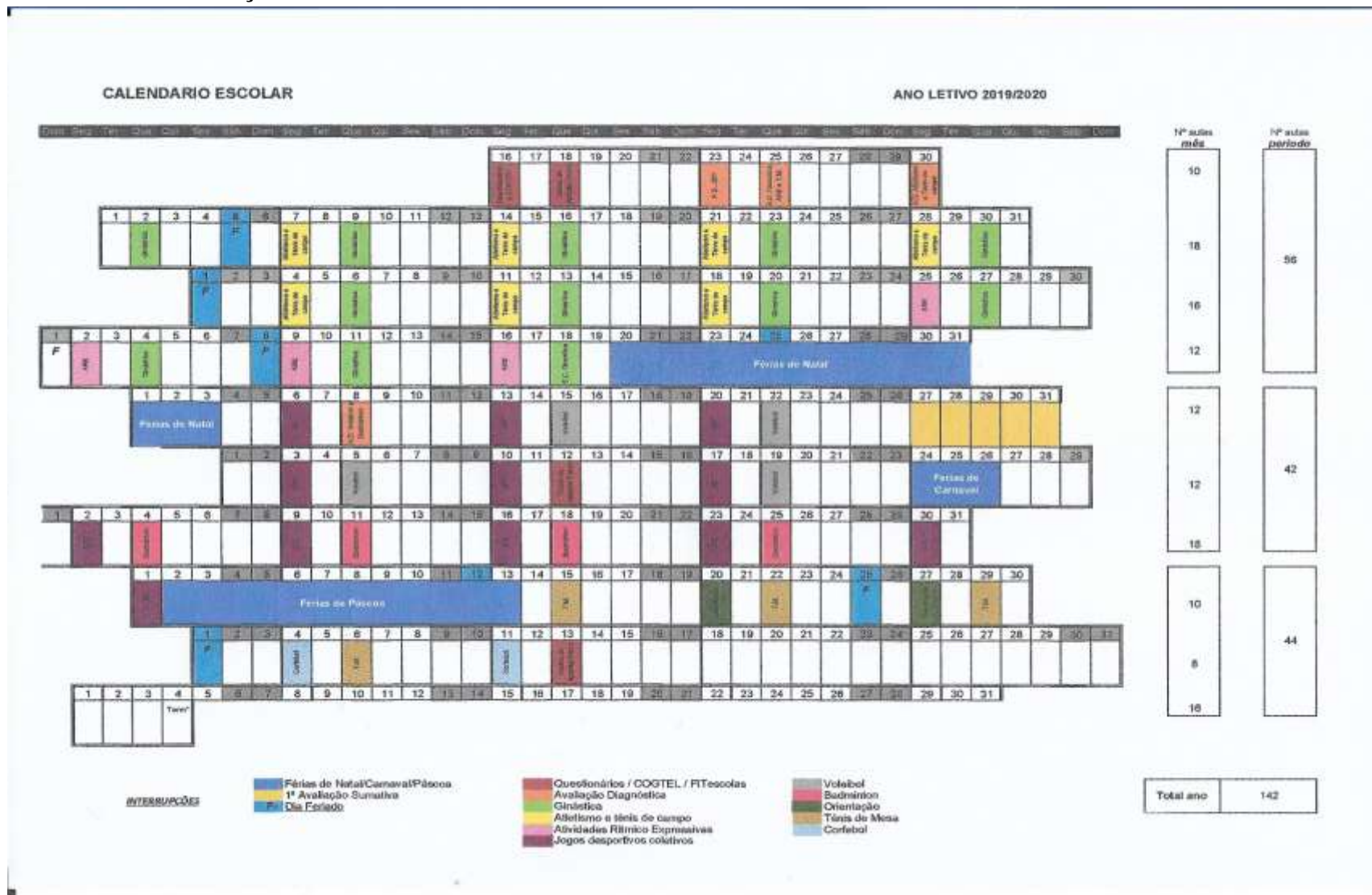
Programa da Atividade Formativa “Promover aprendizagens, hoje: desafios e possibilidades”.

XIV – Documentos Oficiais da Universidade da Madeira

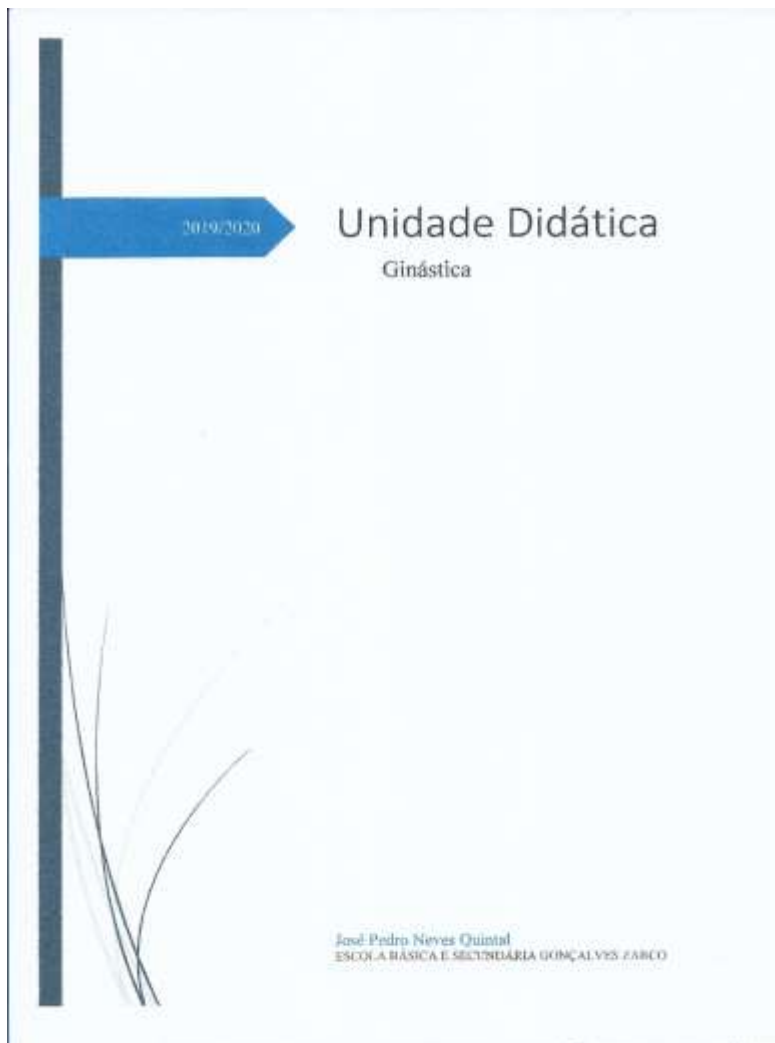
Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira (homologado a 27 de dezembro de 2016).

XV – Apêndices

Apêndice 1 -Calendarização Anual das Matérias de Ensino



Apêndice 2 – Exemplo de uma Unidade Didática (p.e. Ginástica)



2019/2020

Unidade Didática

Ginástica

José Pedro Neves Quintán
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO

1. Enquadramento

A modalidade desportiva a abordar nesta unidade didática é a ginástica, tendo em consideração que o grupo de Educação Física da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco definiu-as como matérias fundamentais a lecionar no 11º ano de escolaridade, no ano letivo 2019/2020.

Por outro lado, a dinamização destas modalidades está interligada com o sistema de rotação de instalações presente na escola, no ano letivo 2019/2020.

Além do mais, tendo por base as diretrizes emanadas pelo Programa Nacional de Educação Física, nomeadamente ao 11º ano de escolaridade do ensino secundário, os alunos devem vivenciar duas matérias da subárea dos Jogos Desportivos Coletivos (Futebol, Basquetebol, Andebol e Voleibol), uma matéria da subárea de ginástica ou atletismo, uma matéria da subárea das atividades rítmico-expressivas (Dança, Danças Sociais e Danças Tradicionais) e duas matérias alternativas, como é o caso do badminton, do ténis de mesa, da patinagem, das atividades de exploração da natureza, do judo, etc. ...

Deste modo, e com o intuito de responder às especificidades de cada organização (Escola e ao Ministério de Educação), cabe-nos caracterizar todo o processo envolvente nesta matérias de ensino, desde a sua conceção, à sua dinamização e, posterior, reflexão.

1.1. Caracterização da Ginástica

A ginástica é uma atividade integrada por um sistema de exercícios físicos, especialmente escolhidos, que requerem força, flexibilidade e agilidade.

O termo ginástica, provém do latim "gymnasia" e é uma disciplina que procura desenvolver, fortalecer e dar flexibilidade ao corpo mediante rotinas de exercícios físicos.

Em 1881, fundou-se a Federação Europeia de Ginástica (FEG), que em 1921 viria a se transformar na Federação Internacional de Ginástica (Fédération Internationale de Gymnastic). Mais tarde, a 20 de novembro de 1950, criou-se a Federação Portuguesa de Ginástica (Costa & Costa, 2007). Em 2005, a Federação adotou a denominação de Federação de Ginástica de Portugal (Costa, 2007).

Segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), a ginástica integrou-se taxonomicamente falando na categoria dos Desportos Individuais, na medida em que o desportista, neste caso ginasta, centra toda a sua atenção no movimento que pretende realizar, isolando-se de tudo o resto, de forma a que não haja desvios de atenção.

Desta forma, pode-se caracterizar a modalidade de ginástica, como uma disciplina gímnica onde a característica principal que o indivíduo deve possuir é o conhecimento dos limites do "eu". Pode-se também dizer que o ambiente de uma competição de ginástica é conhecido e pouco mutável, pois aquando do início da competição o ginasta à partida já conhece as condições nas quais vai atuar e de que modo deve atuar, dando-se a isto o nome de ambiente fechado.

Segundo Almada *et al.* (2008), os objetivos que podem ser encontrados numa modalidade individual como é o caso da ginástica são convencionados, o que nos indica que foram criados pelo Homem, neste caso os códigos de pontuação que ditam quais os elementos que podem ser feitos em competição, o seu valor de dificuldade e a forma de se analisar a sua execução (estética e correção).

A modalidade de ginástica está dividida em diferentes disciplinas, no entanto, nas organizações escolares é dada uma maior importância à ginástica de solo, de aparelhos e acrobática.

A ginástica de solo, "procura dotar os jovens de capacidades motoras que permitam um desenvolvimento harmonioso do seu esquema corporal", reforçando competências como a coordenação, o equilíbrio, a destreza, a autonomia e a organização (Costa & Costa, 2007).

A ginástica de aparelhos, é disciplina muito vasta, que inclui aparelhos da ginástica artística e de trampolins, sendo caracterizada pela utilização de um "aparelho" para realização elementos gímnicos acrobáticos, com rotações transversais e longitudinais.

A ginástica acrobática é definida pelo relacionamento entre dois, três ou quatro colegas, na realização de elementos, onde o equilíbrio e o domínio do corpo é fundamental, desenvolvendo assim as capacidades motoras, nomeadamente a flexibilidade, força e a coordenação, para além das competências da responsabilidade, da força de vontade, do companheirismo e da amizade (Costa, 2007).

1.2 Caracterização do Modelo de Educação Desportiva

A criação do Modelo de Educação Desportiva (MED) deu-se quando Siedentop, em 1994, criticou a forma descontextualizada de como o desporto era ensinado nas escolas, nomeadamente, nas aulas de Educação Física.

Para além da forma desvirtuada, não havia retorno por parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, pela falta de um significado pessoal (Graça, 1997).

O desenvolvimento do Modelo de Educação Desportiva, foi assim, por parte de Siedentop, uma forma de contrariar o ensino linear existente, passando a responder às necessidades de cada aluno nos três domínios (cognitivo, motor e socio-afetivo), ao criar uma forma de educação lúdica (*play education*).

sendo assim, *o seu(s) propós-se a ajudar os alunos a se tornarem desportivamente competentes, caltos e entusiasmados*, isto é, preservar e desenvolver a cultura desportiva dos alunos, das escolas e das comunidades (Pereira, 2014; Hastie, 2011).

Neste tipo de ensino, o professor, passa de uma posição de controlador para uma posição de gestor e os alunos tem como destino assumir diferentes posições e funções (árbitros, jogadores, treinadores, cronometristas, etc...), criando um contexto desportivo autêntico. "O aluno é assim, construtor da sua própria aprendizagem" (Alexander, Taggart & Luckman, 1998).

Tendo como objetivo aproximar o ensino da educação física na escola com o desporto organizado, Siedentop (1994) e Siedentop, Hastie & Mars (2004), incluí-no no seu modelo seis características que o faz ser diferente de todos os outros modelos de ensino, nomeadamente a época desportiva, a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e o evento culminante.

As unidades didáticas, por este modelo de ensino, são substituídas pelo conceito de época desportiva, onde existe a formação de equipas homogêneas, de modo a provocar resultados duradouros e significativos, ou seja, promover a filiação nas aulas por parte dos alunos.

Em cada equipa, cada aluno apresenta uma função e para que haja sucesso é necessário haver cooperação, assistência e espírito de equipa.

A vitória não é o principal objetivo, mas sim, a existência do *fun-play* (Siedentop, Hastie & Mars, 2004). Para valorizar o espírito competitivo são realizados registos estatísticos de forma a potenciar a motivação do aluno (Mesquita, 2012).

Segundo Siedentop (1996), no fim de cada época é realizado um evento culminante festivo com o objetivo de dar a conhecer todo o processo realizado, desde as conquistas às performances de todos os alunos.

Assim sendo, com a criação do Modelo de Educação Desportiva nas escolas, principalmente, nas salas de Educação Física, é possível integrar todos os alunos no processo, independentemente, do género ou nível de desempenho (Hastie, 1998).

Deste modo, as principais vantagens e desvantagens do **Modelo de Educação Desportiva** são:

Vantagens:

- ❖ Participação equitativa dos alunos (equilíbrio entre a inclusão e a competição);
- ❖ Aplicável em todas as atividades desportivas, quer sejam de carácter individual ou coletivo;
- ❖ Desenvolvimento de capacidades no domínio sócio-afetivo, tais como, a autonomia e responsabilidade, tomada de decisão, cooperação e entusiasmos pela competição;
- ❖ Elevado valor educativo da competição no MED;
- ❖ Grande envolvimento nas tarefas por parte dos alunos.

Desvantagens:

- ❖ Resistência inicial aos papéis de liderança e insuficiência das competências associadas a este papel;
- ❖ Insuficiência do conhecimento do conteúdo;
- ❖ Insuficiência de competência para auxiliar a aprendizagem dos colegas;
- ❖ A falta de conhecimentos científicos ou de familiaridade dos professores aos aspetos táticos dos jogos;
- ❖ Extensão do tempo de aplicação das unidades temáticas, podendo ocupar grande parte das primeiras aulas, refletindo-se negativamente na aprendizagem;
- ❖ Perigo da excessiva valorização dos objetivos de carácter sócio-afetivo.

2. Avaliação Inicial

O processo de avaliação, desde o século XIX, até os dias de hoje, é um instrumento de extrema importância nos sistemas educativos, pois permite avaliar e

demonstrar a eficácia do ensino, bem como o processo ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 2014).

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação, deve ser encarada como o processo regulador da relação ensino-aprendizagem, que orienta e certifica que as aprendizagens foram desenvolvidas, sendo que o objetivo fundamental da avaliação passa pela aferição da qualidade do ensino-aprendizagem, numa perspetiva de intervenção pedagógica contínua (artigo 23.º).

A avaliação divide-se em três momentos ou modalidades com funções distintas, sendo estas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Símbes, Fernando & Lopes, 2015; Prudente, 2014).

No entanto, neste capítulo, iremos apenas nos debruçar pela avaliação diagnóstica. A avaliação diagnóstica ajuda a fazer um prognóstico de um determinado aluno em relação às suas capacidades num conteúdo novo, identificando as suas características, isto é, ajuda a definir as metas, os meios e os métodos mais adequados ao contexto real.

Tendo como referência o PNEF, segundo Jacinto *et al.* (2001), a avaliação inicial ou diagnóstica, é um processo decisivo pois auxilia os docentes na organização do trabalho de turma, adequando os objetivos aos alunos e aos recursos espaciais e materiais existentes.

Para a turma X do 11º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, as vivências desportivas dos alunos foram importantes para o planeamento, e posterior, estruturação dos conteúdos. Deste modo, foi possível constatar que, de forma geral, toda a turma já vivenciou a modalidade de ginástica.

Em relação à avaliação inicial da ginástica de solo, é possível mencionar que os alunos já possui uma boa base, uma vez que no ano letivo anterior a turma teve uma grande incidência de horas dedicadas à modalidade. Segundo os critérios emanados pelo PNEF, a turma de 11º ano, encontra-se no nível introdutório (Jacinto *et al.*, 2001). Nesta modalidade, temos alunos distribuídos pelos vários níveis de competência, tornando a turma mais heterogénea, algo que consideramos positivo, uma vez que a modalidade será lecionada através de um modelo de ensino alternativo, onde o trabalho por equipas é essencial. Assim, os alunos que se encontram no nível introdutório são o n.º 4, n.º 5, n.º 7, n.º 12, n.º 13 e n.º 17, no nível elementar são o n.º 10, n.º 11, n.º 15 e n.º 16, no nível "parte avançado" são o n.º 3 e n.º 9 e os alunos que se destacaram na avaliação inicial foram o n.º 6 e n.º 8.

No que concerne à matéria de ensino ginástica de aparelhos, a turma possui um nível inferior de competência em relação à ginástica de solo, no entanto, é de suma importância referir que os alunos já possuem uma bagagem significativa, que transportam do ano anterior. De uma forma geral, segundo o PNEP (Jacinto *et al.*, 2001), a turma nesta matéria está situada no nível introdutório. No que diz respeito ao nível introdutório, podemos identificar os alunos n.º 4, n.º 5, n.º 7, n.º 9, n.º 11, n.º 12 e n.º 16, no nível elementar os alunos n.º 3, n.º 6, n.º 10, n.º 15 e n.º 17 e, por fim, no nível "parte avançado" os alunos n.º 8 e n.º 13. Não existe nenhum aluno que chegue ao nível avançado, no entanto foi contabilizada a prestação do aluno n.º 19, tendo em consideração que no momento desta avaliação ainda não pertencia à turma.

Na matéria de ensino de ginástica acrobática, não houve uma avaliação diagnóstica, uma vez que tínhamos conhecimento que a turma tinha pouca experiência nesta disciplina, assim decidiu-se começar a lecionação pelo nível introdutório.

3. Definição de Objetivos

Tendo a avaliação diagnóstica concluída, cabe-nos definir os objetivos programáticos a desenvolver ao longo do processo ensino-aprendizagem, tendo em conta as informações e os resultados recolhidos na caracterização da turma.

Neste sentido, e em consideração com os critérios emanados pelo grupo de Educação Física da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, iremos subdividir os objetivos programáticos em duas temáticas, os objetivos transversais a todas as atividades físico-desportivas, que caracterizam-se por ser os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todas as matérias de ensino, relacionando-se com as atitudes e valores e com as capacidades condicionais e coordenativas, e os objetivos específicos por matéria do ensino.

3.1. Objetivos Transversais

Segundo as AEEF do 11.º ano de escolaridade (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto), os alunos devem, em articulação com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017), adquirir "um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias a uma cidadania responsável, ativa e saudável".

Deste modo, as aprendizagens essenciais identificam "os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina", que devem ser obrigatórios em todas as escolas.

Neste sentido, o núcleo de estágio da EBSGZ, consoante as AEEF de 11.º ano de escolaridade, definiu como objetivos transversais e gerais:

1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:

- a) Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;
- b) Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);
- c) Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a ajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);
- d) Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;
- e) Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;
- f) Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;
- g) Combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.

2. Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outras.

3. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, analisando a sua prática e respetivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.

4. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.

5. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autônoma do seu cotidiano, na perspectiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

6. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média duração, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.”

3.3. Objetivos Específicos

Tendo por base, o PNEF do ensino secundário (Jacino et al., 2001) e as AEEF (Decreto nº 8476-A/2018, de 31 de agosto), definimos os objetivos específicos de cada modalidade, criando metas atingíveis e adequadas ao nível da turma, tanto no domínio cognitivo, como no domínio motor.

Ginástica de Solo, Aparelhos e Aeróbica

Segundo o PNEF, para a modalidade de ginástica, é necessário que o aluno seja capaz de:

➤ “Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica (Aeróbica, Solo, Aparelhos ou Rítmica), aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios”.

Neste contexto, na ginástica de solo, os objetivos programáticos definidos para o 11º ano de escolaridade (nível elementar), determinam que o aluno:

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

2. Elaborar, realizar e apreciar uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:

2.1. Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida.

2.2. Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.

2.3. Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida.

2.4. Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.

2.5. Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.

2.6. Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.

2.7. Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (poste, espargata frontal e lateral, rã, etc.).

2.8. Saltos, voltas e afundos em várias direções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.

3. Em situação de exercício, faz:

3.1. Rodada, com chamada e ritmo dos apoios corretos, impulsão de braços e fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco (ao mesmo tempo que eleva o tronco, a cabeça e os braços), para receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.

3.2. Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas.”

Na ginástica de aparelhos (nível elementar), os objetivos programáticos revelam que o aluno, no 11º ano de escolaridade:

“1. No pinto, após corrida de balanço, chamada a pés juntos no trampolim (feather ou sacco) e chegando ao solo em condições de equilíbrio para adotar a posição de sentido, realiza os seguintes saltos:

1.1. Salto de eixo (pinto transversal), realizando o voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos.

1.2. Salto de eixo (no pinto longitudinal), com o primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal com a bacia e pernas acima da linha dos ombros (no momento de apoio das mãos).

1.3. Salto entre-cadões (plano transversal), apoiando as mãos com a base acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.

2. No mini-trampolim, com chamada com elevação rápida dos braços e recepção equilibrada no colchão de queda, realizam os seguintes saltos:

2.1. Salto em extensão (velo), após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulso no aparelho (saída dorsal), cobrindo a base em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto.

2.2. Salto engrupado, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulso no aparelho (saída dorsal), com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida.

2.3. Pirueta vertical após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulso no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controle do salto.

2.4. Carpa de pernas afastadas, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulso no aparelho (saída dorsal), realizando o fecho das pernas (em extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida.

2.5. N de Mortal à frente engrupada, após corrida de balanço, iniciando a rotação um pouco antes de chegar à altura máxima do salto e abetido energética e oportunamente pela extensão completa dos membros inferiores em relação ao tronco, à passagem pela vertical, com queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.

2.6. N de Mortal à retaguarda, após 2 ou 3 saltos de impulso no aparelho, desequilíbrio com intuição à retaguarda aproximando as pernas do tronco, abertura energética com queda dorsal no colchão colocada num plano elevado."

Para a ginástica acrobática (nível introdutório), os objetivos programáticos descritos no AE, dizem-nos que compete ao aluno:

"1. Cooperar com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, preservando sempre as condições de segurança.

2. Compreende e desempenha corretamente as funções, quer como base quer como volante, na sincronização dos diversos elementos acrobáticos e coreográficos.

3. Conhece e efetua com correção técnica as pegas, os montes e desmontes do tipo simples ligados aos elementos a executar.

4. Combina numa coreografia (com música e sem exceder dois minutos), a par, utilizando diversas direções e sentidos, afundos, piruetas, rolamentos, passo-troca-

passo, tesouras (saltos), posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas, com os seguintes elementos técnicos:

4.1. O base em posição de deitado dorsal com os membros superiores em elevação, segura o volante pela parte anterior das suas pernas que, em prancha facial, apoia as mãos na parte anterior das pernas do base, mantendo o corpo em extensão.

4.2. O base sentado, com pernas afastadas e estendidas, segura pelas ancas o volante que executa um pino, com apoio das mãos entre as coxas do base, mantendo o alinhamento dos segmentos. O desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior.

4.3. O base com um joelho no chão e outra perna flexida (planta do pé bem apoiada no solo e com os apoios colocados em triângulo), suporta o volante que, de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés. Utilizam a pega simples (de apoio), mantendo-se com o tronco direito e evitando afastamentos laterais dos braços. Desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior.

4.4. Cambalhota à frente a dois (tank), iniciando o movimento com o volante a segurar os tornozelos do base, colocando de seguida a cabeça entre os pés do base que, segurando-o da mesma forma, executa a cambalhota, voltando à posição inicial. Movimento contínuo, harmonioso e controlado.

4.5. Com o base de joelhos sentado sobre os pés, o volante faz um monte lateral com o primeiro apoio na face interna do terço superior da coxa do base (braço contrário à entrada, estendido na vertical) e realiza um equilíbrio de pé nos ombros do base, que o segura pelas pernas, ao nível do terço superior dos gêmeos.

5. Em situação de exercício em trios, realizam os seguintes elementos técnicos com coordenação e fluidez:

5.1. Dois bases em posição de deitado dorsal em oposição e os membros superiores em elevação, com um dos bases a segurar o volante nas omoplatas e o outro a segurá-lo nos gêmeos, suportando assim o volante que se encontra em prancha dorsal, com o corpo em extensão.

5.2. Dois bases, frente a frente, em posição de afundo com um dos joelhos em contacto, segurando o volante nos gêmeos que realiza um equilíbrio em pé nas coxas das bases junto aos seus joelhos.

5.3. Dois bases, com pega de cotovelo, suportam o volante em prancha facial que mantém a tonicidade necessária para evitar oscilações dos seus segmentos corporais.

5.4. Após impulso das bases, o volante efetua um voo, mantendo a mesma posição para recepção equilibrada nos braços das bases.

5.5. Dolo bases, frente a frente, de joelhos sentados sobre os pés, sustentam o volante em pino sobre as suas costas, segurando-o pela buçia e auxiliando - o a manter o alinhamento dos seus segmentos. O desmonte deve ser controlado e com os braços em elevação superior.”

4. Planificação das Aulas

4.1. Recursos Materiais e Espaciais

Partindo dos pressupostos patentes no regulamento interno e no regulamento das instalações desportivas da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, é de extrema importância fixar os recursos materiais e espaciais disponíveis para a lecionação das diferentes matérias de ensino. Deste modo, serão listados, na seguinte tabela, os recursos materiais e espaciais disponíveis para cada modalidade desportiva desta unidade didática.

Período	Recursos Espaciais	Matéria de Ensino/Recursos Materiais
1ª	4N	Ginástica: 23 colchões de solo; 4 colchões de queda; 4 bancas suecas; 2 minitrampolins; 3 ranchers; 1 bunk; 2 pinos de madeira; 1 pino de espuma; 1 colchão de solo (cortado); 10 cordas.
Material Transversal	50 cones rasos; giz; fita de pintar; colares; fitas; 12 pranchas de natação;	

4.2. Cronograma de Estruturação dos Conteúdos

Neste capítulo, iremos nos debruçar sobre o cronograma de estruturação de conteúdos da matéria de ensino de ginástica, concretizado no 1º semestre.

Dia	Hora	Aula (n.º)	Local	Matéria de Ensino
				Conteúdos
1º Semestre				

Quarta-feira 25/09/2019	11h40 - 13h10	7 - 8	Pavilhão (4N) e Sala de ténis de mesa	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica na ginástica de solo – rolamento à frente, rolamento à retaguarda, avião, ponte, roda e apoio facial invertido; - Avaliação diagnóstica na ginástica de aparelhos – salto de vela, salto engrapado, salto de carpa, salto de meia pirueta vertical e salto de pirueta vertical; - Avaliação diagnóstica Dança – coordenação motora, postura, ritmo, expressividade e vivência relacional; - Avaliação diagnóstica ténis de mesa – pega da raquete, posição base, serviço de direita e esquerda, batimento de direita e esquerda e deslocamentos.
Quarta-feira 02/10/2019	11h40 - 13h10	11 - 12	Pavilhão (4N)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade; - Introdução ao Modelo de Educação Desportiva; - Consolidar as ajudas e as progressões referentes à ginástica de solo e minitrampolim. - Consolidar as ajudas e as progressões referentes à ginástica de solo e minitrampolim. - Os elementos a abordar na ginástica de solo são: <ol style="list-style-type: none"> 1. Rolamento à frente; 2. Rolamento à retaguarda; 3. Rolamento à frente saltado; 4. Apoio facial invertido; 5. Roda; 6. Avião; 7. Posições de flexibilidade (ponte, espargata frontal e lateral e rã); 8. Saltos, voltas e afundos (elementos de ligação); 9. Rodada; 10. Rolamento à retaguarda com passagem por pino; - Os elementos a abordar no minitrampolim são: <ol style="list-style-type: none"> 1. Salto de vela; 2. Salto engrapado; 3. Salto de carpa; 4. ½ Pirueta;

				<p>5. 1 Pirueta; 6. ½ de mortal à frente; 7. Mortal à frente;</p> <p>- Trabalho de alongamentos.</p> <p>- Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade; - O docente vai indicar as ajudas e as progressões referentes à ginástica de aparelhos, nomeadamente o pinto e à ginástica acrobática. - Os elementos a abordar no pinto são: 1. Salto de eixo transversal; 2. Salto de eixo longitudinal; 3. Salto entre-eixos (pinto transversal); - Os elementos a abordar na ginástica acrobática são: 1. Regras de segurança; 2. Pegas; 3. Figuras individuais; 4. Figuras a pares; 5. Montes e Desmontes; 6. Posições de segurança; 7. Elemento obrigatórios – PNEF;</p> <p>- Avaliação do Tempo de Empenhamento Motor dos alunos;</p> <p>- Realização dos testes sociométrico, competências sociais e perceção aluno/professor.</p>
Quarta-feira 09/10/2019	11h40 - 13h10	15 - 16	Pavilhão (4N)	
Quarta-feira 16/10/2019	11h40 - 13h10	19 - 20	Pavilhão (4N)	<p>- Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade; - O docente vai indicar as ajudas e as progressões referentes à ginástica acrobática. - Os elementos a abordar na ginástica acrobática são: 1. Regras de segurança; 2. Figuras a três pessoas (I e II); 3. Figuras a quatro pessoas; 4. Figuras a cinco pessoas; 5. Figuras a seis pessoas;</p> <p>- Avaliação do Tempo de Empenhamento Motor dos alunos; - Alongamentos</p>

				<p>- Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade; - Turma dividida por equipas com base nos níveis de proficiência dos alunos; - Entrega do dossier de equipas; - Explicação do funcionamento e organização do MED (códigos de pontuação...); - Inicia-se o processo de treino e a preparação para a 1ª jornada; - Nos primeiros 45 minutos de aula será abordado a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos - minitrampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - pinto. - Alongamentos</p> <p>- Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade; - Turma dividida por equipas; - Preparação para a 1ª jornada; - Nesta fase os alunos já deverão ser mais autónomos e aplicar sozinhos o seu treino, sempre sobre a supervisão do docente. - Nos primeiros 45 minutos de aula será abordado a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos - minitrampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - pinto. - Avaliação do Tempo de Empenhamento Motor dos alunos; - Alongamentos</p> <p>- Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade. - Criação de sequências de elementos ginásticos de ginástica de solo e de minitrampolim, por parte das equipas; - Promover a competição e o fair-play; - Reforçar a forma de funcionamento do sistema de</p>
Quarta-feira 23/10/2019	11h40 - 13h10	23 - 24	Pavilhão (4N)	
Quarta-feira 30/10/2019	11h40 - 13h10	27 - 28	Pavilhão (4N)	
Quarta-feira 06/11/2019	11h40 - 13h10	31 - 32	Pavilhão (4N)	

				<p>pontuação da ginástica (de solo e de aparelhos, nomeadamente a mini-trampolim), para que todos os alunos entendam o que penaliza e o que premia cada equipa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do Tempo de Empenho Motor dos alunos; - Alongamentos
Quarta-feira 13/11/2019	11h40 - 13h10	35 - 36	Pavilhão (4N)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade; - Turma dividida por equipas; - Preparação para a 2ª jornada; - As equipas continuam os seus treinos com o objetivo de melhorar a sua performance; - Nos primeiros 45 minutos de aula será abordado a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos - mini-trampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - pinto. - Alongamentos
Quarta-feira 20/11/2019	11h40 - 13h10	39 - 40	Pavilhão (4N)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade; - Turma dividida por equipas; - Preparação para a 2ª jornada; - As equipas continuam os seus treinos com o objetivo de melhorar a sua performance; - Nos primeiros 45 minutos de aula será abordado a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos - mini-trampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - pinto. - Avaliação do Tempo de Empenho Motor dos alunos; - Alongamentos
Quarta-feira 04/12/2019	11h40 - 13h10	47 - 48	Pavilhão (4N)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade; - Turma dividida por equipas; - Preparação para o evento culminante; - As equipas continuam os seus

				<p>treinos com o objetivo de melhorar a sua performance;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos primeiros 45 minutos de aula será abordado a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos - mini-trampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - pinto. - Alongamentos
Quarta-feira 11/12/2019	11h40 - 13h10	51 - 52	Pavilhão (4N)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade; - Turma dividida por equipas; - Preparação para o evento culminante; - As equipas continuam os seus treinos com o objetivo de melhorar a sua performance; - Nos primeiros 45 minutos de aula será abordado a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos - mini-trampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - pinto. - Alongamentos
Segunda-feira 16/12/2020	11h40 - 13h10	53 - 54	Pavilhão (4N)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade; - Turma dividida por equipas; - Preparação para o evento culminante; - As equipas continuam os seus treinos com o objetivo de melhorar a sua performance; - Nos primeiros 45 minutos de aula será abordado a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos - mini-trampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - pinto. - Alongamentos
Quarta-feira 18/12/2020	11h40 - 13h10	55 - 56	Pavilhão (4N)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquecimento Geral; 2. Treino para o Evento Culinante do Modelo de Educação Desportiva na Ginástica - Acrobática; 3. Retorno à calma - alongamentos.
Quarta-	11h40 -	59 - 60	Pavilhão	1. Aquecimento Geral,

feira 08/01/2020	13h10		(4N)	2. Treino para o Evento Culinante do Modelo de Educação Desportiva na Ginástica - Minitrampolim e acrobática; 3. Hátens de Testes FTtescolas; 3.1. Vaivém (20 metros); 4. Retorno à calma - alongamentos;
Segunda-feira 20/01/2020	11h40 - 13h10	05 - 06	Campo Exterior (2S)	1. Aquecimento geral; 2. Evento Culinante - competição por equipes nas matérias de ginástica acrobática e minitrampolim; 3. Retorno à calma - alongamentos;

4.3. Planos de Aula

Para a criação desta *unidade didática*, recorremos a vários modelos e métodos de ensino, com o objetivo de “encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar condições favoráveis para uma *vinculação duradoura à prática desportiva*” (Mesquita & Graça, 2011).

No que concerne à modalidade de ginástica, nas disciplinas de solo, aparelhos e acrobática, foi utilizado o MED, uma vez que existia a vontade de criar um modelo competitivo lúdico ao *fadado*, mas em contexto escolar. Assim, pretendíamos desenvolver competências motoras, pessoais, e sociais, importantes para o desenvolvimento integral do aluno. A turma do 11º ano, no ano transato, já tinha passado pela experiência de *lecionação da ginástica através do MED*, no entanto durante este ano letivo introduzimos o *plinto na ginástica de aparelhos e a ginástica acrobática*, perpetuando um incremento da *motivação, do interesse e do bom clima da turma*.

A abordagem da ginástica através do MED encontra em si um conjunto de pressupostos, entre os quais podemos evidenciar a criação de uma época desportiva, dividida entre pré-época, época e evento culminante, assim tendo em consideração um conjunto de funções que cada aluno tinha de desempenhar (atleta, organizador) consideramos que foram desenvolvidas competências que são transversais, nomeadamente a responsabilidade, a autonomia, a capacidade de reflexão, a capacidade de trabalho cooperativo, o respeito pelo colega e pelo adversário, a capacidade de montagem de estratégia, a capacidade de tomada de decisão e até a superação dos limites do “eu”.

5. Reflexão

Neste capítulo, onde serão empregues as reflexões gerais ao nível do desempenho dos alunos, ao longo das matérias de ensino, iremos, essencialmente, debruçar-nos sobre o processo de avaliação formativa. Deste modo, é de extrema importância definir em que é que se consuma este tipo de avaliação.

A avaliação formativa, embora não apresente um papel relevante nas planificações da prática curricular, “é o verdadeiro alicerce da efetivação das aprendizagens”, sendo uma modalidade de avaliação que visa a aferição do desenvolvimento das aprendizagens do aluno, contribuindo, assim, como um veículo potenciador da qualidade do ensino (Silva, 2015; Simões, Fernando & Lopes, 2014).

Na avaliação sumativa de ginástica de solo, todos os alunos da turma tiveram uma melhor performance, do que tinha sido na avaliação diagnóstica, no entanto, os alunos n.º 5, n.º 7, n.º 11, n.º 13 e n.º 15, foram aqueles que mais se destacaram, uma vez que melhoraram substancialmente as suas performances, sobretudo nos elementos gímnicos do apoio facial invertido, da ponte e do avião.

No entanto, é importante referir que a turma do 11º ano, no ano transato, teve a oportunidade de experienciar a modalidade, com uma grande carga horária, o que de certa forma, veio facilitar a realização da maioria dos exercícios propostos este ano, tais como o rolamento saltado.

Na ginástica de aparelhos, nomeadamente no minitrampolim e no plinto, os alunos superaram os seus limites, realizando performances de alto nível. No minitrampolim, denotou-se que durante toda a formação escolar, os alunos tinham sido induzidos em erro numa componente essencial da entrada nos saltos, assim, de forma pronta tentamos reverter a situação, algo que veio a se demonstrar como a decisão mais acertada, tendo todos os alunos evoluído de forma substancial da execução técnica dos

alunos, nomeadamente abrindo a porta para que mais alunos experienciassem o sucesso na realização do mortal engrupado à frente. Deste modo, cabe-nos ressaltar que os alunos n.º 3, n.º 4, n.º 6, n.º 7, n.º 8, n.º 9, n.º 13, n.º 15, n.º 16 e n.º 17, conseguiram no final da intervenção realizar o mortal à frente engrupado, com pouca ou nenhuma ajuda. Por outro lado, todos os alunos cumpriram o ¼ de mortal engrupado, que está patente nas aprendizagens essenciais.

No que diz respeito ao aparelho plano, os alunos experienciaram pela primeira vez esta disciplina, ultrapassando assim as suas limitações e executando saltos gímnicos com alguma facilidade. Em algumas situações, devido à falta de experiência e medo, associados, foi necessário introduzir progressões mais simples para promover o sucesso dos alunos.

Na disciplina de ginástica acrobática, denotamos que desde o início da lecionação até à fase final de apresentação existiu um grande empenho e aprendizagem das técnicas específicas desta disciplina. Assim, podemos evidenciar que todos os alunos, passaram por todos os papéis possíveis, mesmo que à priori tivessem mais apetência para uma ou outra função dentro do grupo. Esta disciplina foi abordada através do ME/D, sendo que as equipas tinham de construir uma coreografia a partir dos elementos obrigatórios contidos no dossier do aluno, assim podemos identificar que existiu um desenvolvimento de várias capacidades, tais como, a capacidade de trabalho cooperativo, de comunicação, a criatividade, a responsabilidade e até na autonomia.

Na nossa opinião, a disciplina que obteve maior aprovação por parte dos alunos foi a acrobática, provavelmente, por ser algo inovador nas aulas desta turma e pelo facto de ser necessária a criação de uma dinâmica de grupo forte, onde os alunos teriam de confiar a sua integridade física à responsabilidade do colega.

6. Estratégias das Funções de Ensino

As funções de ensino auxiliam-nos em todo o processo ensino-aprendizagem, tanto no planeamento, como na dinamização. Deste modo, segundo Batalha (2004), num processo educativo, é possível diferenciar cinco funções de ensino: i) apresentação do conteúdo, ii) organização/gestão da aula, iii) feedback, iv) clima/disciplina e v) afetividade.

A apresentação de conteúdo, é a função de ensino através da qual o docente apresenta aos alunos as atividades que pretende que seja colocadas em prática, em cada

momento da aula. Deste modo, existe uma descrição das habilidades, dos gestos técnico-técnicos e dos critérios de êxito para a sua execução. Segundo Batalha (2004), é importante que a transmissão da informação relativa à realização dos exercícios, seja dada de forma pertinente, concisa e perceptível, com vista a obtenção de uma compreensão da tarefa e da potencialização do tempo potencial de aprendizagem.

No que diz respeito à organização e gestão da aula, esta função de ensino está essencialmente interligada a regulação da participação dos alunos na atividade e com a gestão do material/espaco de forma racional, potenciando assim um ambiente seguro para a prática e uma maximização do tempo útil de aula (Batalha, 2004).

O feedback assume-se como um comportamento de ensino que depende da resposta motora do aluno, tendo como objetivo o fornecimento de informações importantes para a aquisição/realização da habilidade motora. Deste modo, o feedback deve ter conteúdo, centrando-se em aspetos concretos, e dirigir-se para todos os alunos da turma, em caso de existir uma dúvida geral, ou específico, direcionado para um aluno (Batalha, 2004).

O clima e a disciplina estão interligados com a dinâmica da aula, deste modo, o professor deve incentivar a uma atmosfera positiva, através da demonstração do seu entusiasmo pela aula, incentivando os alunos a participarem no processo de ensino-aprendizagem (Batalha, 2004).

A afetividade está relacionada com o relacionamento interpessoal do professor e do aluno, deste modo, o professor deve encorajar e elogiar o aluno quando este apresenta um comportamento positivo, deve tratar o aluno pelo nome próprio, bom como ouvir e aceitar as sugestões dos alunos (Batalha, 2004).

De uma forma geral, durante todo o ano letivo, tivemos o cuidado de na apresentação de conteúdos utilizar um discurso conciso, claro e cõere, de forma a potenciar a compreensão e o tempo de empenhamento motor.

No que diz respeito à organização/gestão, tendo em conta as matérias de ensino, promovemos uma organização espaço/temporal bastante rentável e segura, de forma a transmitir confiança na prática, um tempo de empenhamento motor elevado e uma transição entre exercícios cõere.

Em relação ao feedback, em todas as aulas o mesmo era utilizado para estimular a reflexã crítica dos alunos, para corrigir a possível existência de erros, para encorajar e "aplaudir" o desempenho dos educandos, e ainda, para permitir a otimização do clima relacional.

No que concerne ao clima e disciplina, tentamos promover sempre um clima muito positivo em torno da turma, elogiando os comportamentos positivos do aluno, sendo que as questões interligadas com a disciplina estavam bem definidas através do código de conduta assumido pelo professor, como exemplo, e dos alunos.

Por último, na função de ensino da afetividade, o docente elogiou e encorajou os comportamentos positivos dos alunos, tratando-os sempre pelo seu nome, e esteve, sempre, predisposto a ouvir e aceitar as sugestões. Esta relação entre professor-aluno é importante, pois permite criar um bom clima de aula, potenciar os comportamentos positivos e promover a capacidade de comunicação e expressão dos alunos.

7. Referências Bibliográficas

- Alexander, K., Taggart, A. & Lockman, J. (1998). *Pilgrims progress: the sport education crusade down under*. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69 (4), 21-23. In Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Atividades Desportivas*. Lisboa: Edição VML.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Costa, J. (2007). *Educação Física | 7.º, 8.º e 9.º anos. Jogo Limpo - 3.ª Parte*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. & Costa, A. (2007). *Educação Física 10.º | 11.º | 12.º anos | Ensino Secundário. Educação Física 10/11/12*. Porto: Areal Editores.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Porto, Portugal).
- Hastie, P. (1998). Skill and Tactical development during a sport education session. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, pp. 368-379.
- Hastie, P. (2011). *The nature and purpose of Sport Education as an educational experience*. In Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Mesquita, I. (2012). *Findar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva*. In Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).
- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). *Modelos Instrucionais no ensino do desporto*. In Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.

Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).

Prudente, J. (2014). *A avaliação nos jogos desportivos coletivos: um instrumento de gestão no processo de ensino/aprendizagem. Um exemplo prático através do andebol*. *Problemáticas da Educação Física I*, pp. 55-58. ISBN: 978-989-8805-00-3.

Siedentop, D. (1996). *Physical education and educational reform: The case of sport education*. In Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education (2nd ed.)*. United States of America: Human Kinetics. In Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).

Silva, M. (2015). *A avaliação formativa como forma de garantir a aprendizagem. Um estudo de caso na disciplina de Geografia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade ABERTA, Lisboa, Portugal).

Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual*. *Problemáticas da Educação Física I*, pp. 17-23. ISBN: 978-989-8805-00-3.

Vasconcelos, J. (2014). *A avaliação como processo socialmente construído na escrita do 1.º CEB – Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Universidade ABERTA, Lisboa, Portugal).

8. Referências Legislativas

Despacho n.º 8476-A/2018, *Diário da República* n.º 168/2018, 2.º Suplemento, Série II de 31 de agosto de 2018.

Decreto-Lei n.º 17/2016, *Diário da República* n.º 65/2016, Série I de 4 de abril de 2016.

Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República* n.º 129/2012, Série I de 5 de julho de 2012.

DOSSIER DE GINÁSTICA

SOLO | APARELHOS | ACROBÁTICA

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

SUMÁRIO

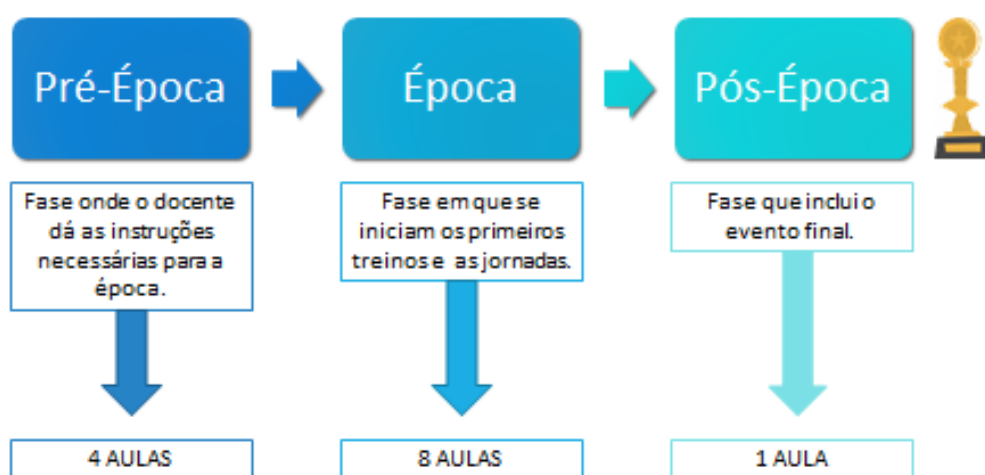
1. Objetivos;
2. Modelo de Educação Desportiva;
3. Disposição do Material;
4. Menu:
 - 4.1. Ginástica de solo;
 - 4.2. Ginástica de aparelhos – minitrampolim;
 - 4.3. Ginástica de aparelhos – pinto;
 - 4.4. Ginástica acrobática;
 - 4.5. Elementos Extras;
5. Regulamento;
6. Referências bibliográficas;

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

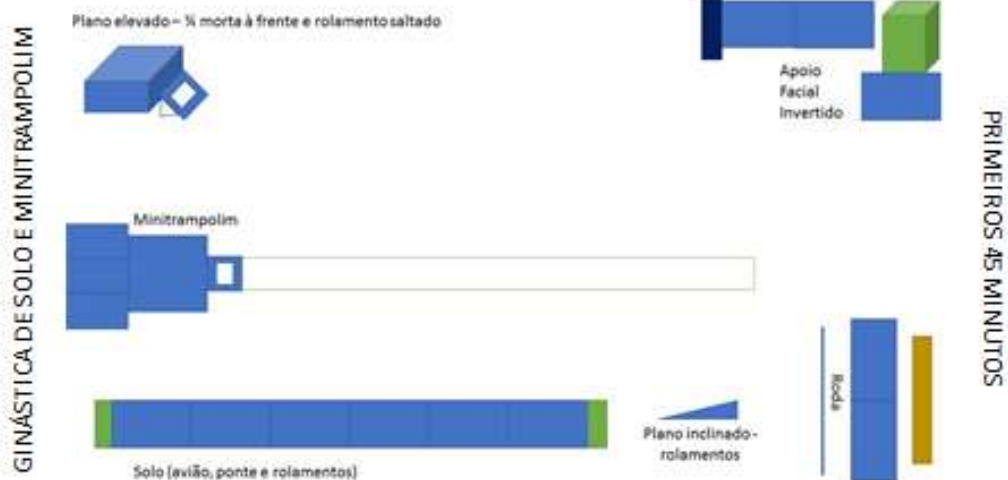
1. OBJETIVOS

- Este dossier foi criado no sentido de vos ajudar a planear os treinos de ginástica tendo em conta os elementos gímnicos que irão ser avaliados.
- Em cada elemento gímnico encontrarão:
 - * Critérios de êxito
 - * Situações de aprendizagem
 - * Ajudas

2. MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

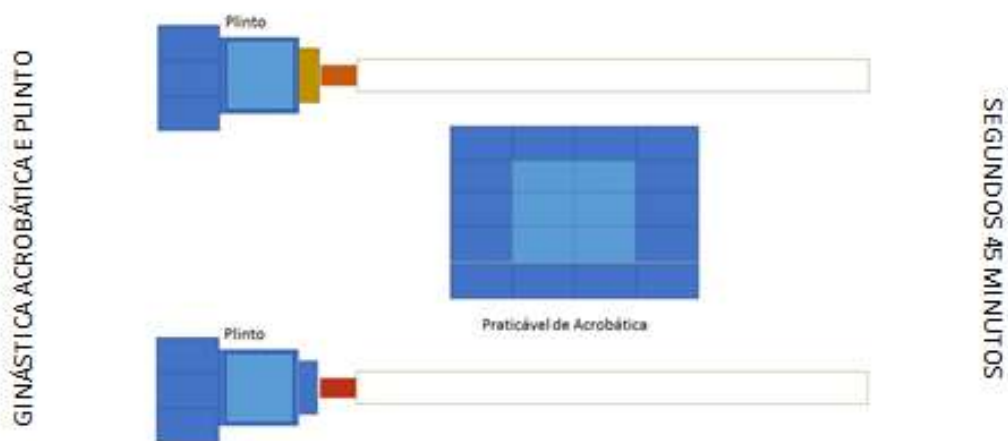


3. DISPOSIÇÃO DO MATERIAL



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

3. DISPOSIÇÃO DO MATERIAL



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

4. MENU

Ginástica de solo	Minitrampolim	Piinto	Ginástica Acrobática
Rolamento à frente	Salto de vela	Salto de eixo transversal	Pegas
Rolamento à retaguarda	Salto engrupado	Salto de eixo longitudinal	Figuras Individuais
Rolamento saltado	Salto de carpa	Salto entre mãos transversal	Pares
Avião	1/2 Pirueta		Trios
Ponte	1/4 Pirueta		Quadras
Roda	Mortal à frente		Figuras com 5 pessoas
Apoio facial invertido			Figuras com 6 pessoas
			Exemplos Coreográficos

Clica em cima do nome do exercício que queres treinar!

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

4.1. GINÁSTICA DE SOLO



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

ROLAMENTO À FRENTE

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

9

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros;
- Dedos afastados no tapete;
- Queixo ao peito;
- Impulsão dos membros inferiores;
- Elevação da bacia (por cima da cabeça);
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Repulsão das mãos no solo ou agarra joelhos para se levantar.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

10

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

MENU

(ARAÚJO, 2004)



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

11

AJUDA

MENU

(ARAÚJO, 2004)



Com uma mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito (e evitar lesões) e outra na parte posterior das coxas ou nadadeiras para impulsionar o enrolamento.

Na fase final, o ajudante pode colocar as mãos nas costas (de preferência nas axilas) e ajudar a levantar.

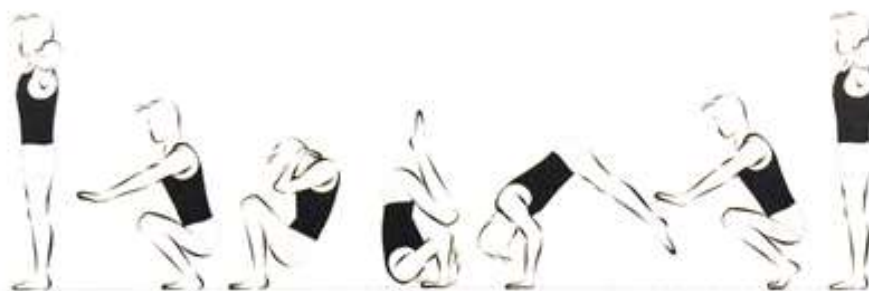
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

12

ROLAMENTO À RETAGUARDA

MENU

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

13

MENU

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para cima;
- Queixo ao peito;
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Dedos afastados no tapete;
- Repulsão das mãos no solo de forma a "passar" a cabeça;
- Pés sempre juntos.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

14

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

MENU

(ARAÚJO, 2004)



1. Rolamento em plano inclinado



2. "Bolinha"

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

15

AJUDA

MENU

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante deverá apoiar uma mão nas costas do aluno para lhe controlar a fase de sentar e depois deverá puxá-lo pela zona da bacia no sentido de facilitar a repulsão dos braços no solo e assim evitar que bata com a cabeça.

Se o aluno já executa bem as fases de fecho e enrolamento à retaguarda, o ajudante deverá colocar-se um pouco mais atrás, segurá-lo pelas ancas e puxar para cima facilitando a repulsão de braços e impedindo que bata com a cabeça no solo.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

16

ROLAMENTO SALTADO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Pequena corrida e chamada com pés juntos (membros superiores em elevação superior);
- Forte impulsão dos membros inferiores (chamada);
- Voo com amplitude;
- Cabeça levantada a olhar em frente;
- Receção ao solo com os membros superiores estendidos, que fletem logo após o contacto, mas de forma controlada;
- Colocação do queixo junto ao peito logo no início do enrolamento.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Rolamento após corrida e chamada;



2. Rolamento sobre um obstáculo;

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

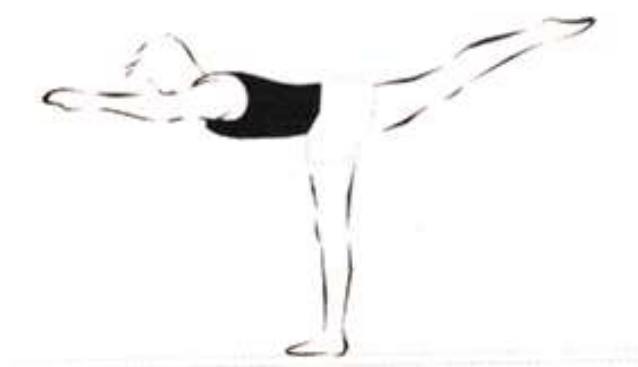


O ajudante deve colocar-se ao lado e ligeiramente à frente do local de chamada. Logo após a chamada do aluno, deverá ajudar impulsionando com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa de forma a proporcionar um momento de voo selado e uma chegada ao solo quase em pino.

No momento do contacto com o solo, o ajudante, que estará colocado lateralmente ao local da receção, coloca uma mão na nuca do aluno e ajuda-o a encostar o queixo ao peito. Com a outra mão o ajudante impulsiona a zona abdominal elevando o aluno e ajudando a rotação.

AVIÃO

(ARAÚJO, 2004)

[CRITÉRIOS DE ÊXITO](#)[SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM](#)[AJUDA](#)

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Olhar em frente;
- Cabeça levantada;
- Pernas em extensão;
- Amplitude entre membros inferiores maior que 90°;
- Braços em extensão completa;
- Manter a posição estática por mais de 3”;

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

MENU

(ARAÚJO, 2004)



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

23

MENU

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se lateralmente ao aluno e com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé, fornece-lhe algum apoio para o equilíbrio, ajudando também ao aumento do afastamento entre os MI, obrigando-o a manter o peito elevado (fazendo força para cima com ambas as mãos).

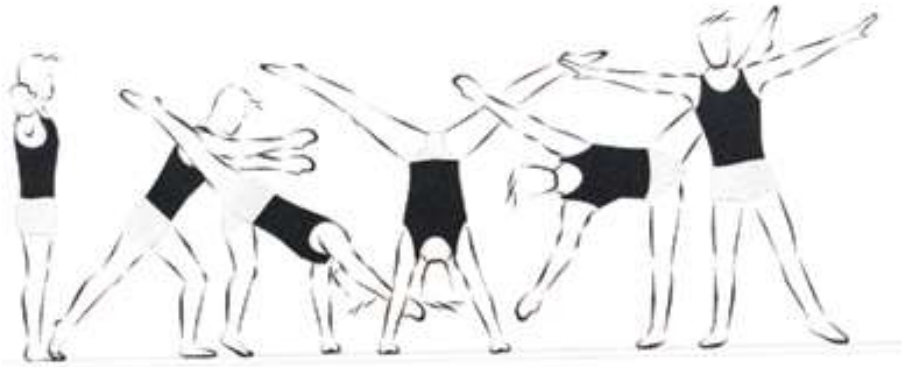
LEGENDA: MI - membros inferiores.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

24

RODA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- Afundo frente-lateral;
- Elevação dos membros superiores;
- Enérgico lançamento da perna livre;
- Apoios alternados (numa linha imaginária);
- Passagem do corpo pela vertical;
- Afastamento dos membros inferiores superior a 90°;

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Apoiando as mãos sobre o banco sueco



2. Apoiando no interior dos arcos



3. Executar a roda sobre uma linha (aperfeiçoamento da execução e preparação para trave)

4. Executar a roda utilizando o plano inclinado do Reuther.



AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se lateralmente (do lado da perna de impulsão, de forma a ficar nas costas do aluno). Ajuda nas ancas facilitando o equilíbrio, forçando a passagem pela vertical e impulsionando de maneira a não deixar perder o ritmo e a aumentar a velocidade de movimento.

PONTE

(ARAÚJO, 2004)

[CRITÉRIOS DE ÊXITO](#)[SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM](#)[AJUDA](#)

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Mãos à largura dos ombros;
- Membros inferiores e superiores em extensão;
- Palmas das mãos viradas para a frente;
- Dedos juntos;
- Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica;
- Linha perpendicular entre mãos e ombros.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

MENU

(ARAÚJO, 2004)



Legenda: MI – membros inferiores

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

21

AJUDA

MENU

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se atrás do aluno, que se deita e apoia as mãos junto ou sobre os pés do ajudante. O aluno executa ponte e o ajudante força-lhe os ombros puxando para si.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

22

APOIO FACIAL INVERTIDO

(ARAÚJO, 2004)

[CRITÉRIOS DE ÊXITO](#)[SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM](#)[AJUDA](#)

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- Mãos à largura dos ombros no solo;
- Afundo Frontal;
- Dedos afastados;
- Braços em extensão;
- Membros inferiores em extensão;
- “Empurrar” o solo;
- Olhar para as mãos (1ª fase) e olhar em frente (2ª fase);
- Alinhamento dos segmentos corporais.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Subindo os espaldares

2. Ajudante forçando ombros

3. Elevar a bacia com ajuda

4. Iniciando sobre um plinto

5. Execução com ajuda a puxar na zona da bacia

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

25

AJUDA (1/2)

(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando uma mão no ombro para não o deixar avançar, em relação ao apoio das mãos, e com a outra mão na perna livre para impulsionar para cima e chegar à vertical

2. Colocando-se na frente do aluno e segurando-o pelas ancas logo que apoie as mãos no solo e "puxando-o" para pino; esta ajuda é melhor para alunos mais pesados e que executam bastante mal (ver situação de aprendizagem em nº 5).

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

26

AJUDA (2/2)

(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando um joelho na frente do ombro para não o deixar avançar. Com uma mão ajudará na "perna livre" impulsionando para que chegue à vertical e com a outra ajuda-o a parar, segurando na parte posterior dos joelhos. Com alunos que já tenham razoável noção do pino, bastará intervir no momento em que chegam à vertical segurando e facilitando o equilíbrio.

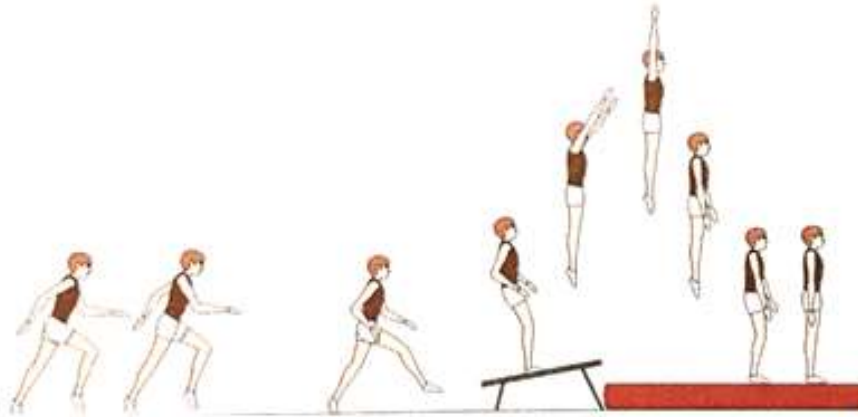
4.2. GINÁSTICA DE APARELHOS

MINITRAMPOLIM



SALTO DE VELA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

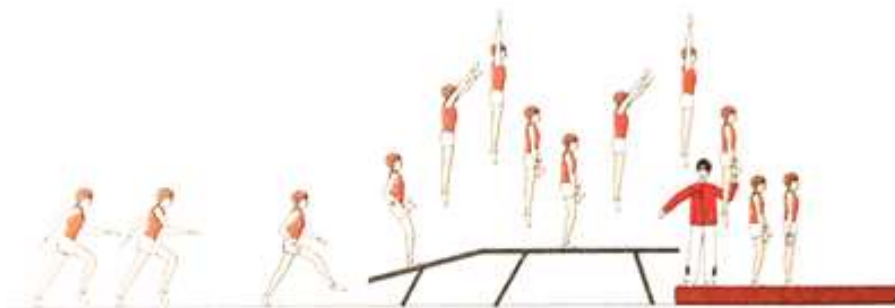
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente;
- Pés unidos;
- Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima;
- Alinhamento corporal;
- Recepção a dois pés e sem passos.

AJUDA

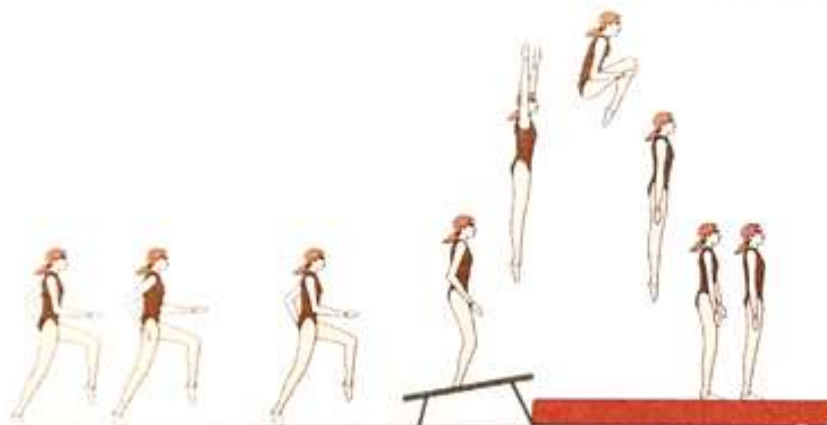
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca as mãos na zona da bacia ou nos ombros do aluno para facilitar uma receção equilibrada e em segurança.

SALTO ENGRUPADO

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente;
- Agarrar os joelhos;
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Cotovelos junto ao corpo;
- Pés em extensão e unidos;
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

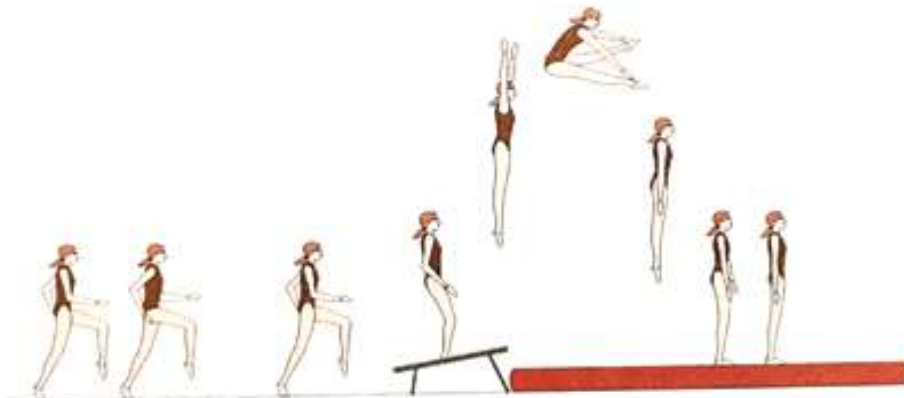
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante movimenta-se na zona de receção de forma a posicionar-se perto e lateralmente à aluna; intervém na zona da bacia ou nos ombros para lhe facilitar uma receção equilibrada e em segurança.

SALTO DE CARPA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente;
- Ângulo dos membros inferiores superior a 90°;
- Pernas paralelas ao chão;
- Pernas em extensão;
- Mãos tocam no dorso do pé;
- Ângulo tronco/coxa inferior a 90°;
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

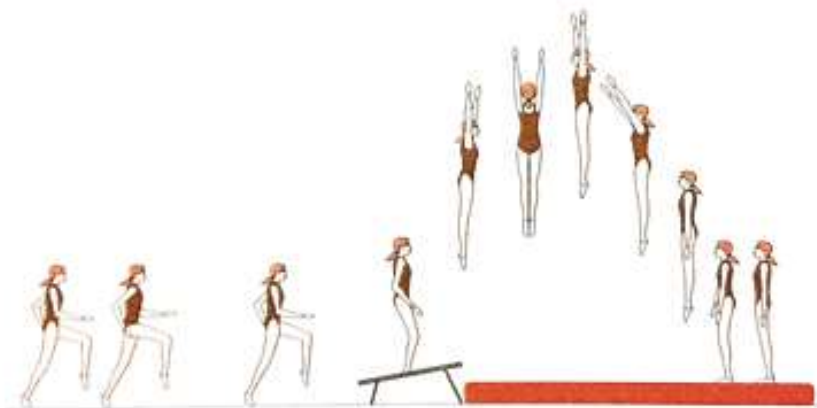
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



No salto de carpa o ajudante não se pode posicionar sobre a zona de receção visto que o aluno na fase ascendente do salto vai afastar as pernas podendo atingir o ajudante. Por isso o ajudante deverá colocar-se ao lado do minitrampolim e avançar rapidamente para ajudar apenas na receção. Esta ajuda poderá ser efetivada com uma mão nas costas e outra na zona abdominal ou nos ombros.

SALTO DE ½ OU 1 PIRUETA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente;
- Corpo em extensão e tonicidade máxima;
- Pés juntos;
- Pernas em extensão;
- Afastamento do membros superiores no final para parar rotação;
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante deve manter-se atento durante a execução da meia pirueta e intervir para parar o aluno no caso de desequilíbrio. Na receção coloca-se uma mão na zona abdominal ou no ombro e outra nas costas.

MENU

MORTAL ENGRUPADO À FRENTE

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

21

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente (fase inicial);
- Queixo ao peito;
- Elevação da bacia;
- Agarra os joelhos;
- Joelhos juntos;
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Abertura na vertical;
- Receção a dois pés e sem passos.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



1. Rolamento à frente para colchões após chamada no trampolim reuther;



3. Rolamento à frente para plano inclinado após chamada no minitrampolim;



2. Rolamento à frente para pilha de colchões plana após chamada no minitrampolim;



4. Mortal à frente no minitrampolim com ajuda de manipulação;

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca uma mão na zona abdominal para facilitar a impulsão e servir de eixo de rotação. Com a outra mão nas costas do aluno imprime velocidade no movimento de rotação à frente. O ajudante só deixa o contacto com o aluno depois de ele se encontrar de pé e em equilíbrio.

SALTOS

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



1. Multisaltos com ajuda;

2. Salto a partir da cabeça de 1 plinto;

3. Salto para colchões a um nível mais elevado;

4. Multisaltos com impulsão;

5. Salto de carpa no *bock*;

6. Salto com impulsão no *reuther*;

4.3 GINÁSTICA DE APARELHOS

PLINTO



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

28

MENU

SALTO DE EIXO

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

29

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Corrida preparatória com velocidade crescente;
- Coordenação dos membros superiores nas fases de pré-chamada e chamada no trampolim;
- Forte e rápida ação de impulsão dos membros inferiores na chamada;
- Boa elevação da bacia e primeiro voo bem demarcado;
- Apoio/repulsão dos membros superiores forte e breve;
- Afastamento dos membros inferiores apenas no momento em que as mãos saem do aparelho;
- Membros inferiores e superiores em completa extensão durante todo o salto.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Salto de eixo sobre o colega;



2. Salto de eixo sobre o boque com ajuda;



3. Salto para o plinto em posição transversal;



4. No plinto, apoio dos pés e saída em eixo;



5. Salto sobre o plinto transversal com ajuda;



6. Salto sobre o plinto longitudinal com ajuda;

AJUDA

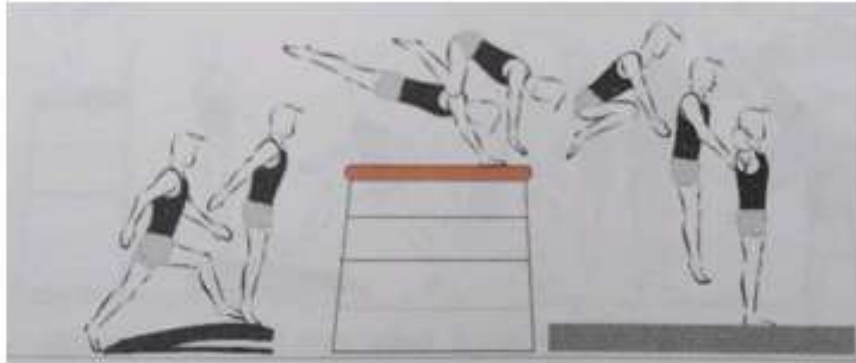
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante deve colocar-se na parte da frente do aparelho (ligeiramente ao lado para poder afasta-se rapidamente no momento de afastamento e passagem dos membros inferiores) e segurar o aluno, preferencialmente, pelo ombro e braço do seu lado. A ação do professor deve ser sempre no sentido de puxar o aluno para que este não bata no aparelho e facilitando-lhe a recepção em equilíbrio.

SALTO DE ENTRE MÃOS

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

61

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Corrida preparatória com velocidade crescente;
- Coordenação dos membros superiores nas fases de pré-chamada e chamada no trampolim;
- Forte e rápida ação de impulsão dos membros inferiores na chamada;
- Boa elevação da bacia e primeiro voo bem demarcado;
- Apoio/repulsão dos membros superiores forte e breve;
- Membros superiores em completa extensão durante todo o salto;
- Os membros inferiores fletem após a saída das mãos do plinto.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

62

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Salto de coelho no solo;



2. Entre mãos no boque com m.i. fletidos;



3. Salto para o plinto em posição transversal;



4. Salto de coelho e vela para o colchão;



5. Entre mãos no plinto transversal com ajuda;



6. Salto entre mão com m.i. fletidos;

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

63

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante deve colocar-se na parte da frente do aparelho e segurar o aluno, preferencialmente, pelo ombro e braço do seu lado. A ação do professor deve ser sempre no sentido de puxar o aluno para que este não bata no aparelho e facilitando-lhe a receção em equilíbrio.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

64

4.4. GINÁSTICA ACROBÁTICA



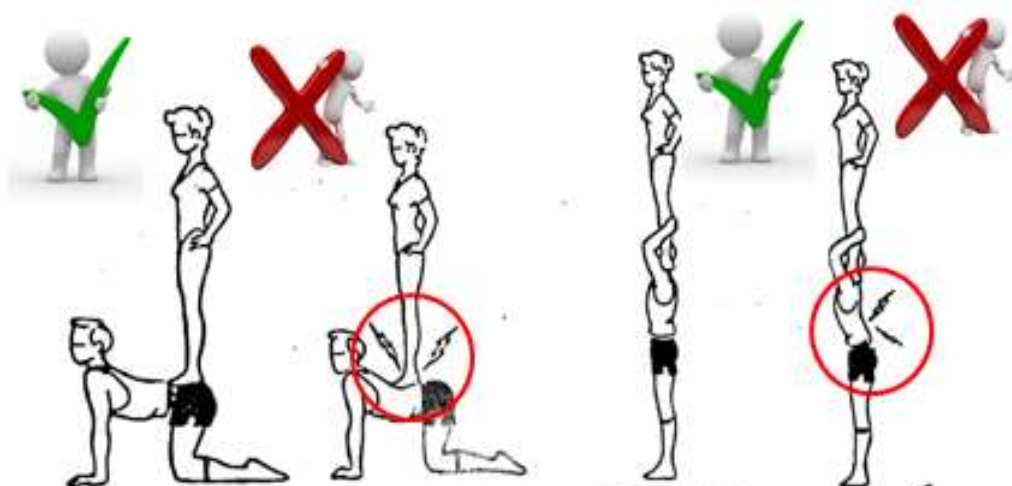
Volante: é o ginasta mais versátil, com grande flexibilidade, grande tonicidade e potência muscular. É um bom executante de saltos acrobáticos e tem um grande domínio corporal. Deve de ser de baixa estatura e leve.

Intermédio: é o ginasta com características semelhantes ao base, sendo mais leve e com menor envergadura física.

Base: é um ginasta multifacetado e mais responsável. Deve de ser mais forte, pesado e, se possível, mais alto.

MENU

POSIÇÕES DE SEGURANÇA



Observação: Nas posições de maior risco deve de existir um elemento do grupo que terá as funções de ajudante.

PEGAS

Pega Simples



É utilizada quando o volante se encontra à frente do base, de lado ou de costas.

Pega Frontal



É utilizada quando os ginastas estão de frente um para o outro.

Pega de Punhos



Normalmente é utilizada para manter posições estáticas e para puxar o volante num nível de iniciação.

PEGAS

Pega de Apoio



Posição das mãos do base na realização de elementos aéreos.

Pega Entrelaçada



É utilizada em exercícios de grupos e é conhecida para "cadeirinha". É realizada em elementos aéreos.

Pega de Cotovelos



É utilizada quando os ginastas se encontram frente a frente e nas pegas a uma mão.

MONTES E DESMONTES

MONTE

Subida do volante para o base aproveitando os membro do companheiro como apoio, sem perder contacto.

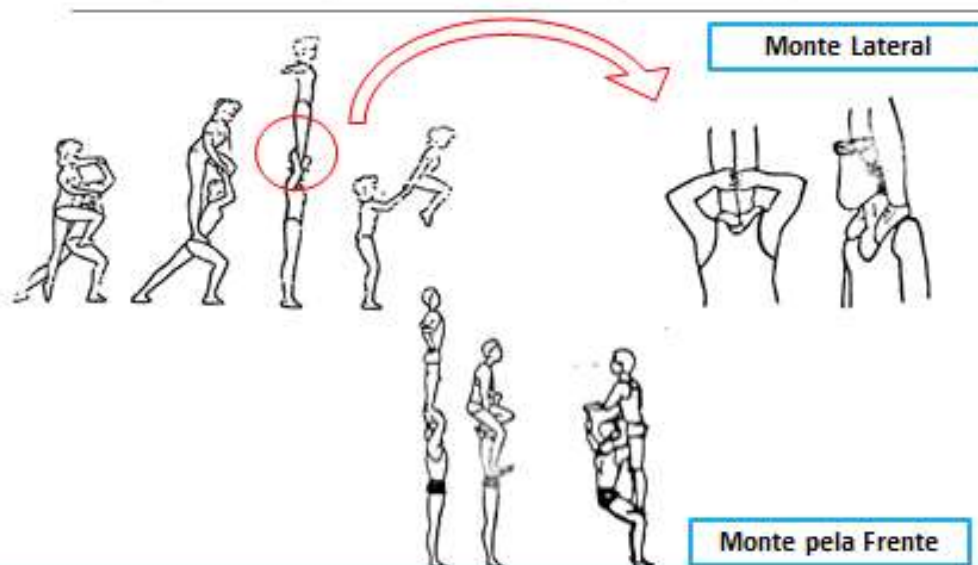


DESMONTE

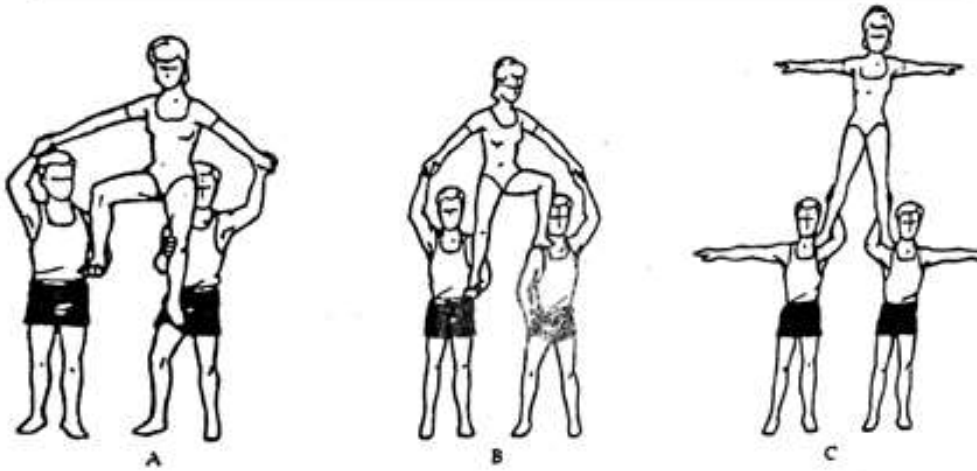
Perda de contacto do volante com o base, havendo uma fase de voo antes da receção no solo (atenção: não é uma queda para o solo!). Este elemento técnico é, por vezes, de elevado nível de dificuldade.



MONTES E DESMONTES



MONTES E DESMONTES



Escalada

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS

Equilíbrio sobre uma perna



Base:

- 1- Coloca-se com um joelho no chão e outro dobrado à frente do corpo, com um ângulo coxa/perna de 90 graus.
- 2- O base efetua a pega simples ou a pega de punhos com o volante.
- 3- O tronco deve de estar tonificado.

Volante:

- 1- O volante efetua a pega simples ou a pega de punhos com o base.
- 2- Deve equilibrar-se a uma perna, fletindo a perna livre à frente.
- 3- O tronco deve de estar tonificado.

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS

Prancha Facial



Base:

- 1- Posição deitado com a barriga para cima.
- 2- Pontas dos pés esticados.
- 3- A pega deve de ser feita no tornozelo do volante.

Volante:

- 1- Posição de prancha.
- 2- Pontas dos pés esticados.
- 3- A pega deve de ser feita no tornozelo do base.
- 4- Tonicidade máxima do corpo.

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS

Apoio Facial Invertido



Base:

- 1- O base está sentado com as pernas afastadas a 90 graus.
- 2- As pernas e os pés estão totalmente esticados.
- 3- O tronco está ereto e a pega é feita na zona da bacia do volante.

Volante:

- 1- O volante efetua o apoio facial invertido.
- 2- O corpo deve de estar em total extensão.
- 3- Os dedos devem de estar afastados e o olhar dirigido para as mãos.

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS

Cambalhota a dois - TANK



- 1- No início da figura o base está deitado de costas elevando as pernas a 90 graus. A pega é realizada nos tornozelos do volante. O volante está de pé com os pés junto aos ombros do base realizando a pega nos tornozelos do mesmo.
- 2- O base flete as pernas e o volante encosta o queixo ao peito e realiza um arqueamento das costas com vista ao enrolamento.
- 3 e 4- O base começa a levantar o peito e o volante realiza o enrolamento.
- 5- O base começa a subir para a posição de pé e a preparar o enrolamento seguinte.

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS

Equilíbrio em pé sobre os ombros



Base:

- 1- O base está de joelhos sentado em cima dos calcanhares.
- 2- O tronco está tonificado e ereto.
- 3- A pega é feita sobre os gêmeos.

Volante:

- 1- O volante faz uma subida para os ombros do base.
- 2- O corpo está totalmente em extensão e tonificado.
- 3- Os membros superiores estão em elevação.
- 4- O olhar está dirigido para a frente.

Nota: O desmonte é feito pela frente.

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS

Prancha Dorsal



Dois Bases:

- 1- Posição deitado com a barriga para cima.
- 2- Pontas dos pés esticados.
- 3- A pega deve de ser feita no tornozelo ou nas omoplatas do volante.

Volante:

- 1- Posição de prancha de barriga para cima
- 2- Pontas dos pés esticados.
- 3- Tonicidade máxima do corpo.

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS

Equilíbrio em pé sobre os joelhos



Dois Bases:

- 1- Coloca-se com um joelho no chão e outro dobrado à frente do corpo, com um ângulo coxa/perna de 90 graus.
- 2- A pega é feita na anca do volante.
- 3- O tronco deve de estar tonificado.
- 4- Os bases estão frente a frente.

Volante:

- 1- Posição de pé.
- 2- O apoio do membro inferior é efetuado na coxa dos bases.
- 3- Os braços devem de estar em elevação.
- 4- Tonicidade máxima do corpo.

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS

Prancha Facial sobre os braços



Dois Bases:

- 1- Os bases estão frente a frente na posição de pé.
- 2- O tronco está tonificado e ereto.
- 3- A pega utilizada é a de cotovelos.

Volante:

- 1- O volante está em posição de prancha.
- 2- O corpo está totalmente em extensão e tonificado.
- 3- Os membros superiores estão perpendiculares ao corpo.
- 4- O olhar está dirigido para a frente.

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS

Apoio Facial Invertido sobre as coxas



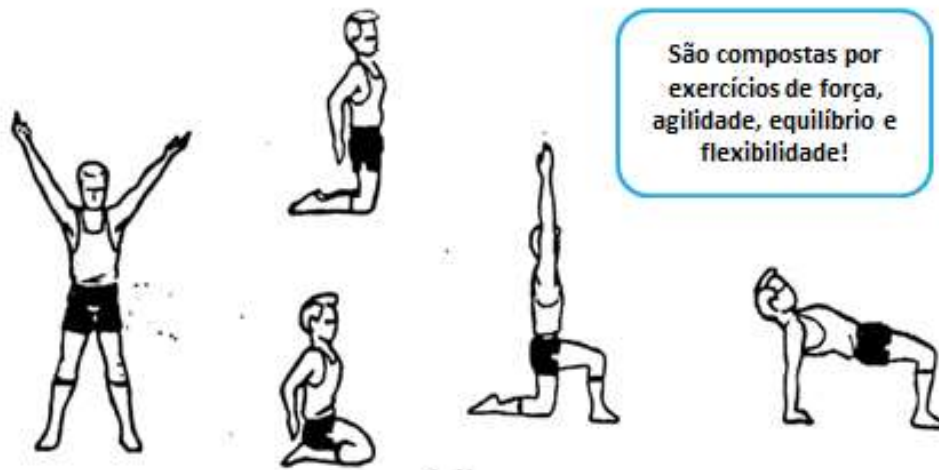
Dois Bases:

- 1- O base está de joelhos sentado em cima dos calcanhares.
- 2- O tronco deve de estar ereto e tonificado.
- 3- A pega deve de ser feita na parte posterior da coxa.

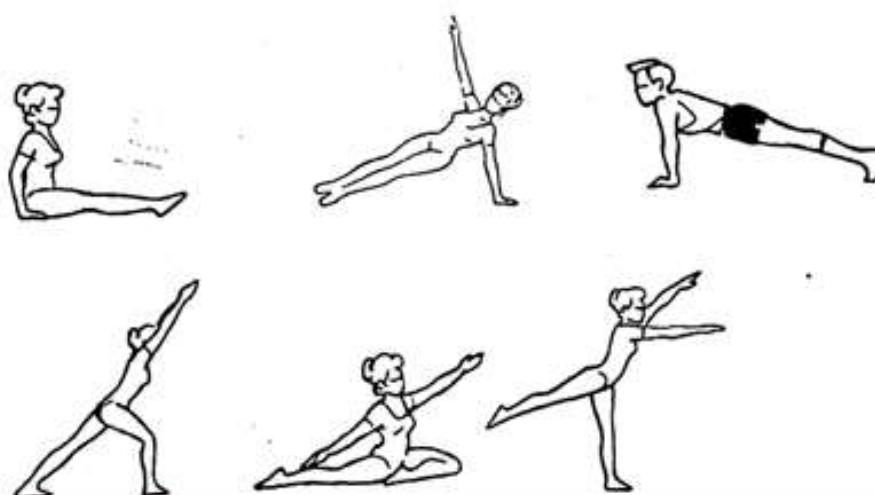
Volante:

- 1- Posição de apoio facial invertido com o apoio das mãos sobre as coxas dos bases.
- 2- Pontas dos pés esticados.
- 3- Tonicidade máxima do corpo.

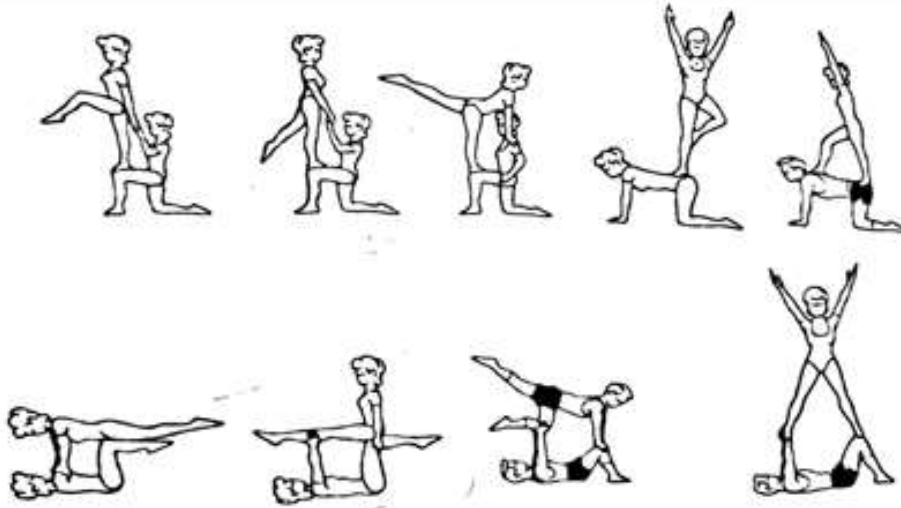
FIGURAS INDIVIDUAIS



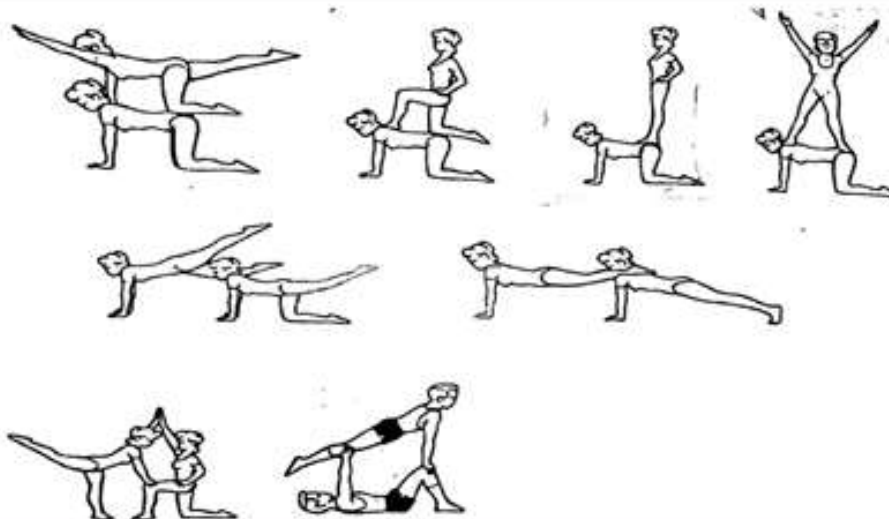
FIGURAS INDIVIDUAIS



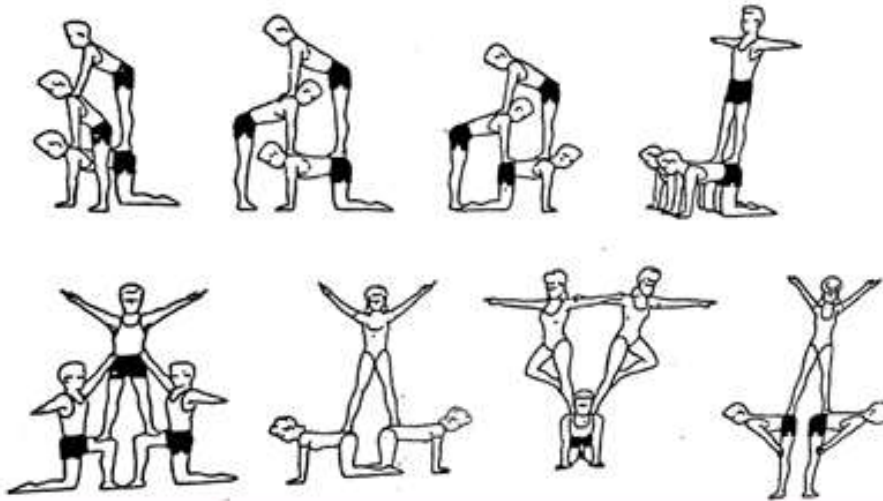
PARES



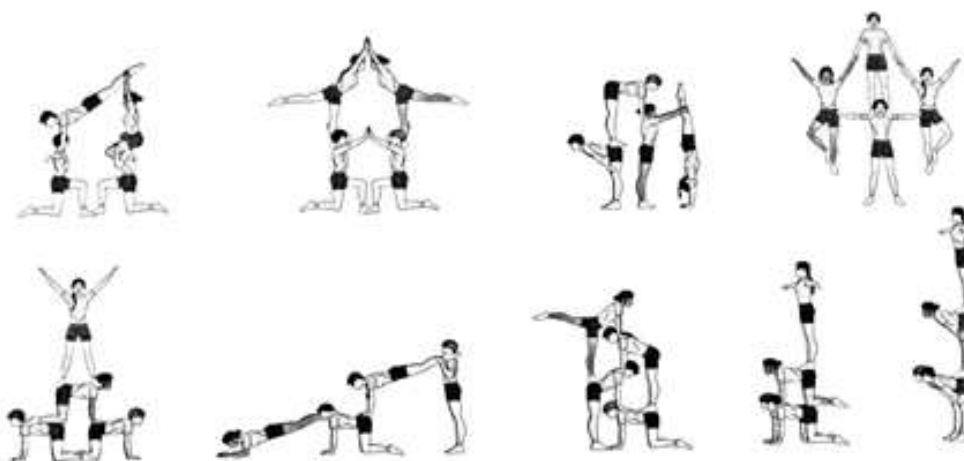
PARES



TRIOS



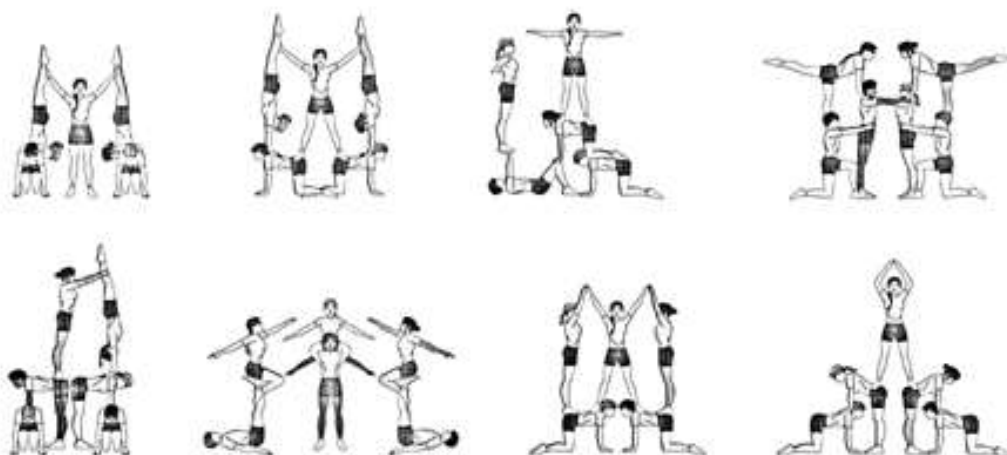
QUADRAS



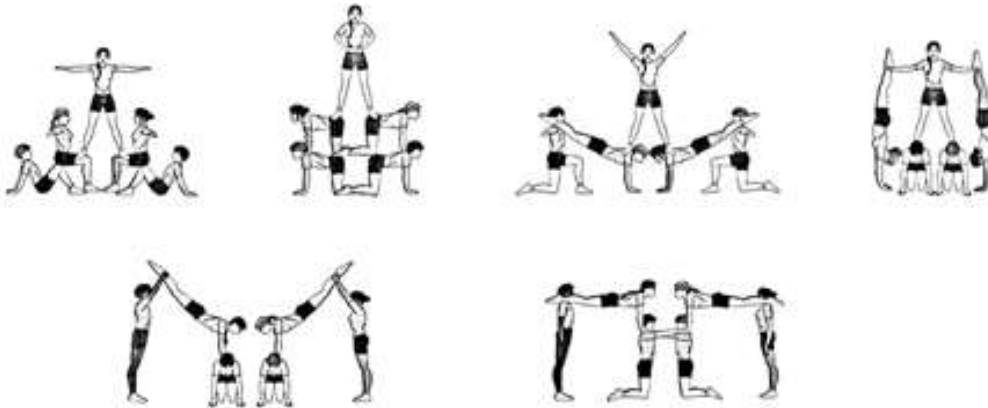
QUADRAS



FIGURAS COM 5 PESSOAS



FIGURAS COM 5 PESSOAS

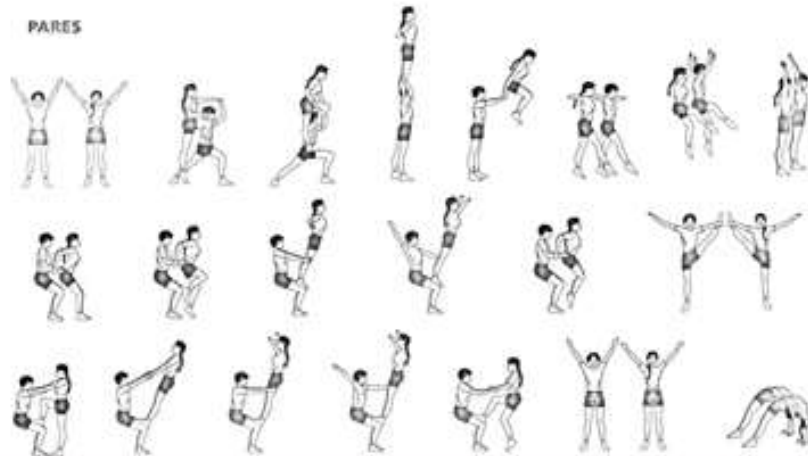


FIGURAS COM 6 PESSOAS



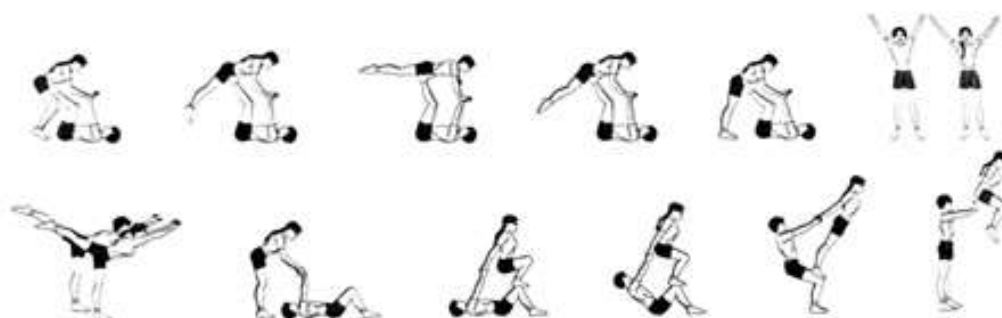
EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

PARES



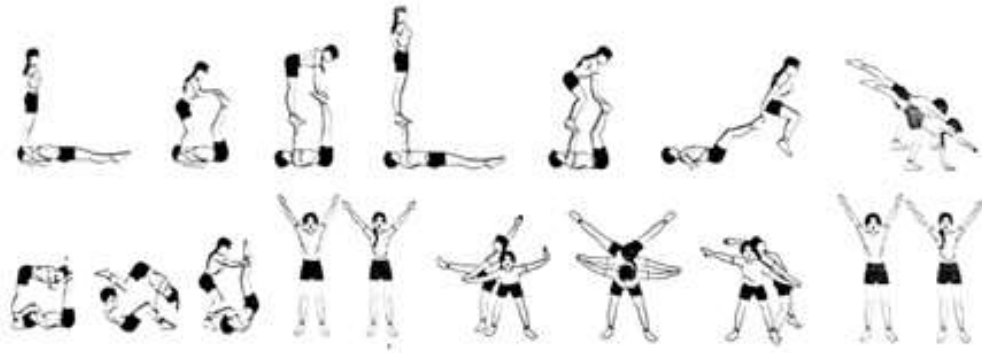
EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

PARES



EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

PARES



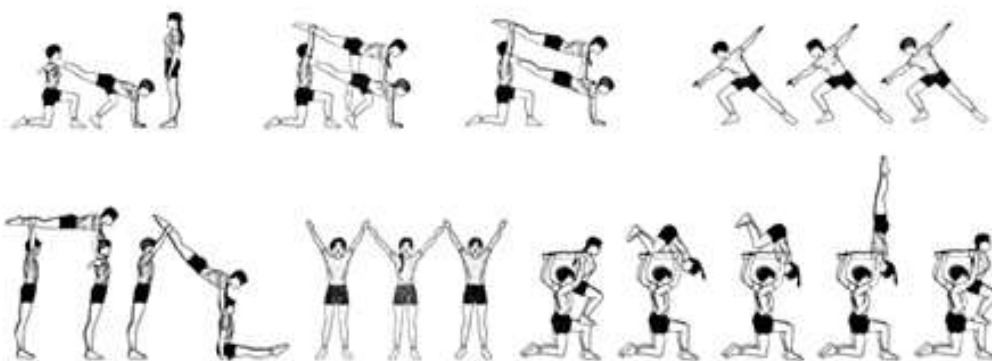
EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

TRIOS



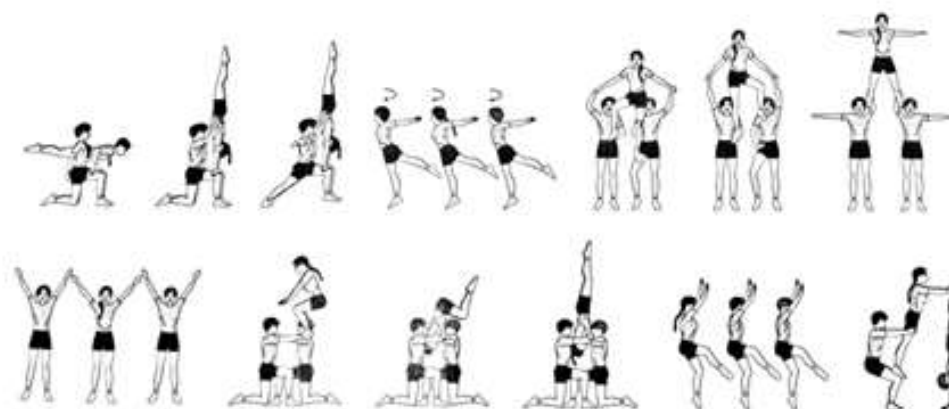
EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

TRIOS



EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

TRIOS



GINÁSTICA ACROBÁTICA



Na jornada de ginástica acrobática e no evento culminante todos os alunos devem de realizar os elementos obrigatórios desta disciplina.

4.5. ELEMENTOS EXTRAS

Ginástica de solo

Rolamento à frente com membros inferiores estendidos

Rolamento à retaguarda com os membros inferiores estendidos

Rolamento à retaguarda com passagem para apoio facial invertido

Rondade

Flic-floc à retaguarda

Ginástica de aparelhos- minitrampolim

¼ de mortal à retaguarda

Clica em cima do nome do exercício que queres treinar.

ROLAMENTO À FRENTE COM OS MEMBROS INFERIORES AFASTADOS

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

29

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros;
- Dedos afastados no tapete;
- Queixo ao peito;
- Impulsão dos membros inferiores (MI);
- Elevação da bacia (por cima da cabeça);
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Membros inferiores estendidos, afastam-se só no final do enrolamento;
- Repulsão das mãos no solo, por dentro dos M.I., para se levantar.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

100

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Plano inclinado;

2. No plinto;

3. A partir de vela com ajuda (ou nos quadris ou puxando os ombros);

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



Se o aluno estiver ainda numa fase atrasada de aprendizagem, deverá ser ajudado por trás, na zona lombar ou nos quadris.
Se estiver numa fase já um pouco adiantada, poderá ser ajudado de frente sendo puxado pelos membros superiores junto aos ombros.

ROLAMENTO À RETAGUARDA COM OS M.I. AFASTADOS EM EXTENSÃO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para a frente;
- Queixo ao peito;
- Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento;
- Dedos afastados no tapete;
- Repulsão das mãos no solo de forma a “passar” a cabeça;
- Membros inferiores sempre em extensão, afastam-se no fim do enrolamento.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

MENU - EE

(ARAÚJO, 2004)



1. Plano inclinado;



2. Rolamento à retaguarda a partir de vela em plano inclinado;

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante deverá apoiar uma mão nas costas (zona lombar) do aluno. Controlando-lhe a descida com membros inferiores estendidos, até sentar, e depois deverá puxá-lo pela zona da bacia (colocando as mãos nas ancas), ajudando a repulsão dos membros superiores. Contudo deverá afastar-se um pouco para o lado para não estorvar a ação.

ROLAMENTO À RETAGUARDA COM PASSAGEM PARA APOIO FACIAL INVERTIDO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para frente;
- Queixo ao peito;
- Extensão completa dos membros inferiores;
- Abertura enérgica das pernas em relação ao tronco, para facilitar a subida para pino (movimento báscula);
- Repulsão dos braços no solo em coordenação com a abertura (“báscula”);
- Olhar para as mãos (1ª fase) e olhar em frente (2ª fase);
- Alinhamento dos segmentos corporais.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se lateralmente em relação ao alunos, e no momento em que os membros inferiores passam sobre a cabeça, segura-os e ajuda a executar a abertura puxando para cima até ele chegar a apoio facial invertido.

RONDADA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- Afundo fronte-lateral;
- Elevação dos membros superiores;
- Enérgico lançamento da perna livre;
- Apoio da mão uma após da outra, colocando a segunda mão virada para a primeira;
- Passagem do corpo pela vertical, como no apoio facial invertido, com os membros inferiores unidos;
- Forte impulsão dos membros superiores, por forma a empurrar o solo para a posição de pé com pés juntos.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Movimento global partindo de cima do plinto;



2. Ligação da corrida com a pré-chamada;



3. Pré-chamada e apoio das mãos no solo;



4. "Curveta" no solo;



5. "Curveta" na cabeça do plinto;

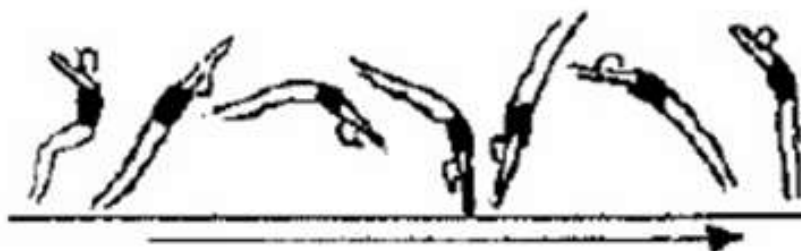
AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



Tal como na roda, ajuda-se na zona da bacia e nas costas do aluno mas o ajudante intervém com as duas mãos ao mesmo tempo. Deve-se ajudar no momento em que o aluno coloca a segunda mão no solo no sentido de o fazer passar pela vertical dos apoios e rodá-lo de forma a que complete os 180 graus de rotação sobre o eixo longitudinal do corpo.

Flic-flac à retaguarda



CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Posição Inicial:
 - Ligeira flexão das pernas;
 - Fecho do tronco sobre as pernas;
 - Braços em retropulsão.
- Movimento enérgico e coordenado:
 - Impulsão de pernas;
 - Abertura;
 - Antepulsão de braços
- Manutenção da postura alongada, aberta até ao apoio das mãos no solo;
- Forte impulsão de braços, coordenada com fecho parcial (retroversão da baíca) das pernas sobre o tronco – CURVETA;

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. O aluno salta para o colchão cilíndrico que roda;



2. Coloque-se o colchão inclinado sobre a trave, que vai servir de rotação. O aluno deita-se sobre o colchão e os colegas rodam-no para trás;



3. O aluno salta para cima do ajudante primeiro no solo e depois após "curveta";

4. Movimento global com impulsão no minitrampolim e ajuda;



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

117

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante segura o aluno pela zona da bacia e, aproveitando a sua força de impulsão, serve-lhe de eixo de rotação colocando um braço ou ombro por baixo da zona lombar. Após o salto à retaguarda, o ajudante pode mudar a outra mão para a parte posterior da coxa do aluno para lhe aumentar a velocidade de rotação e "puxar-lhe" os membros inferiores para cima.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

118

¼ DE MORTAL ENGRUPADO À RETAGUARDA



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

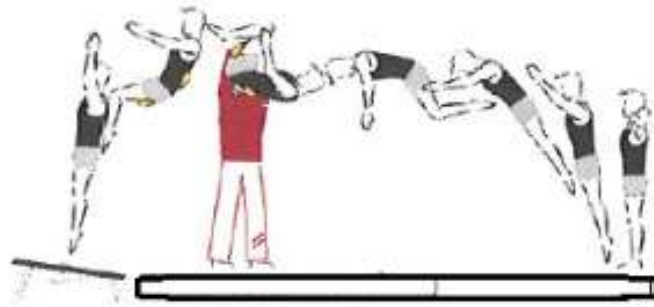
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior (antepulsão);
- Olhar em frente;
- Elevação dos joelhos ao peito;
- Agarra os joelhos;
- Joelhos juntos;
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Abertura na vertical (corpo em extensão);
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca uma mão nas coxas para facilitar a impulsão e na zona lombar para ajudar na rotação. Com a outra mão nas costas do aluno imprime velocidade no movimento de rotação atrás. O ajudante só deixa o contacto com o aluno depois de ele se encontrar de pé e em equilíbrio.

5. REGULAMENTO

A época 2019/2020 terá duas jornadas e um evento culminante:

1ª JORNADA

Competição na ginástica de solo e aparelhos – minitrampolim

2ª JORNADA

Competição na ginástica de aparelhos – plinto e acrobática

EVENTO CULMINANTE

Competição na ginástica de solo, aparelhos (minitrampolim e plinto) e acrobática

5. REGULAMENTO

As equipas ficam responsáveis por:

- Montar as estações, ajuizar a competição e fotografar os eventos;
- A avaliação dos elementos gímnicos é da responsabilidade do professor e dos juizes das equipas que não estão a competir;
- A avaliação será realizada com recurso a uma ficha de avaliação das componentes críticas dos elementos gímnicos;
- Os elementos das equipas podem realizar a sequência gímnica 2 vezes, no dia das jornadas, sendo contabilizada a sequência mais pontuada.

5. REGULAMENTO

PONTUAÇÃO

A pontuação a atribuir é a seguinte:

- 1.º lugar (**25 pontos**);
- 2.º lugar (**20 pontos**);
- 3.º lugar (**15 pontos**);
- 4.º lugar (**10 pontos**).

Essa resulta do somatório dos *scores* obtidos nas avaliações do professor (60%) e dos juizes das outras equipas (40%).

5. REGULAMENTO

PONTUAÇÃO

Pontuação Extra no Evento Culminante:

- Hino/Grito - **15** pontos
- Mascote - **15** pontos
- Equipamento - **20** pontos

5. REGULAMENTO

AJUDAS GÍMNICAS

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente, 25 pontos pelas ajudas gímnicas, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Se a equipa for avisada pelo professor 5 vezes ou mais, por não realizar as ajudas corretamente.	10
Se a equipa for avisada pelo professor 4 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	7,5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	5
Se a equipa for avisada pelo professor 2 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	2,5

5. REGULAMENTO

CUMPRIMENTO DAS FUNÇÕES

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos, inicialmente 25 pontos pelo cumprimento de deveres, que podem ser retirados, segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Falta de empenho dos elementos da equipa, no exercício das funções previamente contratualizadas.	2,5
Falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição.	1
Não arrumar o material.	2,5
Não realizar os alongamentos no final dos treinos ou jornadas.	5
Não cumprir o tempo estabelecido em cada estação.	2
Não levar o equipamento adequado para a realização dos treinos e competições.	2
Não respeitar as funções dos colegas.	5
Não respeitar o plano e mudá-lo sem autorização do professor/treinador principal.	5

5. REGULAMENTO

FAIR PLAY

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente 25 pontos pelo fair play, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada.	5
Atitude antidesportiva grave, como desrespeitar os colegas ou elementos de outras equipas.	10
Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou um elemento de outra equipa.	25

Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.

5. REGULAMENTO

CLASSIFICAÇÃO FINAL




Outras Informações:



Nos dias de treino e de jornada, as pontuações serão atualizadas e anexadas no grupo privado do facebook.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C. (2004). *Manual de ajudas em ginástica*. 2ª Edição. Porto Editora: Porto.
- Costa, M. & Costa, A. (1996). *Educação Física 10|11|12*. Areal Editores: Porto.
- Costa, M. & Costa, A. (2007). *Educação Física 10|11|12*. Areal Editores: Porto.
- Moreira, J. Araújo, C. (2004). *Manual técnico e pedagógico de Trampolins*. Porto Editora: Porto.

Apêndice 3. Exemplo de um Plano de Aula

Plano de Aula nº 23 e 24					
Professor: José Pedro Quintal	Ano/Turma: 11º 2	Data: 23/10/2019	Horário: 11:40/13:10	Duração: 90 minutos	Instalação: Pavilhão (4N)
	Nº de Alunos: 14	Local: Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco			
	Recursos Materiais: 3 cordas, 8 cones, 1 Minitrampolim; 2 colchão verde; 3 reuthers; 2 plintos; 1 banco sueco; 1 colchão verde longo, 1 plinto de esponja; 20 colchões de ginástica; 2 colchões de receção; dossier de equipa do MED; colunas, faixas sonoras, 1 boque, Folha dos alongamentos; Relatórios de aptidão física; Planos de treinos; Planos de condição física; Ficha auxiliar dos relatórios de aptidão física;				
Objetivos Gerais: Trabalhar a condição física dos alunos; Introdução da Época no Modelo de Educação Desportiva; Consolidação das matérias de ginástica de solo, aparelhos e acrobática.					
Objetivos Específicos: Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos; Promover a ativação cardiovascular e músculo-esquelética Explicação dos conteúdos dos dossiês de equipa; Explicação das funções (treinador adjunto, capitão, coreógrafo, juiz, fotografo, preparador físico); Promover a autonomia nos alunos; Trabalhar a dinâmica de grupo; Consolidar as ajudas na ginástica de solo e no minitrampolim; Consolidar os elementos técnicos na ginástica de solo e no minitrampolim; Consolidar as ajudas na ginástica acrobática e no plinto; Consolidar os elementos gimnicos propostos para a ginástica acrobática e no plinto;					
Tempo		Exercício	Descrição/Operacionalização do Exercício	Objetivos do Exercício	Esquema Gráfico
Parcial	Total				
10'	10'	1. Introdução à aula;	- Alunos dispostos em meia lua; - Realizar a chamada; - Entrega/explicação dos conteúdos dos dossiês de equipa; - Explicação das funções (treinador adjunto, capitão, coreógrafo, juiz, fotografo, preparador físico);	- Esclarecer eventuais dúvidas acerca dos exercícios; - Explicação de como se irá desenrolar o Modelo de Educação Desportiva;	
2'	12'	Tempo de Transição			

12'	24'	<p>2. Mobilidade articular/Aquecimento geral;</p> <p><u>Material necessário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 cordas; - 8 cones; - 1 colchão de ginástica; - colunas; - faixas sonoras; 	<p>Circuito de exercícios de condição física (2 séries de 8 exercícios com 20 segundos de exercício e 10 de descanso):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Saltar à corda; 2- Subir a montanha; 3- Polichinelos; 4- Burpees sem flexão de braços; 5- Flexão de braços; 6- Agachamentos; 7- Abdominais; 8- Agachamentos frontais alternados; <p>Observações: Ter atenção à execução correta dos exercícios;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a ativação cardiovascular e músculo-esquelética. - Potenciar o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas; 
2'	26'	Tempo de Transição		
23'	49'	<p>3. Época (MED):</p> <p>3.1. Ginástica de solo</p> <p>3.2. Ginástica de aparelhos – minitrampolim</p> <p><u>Material necessário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Minitrampolim; - 1 colchão verde; - 2 reuther; - 2 plintos; - 1 banco sueco; - 1 colchão verde longo; - 1 plinto de esponja; - 20 colchões de ginástica; - 2 colchões de recepção; - Dossier de equipa do MED; 	<p>Os alunos em equipas, desempenhando as suas funções deverão treinar os elementos nas seguintes estações (rotação a cada 7 minutos + 30 segundos de transição):</p> <p><u>Estação 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Facial Invertido; - Rolamento saltado (plano elevado); - ¼ de mortal; <p><u>Estação 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto de vela; - Salto de carpa; - Salto engrupado; - ½ pirueta; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia nos alunos; - Trabalhar a dinâmica de grupo; - Consolidar as ajudas na ginástica de solo e no minitrampolim; - Consolidar os elementos gimnicos propostos para a ginástica de solo e para o minitrampolim; 

			<ul style="list-style-type: none"> - 1 pirueta; - Mortal; <p><u>Estação 3:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Rolamento à frente; -Rolamento à retaguarda; -Rolamento saltado; -Roda; -Avião; -Ponte; 		
8'	57'	Tempo de Transição			
23'	80'	<p>4. Época (MED):</p> <p>4.1. Ginástica Acrobática</p> <p>4.2. Ginástica de aparelhos – Plinto</p> <p><u>Material necessário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 colchões verdes; - 3 reuthers; - 2 colchões de receção; - 20 colchões de ginástica; - 1 boque; - 1 plinto de madeira; - 1 plinto de esponja; - Dossier de equipa do MED; 	<p>Os alunos em equipas, desempenhando as suas funções deverão treinar os elementos nas seguintes estações (rotação a cada 7 minutos + 30 segundos de transição):</p> <p><u>Estação 1 (plinto de esponja):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto entre mãos; - Salto de eixo transversal; - Salto de eixo longitudinal; <p><u>Estação 2 (ginástica acrobática):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos obrigatórios; - Figura com todos os elementos do grupo; <p><u>Estação 3 (plinto de madeira):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto entre mãos; - Salto de eixo transversal; - Salto de eixo longitudinal; <p>Nota: Existem duas situações de aprendizagem que estarão à disposição das equipas que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia nos alunos; - Trabalhar a dinâmica de grupo; - Consolidar as ajudas na ginástica acrobática e no plinto; - Consolidar os elementos gimnicos propostos para a ginástica acrobática e no plinto; 	

			estiverem nos plintos (boque e cabeça do plinto de esponja).	
1'	81'	Tempo de Transição		
9'	90'	<p>5. Retorno à calma;</p> <p><u>Material necessário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Folha dos alongamentos; - Relatórios de aptidão física; - Planos de treinos; - Planos de condição física; - Ficha auxiliar dos relatórios de aptidão física; - Dossier de equipa do MED 	<ul style="list-style-type: none"> - Arrumação do material; - Alunos dispostos em meia lua; - Realizar alongamentos (pescoço, antebraço, tríceps, acrômio-umeral, quadríceps, gêmeos, abdominais); - Refletir sobre a prestação dos alunos na aula; - Dialogar com os alunos acerca da aula seguinte; - Dialogar com o preparador físico sobre os relatórios da aptidão física; - Dialogar com o treinador adjunto sobre os planos de treino; - Entrega dos relatórios de aptidão física; 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer possíveis dúvidas; - Promover o relaxamento muscular;
Observações:				



Apêndice 4. Exemplo de uma Ficha de Trabalho (p.e. Ginástica)

09/04/2020 Ficha de Trabalho de Ginástica

Ficha de Trabalho de Ginástica

*Obrigatório

Dados Pessoais

1. Nome Completo *

2. Turma *

Marcar apenas uma oval.

11º 1

11º 2

1. Ginástica de Solo

3. 1.1. Legenda a respetiva figura: *


3 pontos



09/04/2020 Ficha de Trabalho de Ginástica


4. 1.2. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos




5. 1.3. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



6. 1.4. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



7. 1.5. Legenda a respetiva figura: * 2 pontos



8. 1.6. No rolamento à frente devo colocar as mãos à largura dos ombros e o queixo junto ao peito. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

9. 1.7. No rolamento à retaguarda devo manter o queixo afastado do peito e as palmas das mãos viradas para cima. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

10. 1.8. No rolamento à frente devo impulsionar os membros inferiores e afastar o queixo do peito. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

11. 1.9. O avião é uma posição de flexibilidade. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

12. 1.10. A ponte é uma posição de flexibilidade. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

13. 1.11. No avião o tronco deve estar paralelo ao solo e o olhar dirigido em frente. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

14. 1.12. Na ponte a bacia deve de estar elevada acima da linha dos ombros. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

15. 1.13. No apoio facial invertido devo manter o queixo junto ao peito. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

16. 1.14. No apoio facial invertido devo levantar as duas pernas ao mesmo tempo. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

17. 1.15. No apoio facial invertido devo manter as pernas estendidas e os pés a apontar para à frente, de modo a manter o alinhamento corporal. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

18. 1.16. Na roda os apoios são colocados de forma alternada (mão, mão, pé, pé) e há uma passagem do corpo pela vertical. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

19. 1.17. No rolamento saltado a chegada ao solo deve ser realizada com os braços já fletidos. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

20. 1.18. Nas sequências gimnicas, a pirueta pode ser utilizada como elemento de ligação. * 2 pontos

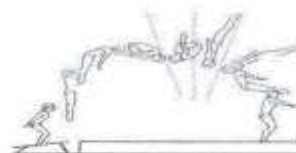
Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

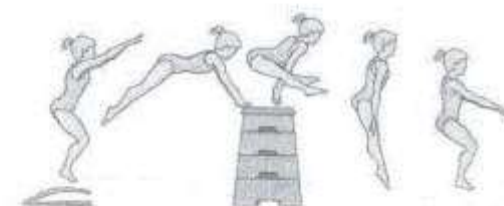
Falso

2. Ginástica de Aparelhos

21. 2.1. Legenda a respetiva figura: * 3 pontos

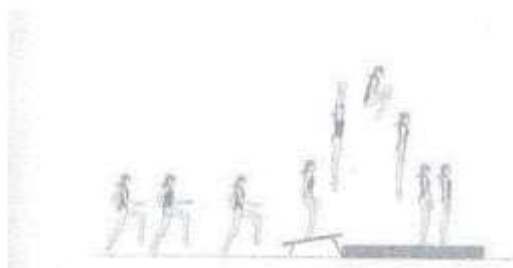


22. 2.2. Legenda a respetiva figura: * 3 pontos



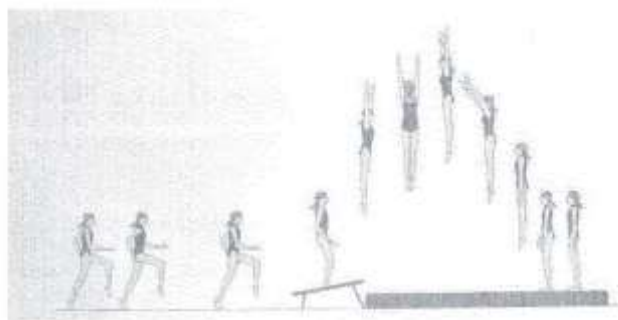
23. 2.3. Legendar a respetiva figura: *

2 pontos



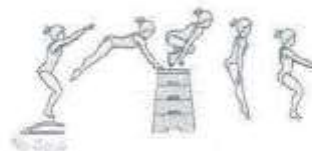
24. 2.4. Legendar a respetiva figura: *

3 pontos



25. 2.5. Legendar a respetiva figura: *

3 pontos



26. 2.6. No Mortal Engrupado à Frente devo, na entrada, colocar os membros superiores em elevação superior. *

2 pontos

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

27. 2.7. No Salto de Entre Mãos devo colocar o apoio das mãos o menos à frente possível do plinto. *

3 pontos

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

28. 2.8. No Salto Engrupado devo fletir os joelhos e afastá-los. *

2 pontos

Marcar apenas uma oval.

Verdadeiro

Falso

29. 2.9. No Salto de Eixo deve realizar uma elevação da bacia e um primeiro voo bem demarcado. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

30. 2.10. No minitrampolim a recepção dos saltos não é contabilizada. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

31. 2.11. No Salto de Entre Mãos, o ajudante deve colocar-se na parte da frente do aparelho e segurar o aluno, preferencialmente, pelo ombro e braço do seu lado. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

32. 2.12. No Mortal, o ajudante coloca uma mão na zona abdominal para facilitar a impulsão e servir de eixo de rotação. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

33. 2.13. No Salto de Carpa o ajudante pode realizar a ajuda de frente para o aluno. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

34. 2.14. No Salto de Vela o corpo deve estar em extensão completa e em tonicidade máxima. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

35. 2.15. No Salto de Carpa o ângulo tronco-coxa deve ser superior a 90°. * 2 pontos

Marcar apenas uma oval.

- Verdadeiro
 Falso

3. Ginástica Acrobática

36. 3.1. Legenda a respetiva figura: * 3 pontos



37. 3.2. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



Pega de Punho (A)

38. 3.3. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



Pega com elástico

39. 3.4. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos

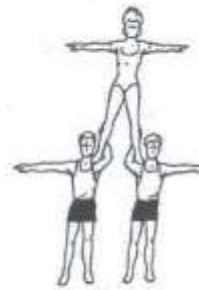


A

fig. 26



B



C

Manje de Escalada

Apêndice 5 – Exemplo de uma ficha de preparação física

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO				
11º ANO DE ESCOLARIDADE				
PLANO DE PREPARAÇÃO FÍSICA				
AQUECIMENTO				
Corrida	Polichinelos	Saltar à corda	Calcanhares Atrás	Skipping Médio
				
1. 30 SEGUNDOS CADA EXERCÍCIO = 2 MINUTOS E 30 SEGUNDOS DE TRABALHO CONSECUTIVO; 2. 30 SEGUNDOS DE DESCANSO ENTRE SÉRIES; 3. DEVERÃO REALIZAR DUAS SÉRIES;				
DESCANSO DE 1 MINUTO ENTRE O AQUECIMENTO E A PARTE FUNDAMENTAL				
PARTE FUNDAMENTAL				
Agachamentos c/ Salto	Stance Jacks	Prancha	Ski Jumps	Abdominais
				
Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos	Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos	Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos	Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos	Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos
Power Jump Move	Flexões de Braços	Hit the Floor Routine	Heisman Move	Tríceps Dips
				
Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos	Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos	Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos	Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos	Trabalhar 30 segundos e Descansar 20 segundos
1. 30 SEGUNDOS CADA EXERCÍCIO + 20 SEGUNDOS DE DESCANSO; 2. 1 MINUTO DE DESCANSO ENTRE SÉRIES; 3. DEVERÃO REALIZAR DUAS SÉRIES;				
DESCANSO DE 1 MINUTO ENTRE A PARTE FUNDAMENTAL E OS ALONGAMENTOS				
ALONGAMENTOS				
				
15 segundos - frente 15 segundos - trás 15 segundos - direita 15 segundos - esquerda TOTAL: 1 MINUTO	15 segundos - braço esquerdo 15 segundos - braço direito TOTAL: 30 SEGUNDOS	15 segundos - braço esquerdo 15 segundos - braço direito TOTAL: 30 SEGUNDOS	15 segundos - braço esquerdo 15 segundos - braço direito TOTAL: 30 SEGUNDOS	15 segundos - braço esquerdo 15 segundos - braço direito TOTAL: 30 SEGUNDOS
				
15 segundos - perna esquerda 15 segundos - perna direita TOTAL: 30 SEGUNDOS	15 segundos - perna esquerda 15 segundos - perna direita TOTAL: 30 SEGUNDOS	15 segundos	15 segundos - perna esquerda 15 segundos - perna direita TOTAL: 30 SEGUNDOS	15 segundos

Apêndice 6 – Guião do Grupo de Focos

Guião do Grupo de Focos

1. Considera que a decisão em encerrar a escola foi:...
2. Que tipo de atividades e estratégias foram desenvolvidas, relativamente às atividades letivas no terceiro período? Como é que foram para as outras disciplinas?
3. Que tipo de estratégias e atividades gostaste mais? Porquê?
4. Que tipo de estratégias e atividades menos gostaste? Porquê?
5. Define em 3 palavras as atividades letivas que tiveste durante este 3º período.
 - 5.1. Porque escolheste essas 3 palavras?
6. Para ti qual/quais foram as principais dificuldades que tiveste ao possuir atividades letivas não presenciais? (P.e. Rotinas, horários...)
 - 6.1 - E porquê?
- 7 - Realizando uma análise global das atividades escolares desenvolvidas ao longo do 3º período, como descreves esta experiência?
 - 7.1 - Utiliza 3 adjetivos para a descrever?
- 8 - Na tua opinião, o estudo não presencial, feito em casa, representa uma sobrecarga de trabalho para os alunos? (Sim ou Não)
 - 8.1 - Porquê?
9. Na sua opinião, considera que o final do ano letivo está comprometido? (Sim ou Não)
 - 9.1 - Considera que foi prejudicado(a)? (Sim ou Não)
 - 9.2 - Está preocupada(o) com as avaliações no final do ano letivo? (Sim ou Não)
- 10 - Considera que, em geral, a alteração de hábitos a que todos fomos obrigados para reagir à pandemia está a permitir aos alunos fazer uma aprendizagem de vida que complementa a escolaridade? (Sim ou Não)

- 10.1 - Qual o aspeto mais positivo?
- 10.2 - Qual o aspeto mais negativo?
- 10.3. Que competências consideras que desenvolveste com esta situação?

Relativamente à Educação Física:

11. Caracteriza as aulas de educação física antes e depois do isolamento? (Principais diferenças...)
 - 11.1. Caracteriza as aulas de educação física em 3 palavras antes e durante a pandemia,
12. Que tipo de atividades foram propostas pelos professores de Educação Física?
 - 12.1. Que recursos foram utilizados?
 - 12.2. O que mais gostaste e porquê?
 - 12.3. O que menos gostaste e porquê?
13. Que tipo de atividades gostarias de ter desenvolvido, nas aulas de EF, nestas condições?
14. Que principais dificuldades sentiste nas aulas de Educação Física, em regime não presencial? (Material, espaço...)
15. Consideras que as condições que possuías em casa condicionaram a realização das aulas de Educação Física?
16. Que sugestões de atividades farias ao teu professor relativamente às aulas de EF se no futuro voltassem a passar pela mesma situação?

Apêndice 7 – Questionário sobre o Ensino à Distância

Questionário sobre o ensino à distância

Este questionário destina-se aos alunos do 11º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco e tem como objetivo avaliar a opinião dos discentes sobre as aulas de regime não presencial de Educação Física. Desta forma, é muito importante que respondas o que pensas e não aquilo que achas que o teu professor gostaria que respondesses.

A informação pessoal será sempre confidencial e os dados de identificação dos participantes serão apenas do conhecimento dos professores. Nenhuma resposta está certa ou errada, deste modo solicitamos que apenas que respondas de forma espontânea e sincera.

Obrigado pela tua colaboração!
*Obrigado

Dados Pessoais

1. Nome Completo: *

2. Turma: *

Marcar apenas uma oval.

- 11º 1
 11º 2

1. Equipamentos e Acesso à Internet

3. 1.1. Reflete, relativamente à disponibilidade de equipamentos informáticos e de espaço, na tua casa (espaço onde reside atualmente), para as aulas não presenciais consideras: *

Marcar apenas uma oval.

- Apresenta excelentes condições
 Apresenta boas condições
 Apresenta condições razoáveis
 Apresenta algumas limitações
 Apresenta muitas limitações

10. 1.6. Teve necessidade de dividir equipamento com outros familiares em ensino à distância ou teletrabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. 1.6.1. Se sim, com quem?

12. 1.6.2. Se sim, que material teve necessidade de dividir?

1.7. Para cada uma das afirmações identifica se condicionou ou não o teu acesso às atividades de ensino não presencial:

13. 1.7.1. Acesso à Internet: *

Marcar apenas uma oval.

- Não me limitou
 Condição-me um pouco
 Condição-me
 Condição-me muito
 Não pode assistir e nem tanto ou à maioria das atividades por esse motivo

14. 1.7.2. Acesso a um equipamento (computador, tablet, smartphone): *

Marcar apenas uma oval.

- Não me limitou
 Condição-me um pouco
 Condição-me
 Condição-me muito
 Não pode assistir e nem tanto ou à maioria das atividades por esse motivo

4. 1.2. Qual o equipamento que utiliza para aceder aos conteúdos digitais disponibilizados pelos professores? *

Marque todos que se aplicam.

- Computador
 Tablet
 Smartphone

Outro: _____

5. 1.3. Tem acesso à Internet a partir de casa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. 1.4. Para a realização dos aulas à distância necessitou de adquirir algum material? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. 1.4.1. Se sim, quais?

8. 1.5. A sua escola disponibilizou material para alunos com dificuldades em adquiri-los? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. 1.5.1. Se sim, qual?

15. 1.7.3. Falhas na rede da internet: *

Marcar apenas uma oval.

- Não me limitou.
 Condição-me um pouco.
 Condição-me.
 Condição-me muito.
 Não pode assistir a nenhuma ou à maioria das atividades por esse motivo.

16. 1.7.4. Não possuir câmara: *

Marcar apenas uma oval.

- Não me limitou.
 Condição-me um pouco.
 Condição-me.
 Condição-me muito.
 Não pode assistir a nenhuma ou à maioria das atividades por esse motivo.

17. 1.7.5. Partilha de equipamentos com familiares: *

Marcar apenas uma oval.

- Não me limitou.
 Condição-me um pouco.
 Condição-me.
 Condição-me muito.
 Não pode assistir a nenhuma ou à maioria das atividades por esse motivo.

18. 1.8. Na sua opinião, o estudo não presencial feito em casa representa uma carga de trabalho para os alunos: *

Marcar apenas uma oval.

- Leve para os alunos.
 Constitui uma carga de trabalho adequada.
 Está demasiado trabalho aos alunos.

19. 1.9. A sua participação (presença) nas aulas virtuais ou nas atividades propostas pelos docentes, comparativamente às aulas presenciais, tem- se? *

Marcar apenas uma oval.

- Mantido no mesmo nível
 Tem aumentado
 Diminuiu

20. 1.10. A aula presencial tem maior qualidade de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- Discorda totalmente
 Discordo parcialmente
 Indiferente
 Concordo parcialmente
 Concordo totalmente

21. 1.11. As aulas presenciais são mais motivantes do que o ensino à distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Discorda totalmente
 Discordo parcialmente
 Indiferente
 Concordo parcialmente
 Concordo totalmente

22. 1.12. As aulas presenciais são mais fáceis do que o ensino à distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Discorda totalmente
 Discordo parcialmente
 Indiferente
 Concordo parcialmente
 Concordo totalmente

23. 1.13. As aulas presenciais são menos exigentes do que no ensino à distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Discorda totalmente
 Discordo parcialmente
 Indiferente
 Concordo parcialmente
 Concordo totalmente

24. 1.14. Considera que os docentes estão preparados para desenvolver um ensino não presencial? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada preparados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito preparados

25. 1.15. Considera que os alunos estão preparados para desenvolver um ensino não presencial? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada preparados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito preparados

26. 1.16. Em geral, o isolamento em casa tem tido impacto no seu bem-estar? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito impacto

27. 1.17. Sente vontade de voltar à escola? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nenhuma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito mesmo

2. Interação professor-aluno

28. 2.1. Nas aulas de Educação Física... Adaptação do professor às aulas à distância e preparação dos conteúdos: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada preparado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito preparado

29. 2.2. Nas aulas de Educação Física... Métodos e estratégias utilizadas: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito adequada

30. 2.3. Nas aulas de Educação Física... Capacidade do professor em fomentar a participação dos alunos nas aulas: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada motivadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito motivadora

31. 2.4. Nas aulas de Educação Física... Capacidade do professor esclarecer dúvidas: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada esclarecedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito esclarecedor

32. 2.5. Quais são as plataformas digitais utilizadas pelo professor de Educação Física: *

Marque todas que se aplicam.

- Google Classroom
 Microsoft Teams
 Zoom
 Skype
 Moodle

Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 8 – Percepção do Professor Estagiário em relação ao E@D

Percepção do Professor Estagiário em relação ao E@D

*Obrigatório

1. Nome Completo? *

2. Escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Escola Secundária Francisco Franco
- Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
- Liceu Jaime Cortesão
- Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
- Escola Básica e Secundária Gonçalves Zorro

3. Indique, sensivelmente, quantas aulas já lecionou a cada turma e qual a duração média de cada sessão? *

4. Que conteúdos abordaste nas tuas aulas em regime não presencial? *

5. Indique, aproximadamente, qual foi a taxa de participação nas aulas não presenciais? *

Marcar apenas uma oval.

- +50%
- 50% - 75%
- 75% - 90%
- +90%

6. Indique, aproximadamente, qual foi a taxa de participação nas tarefas propostas? *

Marcar apenas uma oval.

- +50%
- 50% - 75%
- 75% - 90%
- +90%

7. No que diz respeito ao E@D, que diretrizes e estratégias é que o vosso grupo disciplinar da escola delineou? *

8. A vossa escola cedeu-vos algumas ferramentas didático-pedagógicas para as aulas do ensino não presencial? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

9. Se sim, quais foram as ferramentas didático-pedagógicas cedidas?

10. Que estratégias utilizaram nas aulas não presenciais? *

Marque todas que se aplicam

- Enviar tarefas por email
- Realizar vídeos demonstrativos
- Criar fichas de preparação física
- Criar fichas de trabalho das modalidades
- Utilizar plataformas digitais de video-conferência (ZOOM)

Outro: _____

11. Porquê que utilizaram as estratégias referidas anteriormente? *

12. Quais foram as vantagens encontradas nas estratégias que desenvolveram? *

13. Quais foram as desvantagens encontradas nas estratégias que desenvolveram? *

14. Que sugestões apresentam para aulas futuras neste contexto de E@D? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 9 – Questionário aos Encarregados de Educação sobre o Ensino à Distância

12/12/2020 Questionário aos Encarregados de Educação sobre o Ensino à Distância

Questionário aos Encarregados de Educação sobre o Ensino à Distância

Este questionário visa um conjunto de questões relativas ao Ensino à Distância efetuado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, nomeadamente nas turmas do 11º 1 e 11º 2.

É de toda a conveniência que responda com o máximo de rigor e honestidade, pois só assim é possível avaliar a qualidade de todo o trabalho desenvolvido neste contexto aléptico.

Não há respetos certos ou errados relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Este questionário é de natureza confidencial. O tratamento desta, por sua vez, é efetuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o seu anonimato é respetado.

Obrigado pela sua colaboração:
*Obrigatório

1. 1. Turma do seu educando: *

Marcar apenas uma oval.

11º 1

11º 2

2. 2. Na globalidade, como avalia estas semanas de Ensino à Distância? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5
Nada Satisfeito (a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Totalmente Satisfeito (a)					

<https://www.google.com/forms/d/1CpVYvafWf8e3qj4p-Ag9v0T7Bwv7VUAGC-4b64/>

10

12/12/2020 Questionário aos Encarregados de Educação sobre o Ensino à Distância

3. 3. Relativamente ao Ensino à Distância, classifique as seguintes afirmações de 1 a 5, em que o 1 é "Nada Satisfeito (a)" e o 5 é "Totalmente Satisfeito (a)". *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Trabalho desenvolvido pela Escola (organização, comunicação, facultação de material...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho desenvolvido pela generalidade dos professores da turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho desenvolvido pelo (s) professor (s) de Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volume de trabalho semanal do seu educando (inclui todas as disciplinas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volume de trabalho semanal na disciplina de Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade do trabalho semanal do seu educando (inclui todas as disciplinas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade do trabalho semanal na disciplina de Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. 4. Caracterize o sistema de Ensino à Distância em três palavras. *

<https://www.google.com/forms/d/1CpVYvafWf8e3qj4p-Ag9v0T7Bwv7VUAGC-4b64/>

10

5. Para si, enquanto Encarregado de Educação, quais foram as principais dificuldades sentidas no âmbito das aulas não presenciais? *

6. Na sua opinião, o que achou do funcionamento das aulas da disciplina de Educação Física? *

7. Numa situação futura em Ensino à Distância, que sugestões apresenta para uma melhoria na qualidade do ensino?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 10 – Questionário aos alunos sobre as aulas em regime não presencial de Educação Física

Questionários aos alunos sobre as aulas em regime não presencial de Educação Física

Este questionário destina-se aos alunos do 11.º ano de escolaridade, da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco e tem como objetivo estudar a opinião dos alunos sobre as aulas Educação Física em regime não presencial de Educação Física. Desta forma, é muito importante que respondas o que pensas e não aquilo que achas que o teu professor gostaria que respondesses.

A informação pessoal será sempre confidencial e os dados de identificação dos participantes serão apenas do conhecimento dos professores. Nenhuma resposta está certa ou errada, deste modo solicitamos que apenas que respondas de forma espontânea e sincera.

Obrigada pela tua colaboração!
*Obrigadíssimas

1. Nome Completo: *

2. Turma: *

Marcar apenas uma oval.

11.º 1

11.º 2

Questionários aos alunos sobre as aulas em regime não presencial de Educação Física

3. 1. Quando o meu professor apresentava o que íamos fazer na aula eu estava atento. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

4. 2. Quando o meu professor fazia perguntas sobre o que íamos fazer na aula eu podia para responder. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

5. 3. Quando o meu professor me podia, eu ajudava-o na aula. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

6. 4. No final, quando o meu professor me podia a opinião sobre a aula eu dava-a. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

8. 6. Quando apresentava a matéria, o meu professor explicava como é que as diferentes partes da aula se interligavam. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

9. 7. Quando nos explicava o que ia ser a aula, o meu professor fazia exercícios para nos mostrar o que tínhamos que aprender. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

10. 8. Quando o meu professor apresentava os exercícios da aula eu ficava sem dúvidas sobre o que iam fazer. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

11. 9. Quando o meu professor apresentava os exercícios que iam fazer na aula, dizia para que é que eles serviam. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

7. 5. Quando apresentava a aula, o meu professor explicava as coisas dos exercícios a que tínhamos de dar mais atenção. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

12. 10. Quando apresentava a matéria, o meu professor explicava porque é que a maneira como organizava a aula nos fazia aprender melhor. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

13. 11. O meu professor pedia-me que eu fosse simpático e amigos com todos os meus colegas. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

14. 12. Quando era preciso, eu montava e desmontava o material rapidamente. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

15. 13. Quando era preciso, eu montava e desmontava o material corretamente. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

16. 14. Quando explicava os exercícios, o meu professor chamava-me à atenção para evitar que eu corresse o risco de me magoar. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

17. 15. Quando o meu professor pedia, eu mudava rapidamente entre os exercícios. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

Questionários aos alunos sobre as aulas em regime não presencial de Educação Física

18. 16. Na aula, o meu professor conseguia observar toda a turma ao mesmo tempo. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

19. 17. Quando me corrigia, o meu professor dizia-me o que estava a fazer bem e o que estava a fazer mal. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

20. 18. O meu professor ia-me corrigindo durante toda a aula. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

21. 19. Quando eu e os meus colegas tínhamos a mesma dificuldade nos exercícios, o meu professor corrigia-nos a todos ao mesmo tempo, em vez de corrigir um de cada vez. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

22. 20. Quando me corrigia, o meu professor explicava-me porque é que eu estava a fazer bem ou a fazer mal o exercício. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

23. 21. Quando me corrigia, o meu professor explicava-me como é que deveria realizar os exercícios para não voltar a fazer mal. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

24. 22. Depois de me corrigir, o meu professor ficava junto de mim a ajudar-me até que eu fizesse bem. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

25. 23. Quando eu me portava mal, o meu professor pedia-me que dissesse o que tinha feito e porque é que tinha tido aquele comportamento. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

26. 24. Quando eu estava a realizar os exercícios, o meu professor pedia-me para eu explicar como é que os estava a fazer. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

27. 25. Durante a aula, o meu professor fazia perguntas sobre os exercícios a quase todos os alunos. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

28. 26. Quando me faziam perguntas, o meu professor esperava para que eu pudesse pensar e dar a resposta. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

29. 27. Durante a aula, eu estava a maior parte do tempo a realizar os exercícios. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

30. 28. Quando eu me portava mal e o meu professor me castigava, eu mantinha a minha opinião sobre as aulas de Educação Física. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

31. 29. No final da aula, o meu professor dizia o que íamos aprender na aula seguinte. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

32. 30. Quando o meu professor nos chamava eu ia rapidamente para junto dele. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

Questionário aos alunos sobre as aulas em regime não presencial de Educação Física

33. 31. Eu gosto muito dos exercícios da aula. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

34. 32. Eu chegava à aula à hora combinada. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

35. 33. O meu professor registava as faltas sem gastar tempo. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

36. 34. Quando o meu professor parava a aula, eu percebia logo se ele queria que eu fosse para junto dele, se queria que eu mudasse de exercício, ou se queria que eu ficasse onde eu estava a ouvir. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

37. 35. Quando o meu professor pedia, eu e os meus colegas formávamos os grupos rapidamente. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

38. 36. No final da aula, o meu professor dizia o que é que tinha sido mais importante nos exercícios que tínhamos estado a aprender. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

39. 37. Quando eu colaborava na aula, o meu professor mostrava que tinha ficado satisfeito comigo. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

40. 38. No final da aula, o meu professor dizia para que é que tínhamos estado a aprender aqueles exercícios. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

41. 39. No final, o meu professor dizia aquilo que eu e os meus colegas tínhamos ou não conseguido aprender na aula. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

42. 40. Quando eu dizia ao meu professor, o que pensava e sentia sobre a aula, ele ouvia-me e interessava-se pelas minhas opiniões. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

43. 41. O meu professor perguntava-me o que é que eu pensava e sentida da aula. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

44. 42. Durante a aula, o meu professor conseguia dar atenção às várias coisas que se passavam. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

45. 43. Durante os exercícios, eu esforçava-me por aprender. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

46. 44. O meu professor gastava pouco tempo a explicar os exercícios que se iam fazer na aula. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

47. 45. Nos exercícios, eu e os meus colegas ajudávamo-nos uns aos outros, mesmo quando uns eram melhores e outros piores. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

Questionários aos alunos sobre as aulas em regime não presencial de Educação Física

48. 46. As regras das aulas eram combinadas entre o meu professor e os alunos. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

49. 47. Durante a aula, eu respeitava as regras que tinha sido combinadas. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

50. 48. Depois de me ter portado mal, eu reconhecia o que é que tinha prejudicado com esse comportamento. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

51. 49. Durante a aula, o meu professor lembrava-me das regras combinadas. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

52. 50. Quando eu me portava mal, o meu professor resolvia o problema mantendo um bom ambiente na aula. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

53. 51. Durante a aula, o meu professor mostrava-se contente quando eu me portava bem. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

54. 52. Quando os meus colegas queriam que eu me portasse mal como eles, eu continuava a fazer o que estava a fazer. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

55. 53. O meu professor mostrava que gostava da matéria que nos ensinava. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

56. 54. Na aula, eu tinha confiança no meu professor. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

57. 55. Durante a aula, o meu professor dizia-me que achava que eu era capaz de aprender. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

58. 56. Na aula, o meu professor tratava-me a mim e aos meus colegas da mesma maneira. *

Marque todas que se aplicam:

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

59. 57. O meu professor falava comigo sobre os meus gostos e assuntos pessoais, mesmo quando não tinha a ver com a aula. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

60. 58. Durante os exercícios, o meu professor dizia-me que o que estava a aprender era importante para mim. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

61. 59. O meu professor corrigia-me a mim ou aos meus colegas sem interromper a aula. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

62. 60. Quando o meu professor me corrigia, era para me ajudar. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

63. 61. Quando eu me portava mal, o meu professor convencia-me para não tomar a fazer aquilo. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

64. 62. Nos exercícios mais difíceis, o meu professor fazia com que eu continuasse a tentar. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre

65. 63. O meu professor dizia-me que eu era capaz de aprender coisas difíceis. *

Marque todas que se aplicam.

- Nunca ou Quase Nunca
 Poucas Vezes
 Bastantes Vezes
 Sempre ou Quase Sempre


Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 11 – Ficha de Observação

Ficha de Observação de Aula					
Professor Observador:		Data:	Turma:	Nº de Alunos:	
Professor Observado:		Hora:	Escola:		
Modalidade Abordada:			Sim	Não	Observações
Apresentação de conteúdos	Inicia a aula a horas				
	Explica aos alunos os objetivos e tarefas para a aula				
	Todo o discurso é pertinente, consiso e perceptível				
	Apresenta um plano de aula adequado ao nível da turma				
Organização/Gestão da Aula	A disposição do material garante a segurança dos alunos				
	Rentabilização do tempo útil de aula				
	A gestão do espaço é eficiente				
	O professor coloca-se num local privilegiado para uma comunicação e observação ideal				
Feedback's	São específicos				
	São descritivos				
	Solicitado pelos alunos				
	Centra-se na partilha de informação				
Clima/ Disciplina	É emitido em tempo útil e oportuno				
	Potencia um clima positivo na turma				
	Demonstra entusiasmo e cria o desejo de aprender nos alunos				
	Encoraja a participação dos alunos				
Afetividade	Cumprimento de regras				
	Elogia e encoraja a participação dos alunos				
	Trata os alunos pelo nome próprio				
Notas:	Ouve e aceita as sugestões dos alunos				
	Aspetos Positivos			Aspetos a Melhorar	

Apêndice 12 – Poster da Ação Científico-Pedagógica Individual




O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

Quiral, J.^{1,2}, Henriques, A.^{1,2}, Carvalho, J.² & Rodrigues, A.¹
¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zattero

Introdução

A inclusão não se resume apenas à introdução física dos alunos com necessidades educativas num dado espaço e tempo, mas sim a promoção de uma participação ativa e nas atividades da escola (Pádreiro, 2001). Para Burtaković (2006), a inclusão não é apenas colocar no mesmo sítio, nem negar a diferença, mas sim respeitar e fazer seguir a sua orientação. Deste modo, o desporto adaptado assume-se como um modelo desportivo que respeita as limitações dos seus intervenientes, enfatizando que o facto de ser adaptado, não invalida ou reduz a sua importância sociológica e desportiva. Antes pelo contrário, esta adaptação deve ser encarada como uma atitude de respeito pelas limitações óbvias de cada tipo de deficiência, permitindo a excelência desportiva e a realização de grandes performances (Santos & Rodrigues 2012).

Objetivos

-  Enquadrar a nível histórico e curricular o desporto adaptado.
-  Apresentar a maior valia do desporto adaptado como meio de sensibilização para a diferença.
-  Apresentar propostas de ferramentas didático-pedagógicas de sensibilização para a diferença através do desporto adaptado.

Aprendizagens Essenciais

	7º Ano	8º Ano
Área dos Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paraolímpicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar e interpretar os valores olímpicos e paraolímpicos, compreendendo a sua importância social e cultural, para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.


(Decreto de Lei N.º 55/2018)

Enquadramento Histórico do Desporto Adaptado

1888	• Sports Club for the Deaf em Berlim
1914-1918	• I Guerra Mundial (aumento no número de pessoas com deficiência)
1924	• International Committee of Sileent Sports
1930-1945	• II Guerra Mundial (impulsionador do desporto para pessoas com deficiência)
1960	• Jogos Paralímpicos em Roma (400 atletas de 23 países)
1968	• Special Olympics nos E.U.A. (Maior movimento desportivo para deficientes intelectuais no mundo)
1972	• Portugal participa na IV Paralimpiadas na Alemanha (Basquetebol em cadeira de rodas)
1984	• Portugal ganha as suas primeiras medalhas Paralímpicas (3 de Ouro, 6 de Prata e 7 de Bronze)
1988	• Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência
1993	• Comité Paralímpico Internacional
2008	• Comité Paralímpico de Portugal

(Comité Paralímpico Internacional, 2018)

Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio à inclusão através do desporto adaptado

	Material	Experimentação da Condição	
Atletismo Adaptado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Velocidade; ➤ Corrida (pista); ➤ Steps; ➤ Cadeiras; ➤ Fio azul (orientação); ➤ Cadeiras; ➤ Pisos ou direções; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Corrida para pessoas com auxílio de um guia; ➤ Lançamentos e Selos com velocidade; ➤ Lançamentos do disco e do peso com a criação de estímulos sensoriais; 	
Bateria	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bolas de diferentes cores (brioches, lins, antenas ou outros); ➤ Fio de pitar (estabilizar as lins já existentes); ➤ Fio regular e linc; ➤ Em caso de necessidade o material de bateria pode ser substituído à Atividade Motora Adaptado do Desporto Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Marcação de uma zona alvo no centro do campo, facilitando assim a jogabilidade (retorno à simetria da bola branca); ➤ Adaptação de espaço de jogo (obstruções); ➤ Adaptação das regras (simplificação). 	Regras e Espaço de Jogo
Tiro de Arco Adaptado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bateria de diferentes cores (brioches, lins, antenas ou outros); ➤ Fio de pitar (estabilizar as lins já existentes); ➤ Fio regular e linc; ➤ Em caso de necessidade o material de bateria pode ser substituído à Atividade Motora Adaptado do Desporto Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Marcação de uma zona alvo no centro do campo, facilitando assim a jogabilidade (retorno à simetria da bola branca); ➤ Adaptação de espaço de jogo (obstruções); ➤ Adaptação das regras (simplificação). 	Experimentação da Condição
Tiro de Arco Adaptado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bateria de diferentes cores (brioches, lins, antenas ou outros); ➤ Fio de pitar (estabilizar as lins já existentes); ➤ Fio regular e linc; ➤ Em caso de necessidade o material de bateria pode ser substituído à Atividade Motora Adaptado do Desporto Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Marcação de uma zona alvo no centro do campo, facilitando assim a jogabilidade (retorno à simetria da bola branca); ➤ Adaptação de espaço de jogo (obstruções); ➤ Adaptação das regras (simplificação). 	Experimentação da Condição

Enquadramento Curricular

Decreto de Lei N.º 54/2018	Decreto de Lei N.º 55/2018
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A educação deve-se assumir de forma universal, promovendo que todos os cidadãos e alunos possam usufruir de aprendizagens. ➤ Deve existir um sentido de equidade, garantindo que todos os alunos possam ao mesmo tempo desenvolver as suas potencialidades de aprendizagem. ➤ É que todos as crianças e alunos devem ter o direito ao acesso e à participação de forma efetiva, nos mesmos contextos educativos (inclusão). 	<p>A escola deve potenciar nos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Boas Habituas – A escola deve potenciar nos jovens valores e atitudes que vão ao encontro de uma sociedade mais justa, coesa e na dignidade humana. ➤ Inclusivo – A escola é obrigatória para todos, sendo promotora da equidade e democracia. Deverá apoiar uma diversidade de alunos através nos seus níveis socioeconómicos, culturais, cognitivos e motivacionais.

Considerações Finais

Com a realização deste trabalho, constatou-se que duas estratégias parecem potenciar a sensibilização e tolerância para a diferença: a) contacto com a diferença – Uma vez que é fundamental que todos os indivíduos pertencentes à sociedade atual tenham um contacto assíduo com a diferença, levando-a à normalização e à sua aceitação; b) experimentação da condição – Através da experimentação da condição do indivíduo portador de deficiência, a sociedade poderá perceber que tipo de dificuldades e limitações possuem. Uma das estratégias utilizadas poderá passar pela experimentação da condição, através do Desporto Adaptado. Deste modo, podemos considerar que o Desporto Adaptado, em si mesmo não portador de deficiência, poderá ser uma estratégia promissora de atuação da diferença, bem como, promover dentro sociedade que se pretende cada vez mais justa, centralizar dignidade humana e inclusiva.

Projeto de Ação Científico-Pedagógica Individual – Ação de Investigação em Educação Física e Desporto
 Projeto de Ação Científico-Pedagógica Individual – Ação de Investigação em Educação Física e Desporto
 Projeto de Ação Científico-Pedagógica Individual – Ação de Investigação em Educação Física e Desporto
 Projeto de Ação Científico-Pedagógica Individual – Ação de Investigação em Educação Física e Desporto

Apêndice 13 – Artigo da Ação Científico-Pedagógica Individual

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Educação Física e Desporto

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

Adapted Sport to Promote Inclusion

José Quintal^{1,2}, Ana Henriques^{1,3}, João Carvalho², Ana Rodrigues¹

¹Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências

²Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Correspondência

José Pedro Neves Quintal

E-mail: josepedroquintal@gmail.com

Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

Campus Universitário da Penteada

9020-105 Funchal, Portugal

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

Resumo

Segundo Santos e Rodrigues (2012) o desporto adaptado é um modelo desportivo que respeita as limitações dos seus intervenientes. O facto de ser adaptado, não invalida ou reduz a sua importância sociológica e desportiva. Antes pelo contrário, esta adaptação deve ser encarada como uma atitude de respeito pelas limitações óbvias de cada tipo de deficiência, permitindo a excelência desportiva.

Assim, pretende: (i) enquadrar a nível histórico e curricular os desportos adaptados; (ii) apresentar as mais valias do desporto adaptado como meio de sensibilização para a diferença e (iii) apresentar algumas propostas de ferramentas didático-pedagógicas de sensibilização para a diferença através do desporto adaptado.

A metodologia de trabalho empregue na realização deste trabalho consubstancia-se numa revisão crítica, em que foram analisados vários autores, organizações e relatórios científicos.

Através da realização deste trabalho constata-se que podemos promover situações de sensibilização para a aceitação da diferença, através de duas vertentes fundamentais: a) contacto com a diferença – Uma vez que é fundamental que todos os indivíduos pertencentes à sociedade atual, tenham um contacto assíduo com a diferença, levando-a à normalização e à sua aceitação e b) experimentação da condição – Passando pela experimentação da condição, a sociedade poderá perceber que as dificuldades pelas quais estes indivíduos passam durante toda a sua vida.

Deste modo, podemos considerar que o Desporto Adaptado, em pessoas não portadoras de deficiência, poderá ser uma estratégia potenciadora de aceitação da diferença, bem como, promotora de uma sociedade que se pretende cada vez mais justa, centrada na dignidade humana e inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; Desporto Adaptado; Adolescentes; Diferença; Sensibilização

2

Abstract

According to Santos and Rodrigues (2012), adapted sport is a sports model that respects the restrictions of its stakeholders. The fact of being adapted, not disabled or reduces its social and sporting importance. Before the contrary, this adaptation must be seen as an attitude of respect for the obvious limitations of each type of disability, allowing for sporting excellence.

Thus, it intends to: (i) fit a historical and curricular level of adapted sports; (ii) present as added value of adapted sport as a means of raising awareness of difference and (iii) presenting some applications of pedagogical tools to raise awareness of difference in adapted behaviour.

A work methodology used to carry out this work coopted in a critical reception, in which several authors, organizations and scientific reports were analyzed.

By carrying out this work, it appears that it is possible to promote awareness of a difference of difference, through two fundamental aspects: a) contact with a difference - Since it is essential that all members involved in today's society, use a contact assiduous with difference, leading to normalization and acceptance and b) experimenting with conditions - By experiencing conditions, a society can go through what are the difficulties these people go through throughout their life.

In this way, we can consider what is Adapted Sport, in people who are not disabled, can be a potential strategy of difference of difference, as well as promoting a society that becomes more and more just, centred on human dignity and inclusive

Keywords: Inclusion; Adapted Sports; Adolescents; Difference; Awareness.

I - Introdução

O tema sobre o qual nos iremos debruçar no decorrer do seguinte artigo está primordialmente ligado com a utilização do desporto adaptado como ferramenta didático-pedagógica promotora da aceitação da diferença e, conseqüentemente, da inclusão de pessoas portadoras de deficiência numa sociedade que se deseja que cada vez mais se torne justa, centrada na dignidade humana e inclusiva (DGE, 2017).

Deste modo, os objetivos aos quais nos propomos através do levar deste trabalho estão alinhados com o enquadramento histórico e curricular dos desportos adaptados, a apresentação de estudos que comprovem a maior valia da utilização do desporto adaptado como veículo promotor de aceitação da diferença e a partilha de propostas didático-pedagógicas de apoio à inclusão através do desporto adaptado.

Um dos objetivos implícitos do trabalho está relacionado com a promoção da aceitação da diferença por parte dos anos sem NE e da inclusão de indivíduos portadoras de deficiência nas aulas de Educação Física, deste modo, devemos definir ao certo a que é que nos referimos como inclusão.

Segundo Pinheiro (2001), a inclusão não se resume apenas à introdução física dos alunos com necessidades educativas num dado espaço e tempo, mas sim promover uma participação ativa e concreta nas atividades da escola.

Segundo Baralotti (2006), a inclusão não é apenas, colocar junto, nem negar a diferença, mas sim respeitar o homem segundo a sua constituição.

Outro conceito que deve aqui ser definido é o conceito de desporto adaptado que segundo Santos e Rodrigues (2012) o desporto adaptado é um modelo desportivo que respeita as limitações dos seus intervenientes. O facto de ser adaptado, não invalida ou reduz a sua importância sociológica e desportiva. Contrariamente, esta adaptação deve ser encarada como uma atitude de respeito pelas limitações óbvias de cada tipo de deficiência, permitindo a excelência desportiva e a realização de grandes performances.

II – Enquadramento Histórico do Desporto Adaptado

Para compreendermos o percurso do desporto adaptado, e da inclusão, é necessário conhecermos o passado do desporto adaptado, para tal, posteriormente, iremos

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

apontar quais as datas mais marcantes a nível social e desportivo, pois só assim poderemos compreender a realidade desportiva adaptada atual.

Tabela 1 - Enquadramento Histórico do Desporto Adaptado

ANO	ACONTECIMENTO
1888	Sports Club for the Deaf em Berlim
1914 - 1918	I Guerra Mundial (aumento no número de pessoas com deficiência)
1924	International Committee of Silent Sports
1939 - 1945	II Guerra Mundial (Impulsionador do desporto para pessoas com deficiência)
1960	Jogos Paralímpicos em Roma (400 atletas de 23 países)
1968	Special Olympics nos E.U.A. (maior movimento desportivo para deficientes intelectuais no mundo)
1972	Portugal participa na IV Paraolimpíadas na Alemanha (Basquetebol em cadeira de rodas)
1976	Organização Internacional do Desporto para Deficientes
1984	Portugal ganha as suas primeiras medalhas Paralímpicas, onde participaram 15 atletas, dos quais 11 foram medalhados nas modalidades de Atletismo (3- Ouro, 2- Prata, 5- Bronze), Boccia (1- Prata), Ciclismo (1- Prata, 1- Bronze) e ténis de mesa (1- Bronze)
1988	Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência
1989	Comité Paralímpico Internacional
1999	Comité Paralímpico Europeu
2008	Comité Paralímpico de Portugal

O desporto adaptado de alto rendimento, tem como expoente máximo três grandes eventos à escala planetária, organizados pelo Internacional Paralympic Committee ou pelo The International Committee Of Sport For The Deaf.

Estes grandes eventos são os Special Olympics, destinados a pessoas com deficiência intelectual, os Deaflympic Games, cujo público alvo são as pessoas portadoras

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

de deficiência auditiva e os Paralympic Games, que abarca todos os tipos de deficiência, excetuado as pessoas portadoras da deficiência auditiva.

Tabela 2 - Grandes Eventos do Desporto Adaptado

ORGANIZADOR	GRANDES EVENTOS DESPORTIVOS ADAPTADOS
International Paralympic Committee	Special Olympics
The International Committee of Sport for The Deaf	Deaflympic Games
International Paralympic Committee	Paralympics Games

Desporto Escolar Adaptado

O desporto adaptado em Portugal também já está presente nas competições de Desporto Escolar. A nível nacional que organiza este tipo de competições é a Direção Geral de Educação, nomeadamente através do Desporto Escola, enquanto que a nível regional, na Região Autónoma da Madeira, está a cargo da Secretaria Regional da Educação, mais propriamente no Gabinete de Serviços do Desporto Escolar.

Tabela 3 - Desporto Escolar Adaptado

DESPORTO ESCOLAR (NACIONAL)	DESPORTO ESCOLAR NA R.A.M. (A.M.A.)
Boccia	Atletismo
Goalball	Banquetebol
Natação Adaptada	Boccia
	Futebol
	Goalball
	Natação
	Outras Atividades Promovidas Pela A.M.A.

III - Enquadramento Curricular do Desporto Adaptado

A instituição escola, nos dias atuais, consoma-se como um dos pilares fundamentais das sociedades desenvolvidas, assumindo deste modo um papel

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

preponderante na mudança de paradigmas, na abolição de preconceitos e na promoção de inclusão social.

Deste modo, as entidades que regem a educação em Portugal, sentiram-se na obrigação de legislar e atuar sobre questões relacionada com a promoção da equidade, da justiça e da aceitação da diferença, propondo que se deixe de olhar a diferença de forma discriminatória, fazendo velar pela dignidade humana.

Deste modo, surgiu o D.L. N.º 54/2018, que orienta a instituição escola através de alguns princípios fundamentais para a inclusão.

Nesta perspetiva, a educação deve-se assumir de forma universal, presumindo que todas as crianças e alunos possuem capacidades de aprendizagem. Devendo, deste modo, existir um sentido de equidade, garantindo que todos os alunos possuem os apoios necessários ao desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem. E que todas as crianças e alunos devem ter o direito ao acesso e à participação, de forma efetiva, nos mesmos contextos educativos (inclusão).

No documento que rege o “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” é também definido que os alunos devem possuir características humanísticas.

Portanto, a escola deve potenciar nos jovens saberes e valores que vão ao encontro de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa e na dignidade humana. Adjacente a isto, pede-se que a escola seja cada vez mais inclusiva. Uma vez que a escola é obrigatória para todos, sendo promotora de equidade e democracia. Devendo, sempre, agregar uma diversidade de alunos disparem nos seus níveis socioeconómicos, culturais, cognitivos e motivacionais (Gomes, 2017).

Além do mais, com a introdução do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, mais precisamente no documento das aprendizagens essenciais de Educação Física dos 7.º e 8.º anos, é possível identificar que o desporto adaptado é encarado pelo Estado Português como uma das armas mais preponderantes na luta pela inclusão de todos e aceitação da diferença.

Assim sendo, demonstra-se na tabela abaixo quais os objetivos que o currículo escolar nos 7.º e 8.º anos propõem na vertente dos conhecimentos essenciais.

7

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

Tabela 4 - Área dos Conhecimentos - 7.º e 8.º anos

	7.º ANO	8.º ANO
Área dos Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar aptidão física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde.• Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paraolímpicos.	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras.• Identificar e interpretar os valores olímpicos e paraolímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.

IV - Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio à inclusão através do desporto adaptado

Atletismo Adaptado

O atletismo adaptado é o conjunto de disciplinas do atletismo praticada por atletas com deficiências motoras, visual, paralisia cerebral e auditiva, tanto para o escalão masculino como para o feminino (Federação Portuguesa de Atletismo, s.d.).

Para a prática do atletismo adaptado, os atletas podem-se fazer acompanhar por cadeiras de rodas, próteses ou de outro atleta que tem a função de guia, consoante a deficiência da qual são portadores (Federação Portuguesa de Atletismo, s.d.).

Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio

Materiais

- Vendas;

8

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

- Cordas (guia);
- Steps;
- Cones;
- Fio sisal (orientação através do tato);
- Cadeiras;
- Pesos e dardos

Experimentação da Condição

- Corrida para invisuais com auxílio de um guia (velocidade ou percurso de obstáculos);
- Lançamentos e Saltos com venda (a automatização e contabilização dos movimentos deve ser feita antes da colocação das vendas);
- Lançamentos do dardo e do peso (sentados numa cadeira);

Boccia

O Boccia é um desporto, misto, não existindo diferenciação competitiva por género, nem por idade, não existindo limite de idade para a sua prática.

Este desporto pode ser jogado de forma individual, a pares ou em equipas de três elementos.

É um desporto praticado por atletas portadores de paralisia cerebral, ou de deficiências motoras, muitas vezes sendo praticado em cadeira de rodas.

O objetivo deste desporto é colocar as bolas de cor (seis azuis contra seis vermelhas) o mais perto possível de uma bola alvo (bola branca), que é lançada estrategicamente por um primeiro jogador, para dentro do recinto de jogo (Campo de Boccia).



Ilustração 1 - Campo de Boccia

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio

Material

- Bolas de diferentes cores (boccia, ténis, anisstress ou outras);
- Fita de pintor (restabilizar as linhas já existentes);
- Piso regular e liso;

Regras

- Marcação de uma zona alvo no centro do campo, facilitando assim a jogabilidade (retirando a bola branca);
- Adaptação do espaço de jogo;
- Adaptação das regras.

Experimentação da Condição

- Utilização de material que condicione a movimentação (minibandas);
- Utilização o membro não dominante para lançar a bola;
- Utilização do membro inferior.

Ténis de Mesa Adaptado

O Ténis de Mesa Adaptado é praticado por atletas de ambos os géneros que apresentem deficiência intelectual, Síndrome de Down, perda da capacidade de audição, ou comprometimento ao nível motor (Federação Portuguesa de Ténis de Mesa, s.d.).

O Ténis de Mesa está presente nas competições para pessoas com deficiência desde os Jogos de Stoke Mandeville em Roma, em 1960, e desde então faz parte do programa dos Jogos Paralímpicos, sendo a terceira modalidade com maior número de atletas (Federação Portuguesa de Ténis de Mesa, s.d.).

Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio

Material

- Raquetes de ténis de mesa;
- Bolas de ténis de mesa;

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

- Cadeiras;
- Minibandas;
- Moletas, andarilhos ou outro material que simbolize um auxiliar de locomoção (exemplo: cabo de vassoura);

Experimentação da Condição

- Raquetes de ténis de mesa;
- Bolas de ténis de mesa;
- Cadeiras;
- Minibandas;
- Moletas, andarilhos ou outro material que simbolize um auxiliar de locomoção (exemplo: cabo de vassoura);

Voleibol Sentado

Segundo a Federação Portuguesa de Voleibol, o voleibol sentado, é um desporto que está dividido por género e praticado por duas equipas em oposição com 6 elementos cada.

O campo oficial de voleibol sentado tem as medidas de 10m x 6m. A altura da rede é de 1,15m para o género masculino e 1,05 para o género feminino.

No entanto podem existir adaptações para a iniciação tais como os exemplos da ilustração abaixo:

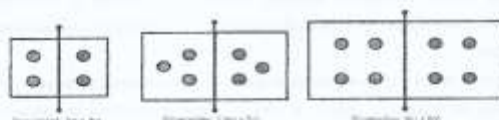


Ilustração 1 - Jogos Reduzidos de Voleibol Sentado

Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio

Material

- Bolas de Gira-vôlei;
- Bola de Praia;

O Desporto Adaptado na Promoção da Inclusão

- Bómbes;

Regras

- Número de toques por jogador (aumentar);
- Ressaltar uma vez no chão;
- Reduzir o número de jogadores por equipa (2x2, 3x3 ou 4x4);

Espaço de Jogo

- Reduzir a altura da rede (badminton);
- Reduzir o espaço de jogo;

V – Considerações Finais

Através da realização deste artigo, pretende-se promover situações de sensibilização para a aceitação da diferença, através de duas vertentes fundamentais: a) contacto com a diferença – uma vez que é fundamental que todos os indivíduos pertencentes à sociedade atual tenham um contacto assíduo com a diferença, levando-a à normalização e à sua aceitação, b) experimentação da condição – através da experimentação da condição do indivíduo portador de deficiência, a sociedade poderá perceber as tipo de dificuldades e limitações estes indivíduos passam durante toda a sua vida.

Uma das estratégias que poderá ser utilizada passa pela experimentação da condição, através do desporto adaptado, nomeadamente, através da limitação de movimentos e de sentidos, de pessoas não portadoras de deficiência, na realização destes desportos.

Deste modo, podemos considerar que o Desporto Adaptado, em pessoas não portadoras de deficiência, poderá ser uma estratégia potenciadora de aceitação da diferença, bem como, promotora duma sociedade que se pretende cada vez mais justa, centrada na dignidade humana e inclusiva.

VI – Referências Bibliográficas

- Bartalotti, C.C. (2006). *Inclusão Social das Pessoas com Deficiência: Utopia ou Possibilidade?* São Paulo (SP): Paulus.
- Federação Portuguesa de Atletismo (s.d.). *Atletismo Adaptado*. Acedido a 13 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.fpatletismo.pt/o-atletismo/atletismo-adaptado>.
- Federação Portuguesa de Desportos Adaptados (2017). *Modalidades – BOCCIA*. Acedido a 13 de janeiro de 2020. Disponível em: <http://fpdd.org/modalidades-golball/>.
- Federação Portuguesa de Ténis de Mesa (s.d.). *Classificação de Atletas*. Acedido a 17 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.fptm.pt/documentos/tadaptado/Classificacao_TM_Adaptado.pdf.
- Federação Portuguesa de Ténis de Voleibol (s.d.). *Voleibol Sentado - Regulamento*. Acedido a 18 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.fpvoleibol.pt/voleibolsentado/regulamento.php>.
- Gomez, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Loovis, E. M., & Loovis, C. L. (1997). A disability awareness unit in physical education and attitudes of elementary school students. *Perceptual and Motor Skills*, 84, 768-770.
- Murata, N. M., & Jansma, P. (1997). Influence of support personnel on students with and without disabilities in general physical education. *Clinical Kinesiology*, 51, 37-46.
- National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Moving into the future: National Physical Education Standards. A guide to content and assessment* (2nd ed.). Reston, VA: Author.
- Pinheiro (2001). *Atitudes dos professores do 2º ciclo de ensino básico das escolas do CAE-Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9995>.
- Pires P., Mesquita, M.H., Ibañez, S., Serrano J., Machado A. & Viegas, P. (2018). Educação física para todos: visão de alunos sem condição de deficiência. *Boletim SPEP* n.º 41, pp. 99-111.

Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Curriculo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Santos, J., & Rodrigues, N. (2012). Desporto adaptado. Quais os valores que o devem nortear?. *RPCD* 12 (7), 128-134. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto.

Teixeira, J. (2014). *O efeito de um Programa de Educação Paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Atividade Física Adaptada apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

VII – Referências Legislativas

Decreto de Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Decreto de Lei n.º 55/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Apêndice 14 – Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Individual



21 DE JANEIRO DE 2020

SESSÃO 1 ÀS 9H30 NA SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EBSGZ

- ✓ 9h30 – 9h50 – A Educação Física em alunos com necessidades especiais: **Potencialidades e Fragilidades** – Ana Carolina Henriques
- ✓ 9h50 – 10h10 – **O Desporto Adaptado na promoção da Inclusão** – José Pedro Quintal

SESSÃO 2 ÀS 10H40 NO PAVILHÃO DA EBSGZ

- ✓ 10h40 – 13h10 – **Propostas de abordagem dos Desportos Adaptados: Voleibol Sentado, Boccia, Circuito de Habilidades Motoras, Atletismo Adaptado e ExerGames.**

Destinatários: Professores de Educação Física

Organização: Núcleo de Estágio de Educação Física da EBSGZ

Para proceder à INSCRIÇÃO deve preencher a folha afixada na sala de professores de Educação Física ou contactar os responsáveis: Ana Carolina Henriques (acphenriques@hotmail.com) e José Pedro Quintal (josepedronquintal@gmail.com).

Apêndice 15 – PowerPoint da Ação Científico-Pedagógica Individual

 UNIVERSIDADE da MADEIRA

Departamento de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ação Científico-Pedagógica Individual

 **EBSCZ**
Escola Básica Secundária
Gonçalves Zarco

O DESPORTO ADAPTADO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO



Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
José Pedro Quintal | Ana Carolina Henriques | João Carvalho | Ana Rodrigues

Funchal, 21 de Janeiro de 2020

SUMÁRIO

1. Introdução
2. Objetivos da ação
3. Enquadramento histórico do desporto adaptado
4. Enquadramento curricular do desporto adaptado
5. Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio à inclusão através do desporto adaptado
 1. *Boccia*
 2. Voleibol sentado
 3. Atletismo adaptado
 4. Tênis de mesa adaptado
6. Considerações finais

34

OBJETIVOS DA AÇÃO

Enquadrar a nível histórico e curricular o desporto adaptado.

Apresentar as mais valias do desporto adaptado como meio de sensibilização para a diferença.

Apresentar algumas propostas de ferramentas didático-pedagógicas de sensibilização para a diferença através do desporto adaptado.



[35]

INTRODUÇÃO

- O que é a inclusão?
 - Segundo Pinheiro (2001), a **inclusão não se resume** apenas à introdução física dos alunos com necessidades educativas num dado espaço e tempo, mas sim **promover uma participação ativa e concreta nas atividades da escola.**
 - Segundo Bartalotti (2006), a **inclusão não é apenas, colocar junto, nem negar a diferença, mas sim respeitar o homem segundo a sua constituição.**



[36]

INTRODUÇÃO

- O que é o desporto adaptado?
 - Segundo Santos e Rodrigues (2012) o **desporto adaptado** é um **modelo desportivo** que respeita as **limitações dos seus intervenientes**. O facto de **ser adaptado, não invalida ou reduz a sua importância sociológica e desportiva**. Contrariamente, esta **adaptação** deve ser encarada como uma **atitude de respeito pelas limitações** obvias de **cada tipo de deficiência**, permitindo a **excelência desportiva** e a realização de **grandes performances**.



[37]

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DOS DESPORTOS ADAPTADOS

- 1888 – *Sports Club for the Deaf* em Berlim
- 1914 - 1918 – I Guerra Mundial
- 1924 – *International Committee of Silent Sports*
- 1939 – 1945 – II Guerra Mundial
- 1960 – Jogos Paralímpicos em Roma (400 atletas de 23 países)



[38]

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DOS DESPORTOS ADAPTADOS

- 1972 - Portugal participa na IV Paraolimpíadas na Alemanha (Basquetebol em cadeira de rodas);
- 1984 – Portugal ganha as suas primeiras medalhas Paralímpicas, onde participaram 15 atletas, dos quais 11 foram medalhados nas modalidades de Atletismo (3- Ouro, 2- Prata, 5- Bronze), Boccia (1- Prata), Ciclismo (1- Prata, 1- Bronze) e ténis de mesa (1- Bronze)
- 1989 – Comité Paralímpico Internacional
- 1999 – Comité Paralímpico Europeu
- 2008 - Comité Paralímpico de Portugal
- **Special Olympics** (Internacional Paralympic Committee)
- **Deaflympic Games** (The International Committee of Sports for the Deaf)
- **Paralympics Games** (Internacional Paralympic Committee, 2020, Tokyo)



[39]

DESPORTO ADAPTADO NO DESPORTO ESCOLAR

- Desporto Escolar – Modalidades:
 - Boccia
 - Goalball
 - Natação
- Desporto Escolar na R.A.M. (AMA) - Modalidades:
 - Atletismo
 - Basquetebol
 - Boccia
 - Futebol
 - Goalball
 - Natação
 - Outras atividades promovidas pela AMA.



[40]

ENQUADRAMENTO CURRICULAR

DL N.º 54/2018, 6 de Julho

- Segundo o D.L. n.º 54/2018 (DGE), existem alguns princípios orientadores da educação inclusiva:
 - A **educação** deve-se assumir de forma **universal**, presumindo que **todas as crianças e alunos possuem capacidades de aprendizagem**.
 - Deve existir um sentido de **equidade**, garantindo que **todos os alunos** possuem os **apoios necessários ao desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem**.
 - E que **todas as crianças e alunos** devem ter o **direito ao acesso e à participação**, de forma efetiva, **nos mesmos contextos educativos (inclusão)**.

41

ENQUADRAMENTO CURRICULAR

PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

DL N.º 55/2018, 6 de Julho

- Segundo o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” a escola deve potenciar nos alunos:
 - **Base Humanista** – A escola deve **potenciar nos jovens saberes e valores** que vão ao encontro de uma **sociedade mais justa, centrada na pessoa e na dignidade humana**.
 - **Inclusiva** – A **escola** é obrigatória para todos, sendo **promotora de equidade e democracia**. Devendo **agregar uma diversidade de alunos dispare**s nos seus **níveis socioeconómicos, culturais, cognitivos e motivacionais**.



(Gomes *et al.*, 2017)

42

ENQUADRAMENTO CURRICULAR

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS – EDUCAÇÃO FÍSICA

	7º Ano	8º Ano
Área dos Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar aptidão física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde.• Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras.• Identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.

{ 43 }

PROPOSTAS DE FERRAMENTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE APOIO À INCLUSÃO ATRAVÉS DO DESPORTO ADAPTADO

ATLETISMO ADAPTADO, BOCCIA, TÊNIS DE MESA ADAPTADO E VOLEIBOL SENTADO

{ 44 }



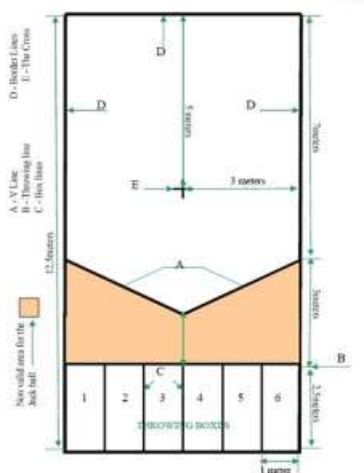
BOCCIA

- O Boccia é um desporto, **misto**, não existindo diferenciação competitiva por género, nem por idade, não existindo limite de idade para a sua prática.
- Este desporto pode ser **jogado de forma individual, a pares ou em equipas de três elementos.**
- É um **desporto praticado por atletas portadores de paralisia cerebral, ou de deficiências motoras**, muitas vezes sendo praticado em cadeira de rodas.



BOCCIA

- O **objetivo** deste desporto é **colocar as bolas de cor** (seis azuis contra seis vermelhas) **o mais perto possível de uma bola alvo** (bola branca), **que é lançada estrategicamente por um primeiro jogador**, para dentro do recinto de jogo (Campo de Boccia).



(47)

BOCCIA

VOLTAR

- Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio



Material

- Bolas de tênis, antistress ou outro tipo de bolas (diferentes cores)
- Fita de pintor (rentabilizar as linhas já existentes)
- Tipo de Piso
- Em caso de necessidade pode ser requisitado também o material à AMA



Regras

- Marcação de uma zona alvo no centro do campo (retirando a bola branca)
- Adaptação do espaço de jogo
- Adaptação às regras (simplificação)



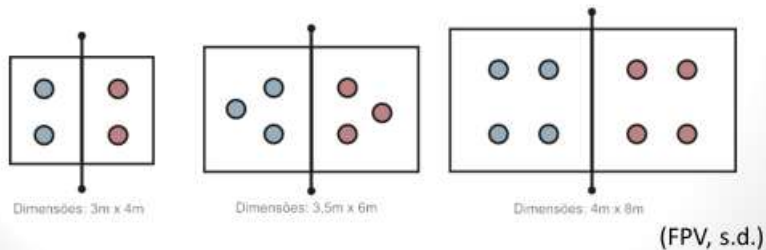
Experimentação da Condição

- Utilização de materiais que condicionando o movimento (utilização de minibandas)
- Utilização do membro não dominante
- Utilização do pé

(48)

VOLEIBOL SENTADO

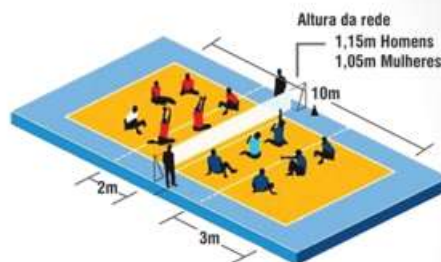
- O voleibol sentado, é um desporto que está dividido por género e praticado por duas equipas em oposição com 6 elementos cada.
- O campo oficial de voleibol sentado tem as medidas de 10m x 6m. A altura da rede é de 1,15m para o género masculino e 1,05 para o género feminino.
- No entanto podem existir adaptações para a iniciação tais como os exemplos da ilustração abaixo:



49

VOLEIBOL SENTADO

- O **objetivo** do jogo é **fazer com que a bola contacte com o solo do campo do adversário**. Sendo que as regras são muito similares às do voleibol tradicional.
- No entanto existem algumas adaptações tais como:
 - Os atletas devem estar sempre em contacto com o chão, perdendo-o apenas nos deslocamentos;
 - É permitido fazer bloco ao serviço do adversário.



(FPV, s.d.)

50

VOLEIBOL SENTADO

- Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio



Material

- Bolas de Gira-vôlei
- Bola de Praia
- Balões



Regras

- Número de toques por jogador (aumentar)
- Ressaltar uma vez no chão
- Reduzir o número de jogadores por equipa (2x2, 3x3 ou 4x4)



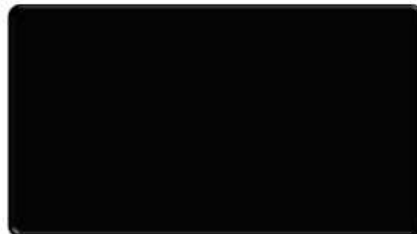
Espaço de Jogo

- Reduzir a altura da rede (badminton)
- Reduzir o espaço de jogo

51

ATLETISMO ADAPTADO

- O **atletismo adaptado** é o conjunto de disciplinas do atletismo **praticada por atletas com deficiências motora, visual, paralisia cerebral e auditiva.**
- Para a **prática do atletismo adaptado**, os atletas **podem-se fazer acompanhar por cadeiras de rodas, próteses ou de outro atleta que tem a função de guia**, consoante a deficiência da qual são portadores.



(FPA, s.d.)

52

ATLETISMO ADAPTADO

- Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio



Material

- Vendas
- Cadeiras



Experimentação da Condição

- Lançamentos sentados numa cadeira (dardo e peso)
- Corrida para invisuais com auxílio de um guia (planos inclinados, steps, contornar obstáculos)
- Lançamentos e saltos com venda (automatização e contabilização dos movimentos)

53

TÊNIS DE MESA ADAPTADO

- O **Ténis de Mesa Adaptado** é praticado por **atletas de ambos os géneros** que apresentem **deficiência intelectual, Síndrome de Down, perda da capacidade de audição** ou **comprometimento a nível motor**.
- O **Ténis de Mesa** está presente nas competições para pessoas com deficiência desde os **Jogos de Stoke Mandeville em Roma**, em 1960, e desde então faz parte do programa dos Jogos Paralímpicos, sendo a **terceira modalidade com maior número de atletas**.

(FPTM, s.d.)

54

TÊNIS DE MESA ADAPTADO

- Os jogos são disputados à melhor de cinco sets, sendo que cada set é disputado até que um dos jogadores atinja 11 pontos. Em caso de empate a 10-10, vence quem primeiro alcançar dois pontos de vantagem.



(FPTM, s.d.)

55

VOLTAR

TÊNIS DE MESA ADAPTADO

- Propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio



Material

- Cadeiras
- Minibandas
- Cabos de vassoura, moletas, andarilhos (...)



Experimentação da Condição

- Jogar numa cadeira (sentados ou de joelhos)
- Utilizar minibandas para limitar o movimento dos membros inferiores
- Utilizar utensílios auxiliares à locomoção, tais como as moletas

56

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Através da realização desta ação, pretende-se promover situações que sensibilizem para a **aceitação da diferença**, através de duas vertentes sendo:
 - a) **contacto com a diferença**
 - b) **experimentação da condição**
- Deste modo, podemos considerar que o **Desporto Adaptado**, em pessoas não portadoras de deficiência, poderá ser uma estratégia potenciadora de aceitação da diferença, bem como, **promotora duma sociedade** que se pretende cada vez mais **justa, centrada na dignidade humana e INCLUSIVA**.

Apêndice 16 – Cartaz da Ação Científico Pedagógica Coletiva



The poster features a background image of a group of people in a physical education class. At the top left is the logo of the Universidade da Madeira, and at the top right is the logo of the CDA (Centro de Desenvolvimento da Atividade Física). The main title is 'O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa'. Below the title, it states '5 Conferências, 3 Módulos e 1 Mesa Redonda'. Two date boxes indicate the dates: 29 February 2020 (09h00-13h00 and 14h30-18h30) and 7 March 2020 (09h00-13h00 and 14h30-18h30). A list of five conferences follows, each with a descriptive title. Below this is a section for 3 modules, listing topics like integrated methodologies and inclusive sports. A list of invited speakers (preletores) is provided, including names and their affiliations. Contact information, including a phone number and email, is listed. A QR code and a registration deadline (26/02/2020) are also present. At the bottom, there are logos of various institutions and a URL: https://qrqo.page.link/i2CMr.

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 | 09h00 – 13h00 | 14h30 – 18h30 | **2020**

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

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 Condessa (FCSH - UA) | Adilson Marques (FMH - UL) | Elmano Santos (DSDE) | Ana Kotecki (FCS - UMa) | Norberta Fernandes (EBSSC) | Carlos Leon (EBSECL) | Manuela Vieira (DSDE) | Iolanda Gomes (EBC) | Márcia Martins (DSDE) | Sara Faria (DSDE) | Jorge Silva (STEE) | Helder Vasconcelos (DSDE) | Emanuel Gonçalves (CDN) | Romualdo Caldeira (MITI) | Rúben Freitas (MITI)

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

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

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

INSCRIÇÕES
até dia 26/02/2020



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



Apêndice 17 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Coletiva

O Papel do Desporto e da Educação Física na Promoção de uma Sociedade Inclusiva

Ana Carolina Henriques ^{1,2}; José Pedro Quintal ^{1,2}; João Carvalho ²; Ana Rodrigues ¹

¹ Universidade da Madeira, Faculdade Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto;

² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Autores Correspondentes: Ana Carolina Henriques e José Pedro Quintal

Correio Eletrónico: acphenriques@hotmail.com ; josepedronquintal@gmail.com

Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

Campus Universitário da Penteada

9020-105 Funchal, Portugal

Funchal, 29 de março de 2020

Resumo

A Inclusão, segundo Sanchez (2005), é um processo dinâmico que, ao longo do tempo, tem vindo a se adaptar e implementar gradualmente nas sociedades. Assim, a educação, de modo a acompanhar este desenvolvimento progressivo, deve responder às necessidades e especificidades de cada aluno, de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento social e pessoal de todos (Pires et al., 2018; Maia, 2009).

Deste modo, podemos constatar que o princípio fundamental da inclusão está interligado com a valorização da diversidade da comunidade Humana. Portanto, a inclusão, não se resume apenas à introdução física dos alunos com necessidades educativas num determinado espaço e tempo, mas sim à promoção de uma participação ativa e concreta em todas as atividades promovidas em seio escolar (Pinheiro, 2001).

Assim, com o desenvolvimento do trabalho: (i) Realizar uma resenha histórica e legislativa do ensino para populações com necessidades educativas; (ii) Caracterizar a evolução do desporto escola na RAM; (iii) Efetuar uma revisão da literatura sobre a implementação de programas de intervenção, no domínio do desporto adaptado e (iv) Elaborar e apresentar uma proposta de intervenção em contexto escolar, para a comunidade educativa.

Para atingirmos estes objetivos, iremos recorrer à investigação bibliográfica como método de investigação, sendo a pesquisa documental a forma que procura a resposta do nosso problema.

Através da realização deste artigo, pretende-se promover a sensibilização para a aceitação e tolerância face à diferença, através da elaboração e apresentação de propostas de intervenção em contexto escolar. Desta forma, podemos considerar que a dinamização dos desportos adaptados para públicos não portadores de deficiência, poderá possibilitar uma aceitação e tolerância para a diferença, promovendo assim uma sociedade cada vez mais justa, centrada na dignidade humana e inclusiva.

Palavras-chaves: Educação Física; Necessidades Educativas; Inclusão; Desportos Adaptados; Sociedade Inclusiva;

I – Introdução

A Inclusão, segundo Sanchez (2005), é um processo dinâmico que, ao longo do tempo, tem vindo a se adaptar e implementar gradualmente nas sociedades. Assim, a educação, de modo a acompanhar este desenvolvimento progressivo, deve responder às necessidades e especificidades de cada aluno, de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento social e pessoal de todos (Pires *et al.*, 2018; Maia, 2009).

Deste modo, podemos constatar que o princípio fundamental da inclusão está interligado com a valorização da diversidade da comunidade Humana. Portanto, a inclusão, não se resume apenas à introdução física dos alunos com necessidades educativas num determinado espaço e tempo, mas sim à promoção de uma participação ativa e concreta em todas as atividades promovidas em seio escolar (Pinheiro, 2001).

Neste contexto, o desporto adaptado é visto como um veículo de promoção da aceitação da diferença. Segundo Santos e Rodrigues (2012), o desporto adaptado é um modelo desportivo que respeita as limitações dos seus intervenientes. Para o mesmo autor, o facto de ser adaptado, não invalida ou reduz a sua importância sociológica e desportiva. Esta adaptação deve ser encarada como uma atitude de respeito pelas limitações óbvias de cada indivíduo, permitindo assim a excelência desportiva.

Pretende-se deste modo, com o desenvolvimento do trabalho: (i) Realizar uma resenha histórica e legislativa do ensino para populações com necessidades educativas; (ii) Caracterizar a evolução do desporto escola na RAM; (iii) Efetuar uma revisão da literatura sobre a implementação de programas de intervenção, no domínio do desporto adaptado e (iv) Elaborar e apresentar uma proposta de intervenção em contexto escolar, para a comunidade educativa.

Para atingirmos estes objetivos, iremos recorrer à investigação bibliográfica como método de investigação, sendo a pesquisa documental a forma que procura a resposta do nosso problema.

O presente trabalho está estruturado em quatro segmentos fundamentais: (i) Enquadramento histórico e legislativo da Inclusão; (ii) O Papel do Desporto na promoção de uma Sociedade Inclusiva; (iii) A evolução do Desporto Escolar na RAM; (iv) O Desporto Adaptado como forma de promoção de uma Sociedade Inclusiva e (v) Propostas de intervenção para a comunidade educativa através do Desporto Adaptado.

II – Enquadramento Histórico e Legislativo da Inclusão

O acesso à educação e à promoção de uma educação inclusiva encontra-se em formação, no entanto, o caminho percorrido e desenvolvido já se constitui como um marco (Rodrigues & Pinto, 2019). Assim, em Portugal, o caminho legal para a inclusão surge através da Constituição da República Portuguesa, em 1976, onde é decretado que todos os cidadãos portugueses têm o direito de aceder à educação e à cultura. Além do mais, é referenciado que “o estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” (Artigo 74.º, Capítulo III, Constituição da República Portuguesa de 1976).

No ano de 1979 surge o Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro, que estabelece o cumprimento da escolaridade obrigatória a todas as crianças portuguesas, excetuando, no entanto, os alunos com necessidades educativas, uma vez que estes poderiam optar por não frequentar o ensino regular, permanecendo em centros de ensino especializado.

Em 1982 com o Decreto Regional n.º 4/82/M, de 1 de abril, surge na Secretaria Regional de Educação da RAM a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, que se responsabilizara por todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

Em 1986, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, é promulgado o direito à educação e cultura a todos os portugueses. Contudo, surge a possibilidade de adaptar os currículos, programas e formas de avaliação aos indivíduos portadores de deficiência, potenciando o processo ensino-aprendizagem de todos os estudantes, sem exceção.

A nível internacional, em 1990, surge a Declaração Mundial de Educação para Todos, onde é referenciado que cada indivíduo possui o direito de satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem, garantindo, deste modo, a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Somente em 1991, com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, nasce o conceito de “alunos com necessidades educativas especiais” (NEE) e de “escola para todos”, passando as organizações escolares a responsabilizarem-se pelos problemas dos alunos com deficiência.

O Papel do Desporto e da Educação Física na Promoção de uma Sociedade Inclusiva

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, foi determinado que cada criança tem o direito à educação e que as crianças e jovens com necessidades educativas devem ter acesso às escolas ditas regulares, construindo-se assim uma sociedade inclusiva.

Em 2008, através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é enumerado que a educação inclusiva deve visar a equidade educativa, criando condições para a adequação do processo ensino-aprendizagem aos alunos com necessidades educativas.

Com o Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2012/M, de 8 de junho, dá-se a fusão da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação com a Direção Regional de Educação, permanecendo esta última como uma e única Direção Regional responsável por todos os jovens estudantes, com e sem necessidades educativas.

Por fim, surgiu o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que tem como objetivo garantir a inclusão nas organizações escolares, de forma a responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

III – O Papel do Desporto na promoção de uma Sociedade Inclusiva

Segundo Teixeira e Ribeiro (2006), o desporto desenvolve, nos alunos com e sem necessidades educativas, o domínio motor, o domínio cognitivo e o domínio sócio-afetivo.

Tabla 1: Benefício do Desporto em Alunos com e sem Necessidades Educativas (Teixeira & Ribeiro, 2006; Instituto Português do Desporto e Juventude, 2020)

Domínio Motor	Domínio Cognitivo	Domínio Sócio-Afetivo
(A) Melhoria do (a): - Velocidade; - Agilidade; - Força; - Equilíbrio; - Coordenação; - Ritmo; - Flexibilidade; - Condição cardiorrespiratória; - Postura corporal;	(A) Desenvolvimento do (a): - Raciocínio; - Atenção; - Perceção espaço-temporal; - Capacidade de concentração; (B) Estimulação de centros nervosos e de estruturas anatómicas lesadas, acelerando o processo terapêutico;	(A) Desenvolvimento do (a): - Socialização; - Controlo de ansiedade; - Auto-estima; (B) Aumento da comunicação; (C) Preservação de estados depressivos; (D) Redução da agressividade; (E) Produção de uma sensação de bem-estar; (F) Promoção da integração social através da realização de exercícios

O Papel do Desporto e da Educação Física na Promoção de uma Sociedade Inclusiva

	com e sem pessoas com necessidades educativas,
--	--

O desporto adaptado permite, igualmente, o desenvolvimento de capacidades nos diferentes domínios, através de duas vertentes, para além de poder ser abordado na unidade curricular de Educação Física, sendo estas o desporto escolar e o desporto federado.

IV – A evolução do Desporto Escolar na RAM

No que concerne ao Desporto Escolar da RAM, em 1982, a Secretaria Regional de Educação, criou, no âmbito da educação, a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) que se responsabilizava por todos os alunos que apresentassem necessidades educativas. Como parte constituinte desta Direção Regional, foi criado o núcleo de Atividade Motora Adaptada (NAMA), que, tinha como um dos seus objetivos, a organização, anual, dos Jogos Especiais.

Os Jogos Especiais consistiam num evento onde todos os alunos com necessidades educativas, em dias pré-estabelecidos, realizavam as diferentes modalidades desportivas em sistema competitivo. Estes jogos realizavam-se de forma separada da Festa do Desporto Escolar, uma vez que esta era organizada pela Direção Regional de Educação (DRE).

Em 2012, existiu uma fusão entre a DREER e a DRE, dando origem, assim, a uma só Direção Regional intitulada de Direção Regional de Educação. Deste modo, surge na Direção de Serviços do Desporto Escolar o departamento da Atividade Motora Adaptada (AMA) cujo objetivo passa pela organização de eventos pontuais e sistemáticos para alunos com necessidades educativas. É a partir deste ano que existe a inclusão de indivíduos com necessidades educativas na Festa do Desporto Escolar e nas suas concentrações desportivas.

O núcleo de Atividade Motora Adaptada, apresenta uma panóplia de modalidades entre as quais o atletismo, o basquetebol, o boccia, a canoagem, o futebol, o goalball, a natação, o rugby, o slalom em cadeira de rodas, entre outras. Além da dinamização de atividades desportivas adaptadas, este núcleo auxilia as organizações na realização de formações e demonstrações específicas, bem como na cedência de material de apoio e pedagógico.

V – O Desporto Adaptado como forma de promoção de uma Sociedade Inclusiva

O Estado Português, na pessoa da Direção Geral de Educação, apresenta, através das aprendizagens essenciais, o valor formativo da inclusão dos desportos adaptados no currículo nacional, nomeadamente, na área dos conhecimentos dos 7º e 8º anos de escolaridade.

Tabela 2: Aprendizagens Essenciais na área dos conhecimentos dos 7º e 8º anos de escolaridade;

Aprendizagens Essenciais – Área dos Conhecimentos	
7º ano de escolaridade	8º ano de escolaridade
- Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e aos longo dos tempos, nomeadamente, os jogos olímpicos e paralímpicos.	- Identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.

Para além do mais, é de extrema importância a abordagem dos desportos adaptados em alunos sem necessidades educativas, sensibilizando-os para a diferença, uma vez que este pode ser um meio inibidor de preconceito e catalisador de responsabilidade, preparando-os para a vida adulta. A lecionação dos desportos adaptados transmite a noção de que as pessoas não são homogêneas e que as diferenças podem ser enriquecedoras. Está comprovado que estes desportos potenciam a capacidade de cooperação e tolerância, influenciando assim o rendimento académico (Krug, 2002).

VI – Propostas de Intervenção para a Comunidade Educativa através do Desporto Adaptado

Tendo em consideração a revisão de literatura realizada acerca de propostas de intervenção para a comunidade educativas, através dos desportos adaptados, foi possível perceber que as estratégias de intervenção adquiriam duas formas fundamentais, tais como: (i) eventos pontuais que se consumam em eventos com apenas uma sessão e (ii) eventos sistemáticos que se caracterizam por uma pluralidade de sessões.

A duração destes eventos estava compreendida entre os 20 e os 270 minutos de duração. As principais estratégias de intervenção utilizadas para a dinamização destes eventos passaram pela demonstração da modalidade, através de atletas federados, pela realização de ações de sensibilização, pela concretização de ações de formação destinadas ao corpo docente, e pela simulação da deficiência, através de sessões práticas.

O público alvo destas intervenções foram os professores de educação física e os alunos com e sem necessidades educativas. Foi possível constatar que, para a dinamização destas atividades, existiu a necessidade de criar parcerias com os agentes da comunidade educativa, com os clubes (atletas, treinadores e dirigentes) e com as instituições locais (Comité, Associações e Instituições).

No que concerne aos recursos espaciais, pode existir uma utilização dos espaços formais de competição, ou, adaptação das dimensões do terreno de jogo. Por outro lado, os recursos materiais, por serem bastante diversos, podem ser adaptados, tendo em consideração os recursos existentes na escola, ou requisitados a parceiros locais.

Uma das estratégias que pode ser utilizada para a dinamização destas atividades passa pela criação de um kit pedagógico escolar, com material didático de apoio, nomeadamente através da criação de documentos explicativos sobre as deficiências, de bases de dados sobre as regras e fichas de trabalho sobre as diferentes modalidades adaptadas.

Na literatura acerca da temática da promoção da aceitação da diferença, são evidenciadas numerosas modalidades adaptadas passíveis de aplicação em contexto escolar, das quais evidenciamos o slalom em cadeira de rodas, os percursos de olhos vendados, os circuitos de habilidades motoras, o basquetebol adaptado, o goalball, o boccia e o voleibol sentado, por serem as modalidades para as quais acreditamos que exista uma maior viabilidade de aplicação na escola.

Os estudos realizados sobre os programas de intervenção direcionados para a aceitação da diferença, através dos desportos adaptados, indicam que estes programas têm um impacto significativo na promoção de atitudes positivas face à inclusão de alunos com necessidades educativas nas aulas de educação física.

A literatura refere que as atitudes devem ser divididas em dois parâmetros díspares: (i) atitudes gerais que se consubstanciam no grau de aceitação da inclusão de alunos com necessidades educativas nas aulas de educação físicas, por parte dos alunos sem necessidades educativas, e (ii) atitudes específicas que estão interligadas com a

aceitação dos alunos sem necessidades educativas perante a adaptação das regras dos jogos, no sentido de incluir todos os alunos na prática.

Relativamente às variáveis género e competitividade presentes nos estudos, foi possível identificar que o género feminino e os alunos menos competitivos apresentam um grau mais elevado de aceitação para a inclusão. Além do mais, os indivíduos que possuem familiares, amigos ou vizinhos com deficiência apresentam atitudes mais favoráveis à aceitação da diferença (Block, 1995; Salerno & Araújo, 2008; Amaral, 2009; Neves, Brandão & Aragão, 2012; Souza & Machado, 2014; Moraes, 2015; Almada, 2017).

VII – Exemplo de Proposta de Intervenção – “Dia da Inclusão”

No âmbito do estágio didático-pedagógico em educação física, o núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, em parceria com o grupo disciplinar de educação física, com o núcleo da Atividade Motora Adaptada da Direção Regional de Educação e o clube “Os Especiais”, realizou um evento pontual intitulado de “Dia da Inclusão”, cujo objetivo consistia em sensibilizar os docentes e os alunos para a diferença, criando igualdade de oportunidades e o convívio com a diversidade.

Nesta atividade contou-se com a presença de 20 docentes de educação física e 200 alunos do ensino regular e da unidade especializada. Numa primeira instância, realizou-se uma ação de formação específica para os professores, abordando temáticas relacionadas com a inclusão e com os desportos adaptados, com a duração de 50 minutos.

Posteriormente, concretizou-se uma ação prática constituída por cinco estações e seis atividades diferenciadas, entre as quais o atletismo adaptado, o boccia, o circuito de habilidades motoras, os exergames, o ténis de mesa adaptado e o voleibol sentado, com a duração de, sensivelmente, 20 minutos cada estação.

Este evento teve como recursos espaciais o pavilhão e a sala de ténis de mesa. No que concerne aos recursos materiais, estes foram adaptados tendo em consideração o material existente na escola, em casos de maior especificidade, foram solicitados à Atividade Motora Adaptado do Desporto Escolar.

VIII – Considerações Finais

Numa sociedade em constante mudança e transformação, o agente educativo (professor), deve refletir acerca das suas práticas pedagógicas de forma a ajustá-las à crescente diversidade humana. Deste modo, a inclusão ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que esta não se resume à introdução física de alunos com necessidades educativas num determinado contexto, mas sim participação efetiva dos alunos nas atividades desenvolvidas em seio escolar.

Assim, através da realização deste artigo, pretende-se promover a sensibilização para a aceitação e tolerância face à diferença, através da elaboração e apresentação de propostas de intervenção em contexto escolar.

Uma das estratégias que poderá ser rentabilizada neste sentido, passa pela experimentação da condição da deficiência através do desporto adaptado. Desta forma, podemos considerar que a dinamização dos desportos adaptados para públicos não portadores de deficiência, poderá possibilitar uma aceitação e tolerância para a diferença, promovendo assim uma sociedade cada vez mais justa, centrada na dignidade humana e inclusiva.

IX – Referências Bibliográficas

- Almada, A. (2017). *Uma Proposta de Ensino do Goalball nas Escolas: A visão dos Professores e Alunos*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, Brasil). Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/321975/1/Almada_Roman_aRossa_M.pdf
- Amaral, J. (2009). *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. Estudo Exploratório das atitudes dos alunos do 9º ano de escolaridade*. (Dissertação de licenciatura, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal). Disponível em: <https://studogeral.uc.pt/handle/10316/12004>
- Assembleia Constituinte (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Acedido a 25 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>

O Papel do Desporto e da Educação Física na Promoção de uma Sociedade Inclusiva

- Block, M. E. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education - revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (1), pp. 60-77. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232474492_Development_and_Validation_of_the_Children's_Attitudes_Toward_Integrated_Physical_Education-Revised_CAIPE-R_Inventory
- Direção Geral de Educação (2018). 7.º Ano | 3.º Ciclo de Ensino Básico | Educação Física. República Portuguesa, Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_7a_ff.pdf
- Direção Geral de Educação (2018). 8.º Ano | 3.º Ciclo de Ensino Básico | Educação Física. República Portuguesa, Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_8a_ff.pdf
- Instituto Português do Desporto e Juventude (2020). *Desporto Adaptado: Valor do Desporto e da Atividades Física na pessoa com deficiência*. Acedido a 12 de janeiro de 2020. Disponível em: <http://www.idesporto.pt/conteudo.aspx?id=27&idMenu=4>
- Krug, H. (2002). A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. *Revista do Centro de Educação*, (19). Disponível em: <https://periodicos.ufam.br/educacaoespecial/article/view/5130/3155>
- Maia, B. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física no Contexto das Necessidades Educativas Especiais: Estudo de caso numa turma regular do segundo ciclo com alunos com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal). Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/up_pesquisa_pesquisa?pn_tab=0&pv_pesq=Diferenciação+Pedagógica+em+Educação+Física+no+Contexto+das+Necessidades+Educativas+Especiais%3A+Estudo+de+caso+numa+turma+regular+do+segundo+ciclo+com+alunos+com+necessidades+educativas+especiais&pl_mod=&ie=ISO-8859-15&oe=ISO-8859-15&forcesubmit=0
- Morais, H. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola EBI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia Junto Da Turma Do 8ºG no Ano Letivo De 2014/2015*. (Relatório de Estágio, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do

O Papel do Desporto e da Educação Física na Promoção de uma Sociedade Inclusiva

- Desporto e Educação Física da, Coimbra, Portugal). Disponível em: <https://estudogeral.sib.ucp.pt/bitstream/10316/30125/1/Relat%C3%B3rio-de-Est%C3%A1gio%20-%20Hugo%20Morais.pdf>
- Neves, C. Brandão, G. & Aragão, M. (2012). *Goalball como prática escolar no modelo de educação inclusiva*. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", São Cristóvão, Brasil. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_11/PDF/24.pdf
- Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos professores do 2º ciclo de ensino básico das escolas do CAE-Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto, Portugal). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9995>
- Pires, P., Mesquita, M., Godoy, S., Serrano, J., Machado, A. & Viegas, P. (2018). Educação Física para todos: Visão de alunos sem condição de deficiência. *Boletim SPDF*, (41), pp. 99-111. Disponível em: https://repositorio.inch.pt/bitstream/10400.11/6185/1/EP%20para%20todos_visao%20de%20alunos%20sem%20condicao%20de%20deficiencia.pdf
- Rodrigues, A. & Pinto, J. (2019). *Educação Inclusiva nas aulas de Educação Física: Utopia ou Realidade?*
- Salerno, M. & Araújo, P. (2008) Esporte adaptado como tema da Educação Física Escolar. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 6, pp. 212-221. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279673429_Esporte_adaptado_como_tema_da_educacao_fisica_escolar
- Sanchez, P. (2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, 1 (7), pp. 7-18. Disponível em: <http://www.rsaesavel.rs.gov.br/uploads/1236187705revistainclusao1.pdf#page=2>
- Santos, J., & Rodrigues, N. (2012). Desporto adaptado: Quais os valores que o devem nortear?. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12 (3), pp. 128-134. Disponível em: https://rped.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2012-3/07.pdf
- Souza, C. e Machado, R. (2014). Possibilidades para a transformação do esporte em aulas de educação física: Uma Experiência com o Voleibol Sentado. *Revista Biomotriz*, 8 (2), pp. 22-33. Disponível em:

O Papel do Desporto e da Educação Física na Promoção de uma Sociedade Inclusiva

http://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/604/pdf_3

Teixeira, A. & Ribeiro, S. (2006). *Basquetebol em cadeira de rodas: manual de orientação ao professor de Educação Física*. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro. Disponível em: http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/basquete.pdf

UNESCO (1990). *Framework for action to meet basic learning needs: World Conference on Education for All Meeting basic learning need*. Acedido a 25 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583/PDF/127583eng.pdf.multi.page=1&zoom=auto-39.612>

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: World Conference on Special needs Education: Access and Quality*. Acedido a 25 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>

X – Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2012/M, *Diário da República* n.º 116/2012, Série I de 18 de junho de 2012.

Decreto-Lei n.º 3/2008, *Diário da República* n.º 4/2008, Série I, de 7 de janeiro de 2008.

Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2005/M, *Diário da República* n.º 76/2005, Série I-B de 19 de abril de 2005.

Decreto-Lei n.º 319/1991, *Diário da República* n.º 193/1991, Série I-A, de 23 de agosto de 1991.

Decreto-Lei n.º 46/1986, *Diário da República* n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.

Decreto Regional n.º 4/1982/M, *Diário da República* n.º 76/1982, Série I de 1 de abril de 1982.

O Papel do Desporto e da Educação Física na Promoção de uma Sociedade Inclusiva

Decreto-Lei n.º 538/1979, *Diário da República* n.º 300/1979, 11.º Suplemento, Série I de 31 de dezembro de 1979.

Apêndice 18 – PowerPoint da Ação Científico Pedagógica Coletiva

Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ação Científico-Pedagógica Coletiva

UNIVERSIDADE da MADEIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS EM CONTEXTO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA ACEITAÇÃO



José Pedro Quintal | Ana Carolina Henriques | João Carvalho | Ana Rodrigues

Funchal, 07 de Março de 2020

ENQUADRAMENTO DO DESPORTO ADAPTADO

- O princípio fundamental da inclusão é a **valorização da diversidade da comunidade Humana.**
- Deste modo, **a inclusão** não se resume apenas à **introdução física dos alunos** com necessidades educativas num dado espaço e tempo, mas sim **promover uma participação ativa e concreta nas atividades da escola** (Pinheiro, 2001).



ENQUADRAMENTO DO DESPORTO ADAPTADO

- Segundo Santos e Rodrigues (2012) o **desporto adaptado** é um modelo desportivo que **respeita as limitações** dos seus intervenientes.
- O facto de ser adaptado, **não invalida ou reduz a sua importância sociológica e desportiva**. Antes pelo contrário, esta adaptação deve ser encarada como uma **atitude de respeito pelas limitações** óbvias de cada tipo de **deficiência**, permitindo a **excelência desportiva**.



28

O DESPORTO ADAPTADO COMO FORMA DE PROMOÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA



Sensibilizar os alunos sem NE para a diferença!



Perder o medo pelo preconceito em relação ao diferente.

Adquirir maior **responsabilidade**.



Preparar para a vida adulta, assimilando que **as pessoas e os espaços sociais não são homogêneos** e que **as diferenças são enriquecedoras** para o ser humano.



Desenvolver a **capacidade de cooperação e tolerância**.

Melhorar o **rendimento escolar**.

29

(Krug, 2002)

OBJETIVOS



Efetuar uma revisão da literatura sobre a implementação de programas de intervenção, no domínio do desporto adaptado;



Elaborar e apresentar propostas de intervenção em contexto escolar.

{ 30 }



{ 31 }

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE INTERVENÇÃO

Natureza do evento

Eventos Pontuais

Eventos Sistemáticos

Tempo por sessão

20 minutos → 270 minutos

Principais Estratégias

Demonstração da modalidade (atletas)

Ações teóricas de sensibilização

Formação de docentes de Ed. Física

Simulação da deficiência (sessões práticas)

32

(Neves, Brandão & Araújo, 2012; Souza & Machado, 2014; Almada, 2017)

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DE INTERVENÇÃO

Público-Alvo

Professores de EF

Alunos sem NE

Alunos com NE

Parceiros

Clubes
(atletas, treinadores, dirigentes)

Agentes da comunidade Educativa

Instituições
(Comitê, Associações, Instituições)

Recursos

Espaciais

- Utilização de espaços formais de competição;
- Adaptação das dimensões e dos materiais do terreno de jogo;

Materiais

- Adaptação de materiais;
- Material de parceiros;
- Criação de material didático-pedagógico (e.g. Kits; documentação de apoio)

33

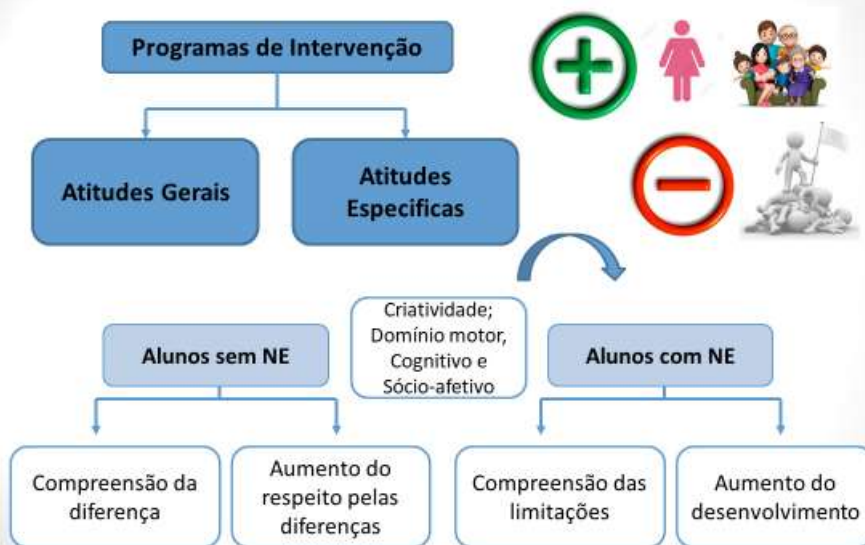
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

UM OU DIVERSOS DESPORTOS ADAPTADOS

Slalom em Cadeira de Rodas 	Percursos de olhos vendados 	Circuitos de Habilidades Motoras 	
Basquetebol em cadeira de rodas 	Goalball 	Boccia 	Voleibol sentado 

34

PRINCIPAIS RESULTADOS



35

(Cidade & Freitas, 1997; Amara, 2009; Salermo & Araújo, 2008; Neves, Brandão & Aragão, 2012; Block, 1995; Morais, 2015)

SUGESTÃO DE DOCUMENTO DE APOIO

- Respect for sporting achievement**
- 1 Athletics: Practising Athletics track and field skills
 - 2 Bocce: Practising Bocce skills
 - 3 Goalball: Practising Goalball skills
 - 4 Sitting Volleyball: Practising Sitting Volleyball skills
 - 5 Wheelchair Basketball: Practising Wheelchair Basketball skills
 - 6 Wheelchair Rugby: Practising Wheelchair Rugby skills
 - 7 Winter Team: Alpine Skiing, Cross-Country Skiing or Ice Sledge Hockey
- Respect and acceptance of individual differences**
- 8 A Fairy Tale: Class discussion about inclusion
 - 9 Photo Game: Experiencing sensations and differences
 - 10 Equipment: Obstacle course - how to use adapted equipment
 - 11 Accessibility: Discovering the school's accessibility
- Sport as a human right**
- 12 Table Tennis: Practising Table Tennis skills
 - 13 Football: Practising adapted Football skills
 - 14 Dance: Practising inclusive dancing
 - 15 Paralympic Games: Video presentation and discussion on the Paralympics
 - 16 Quiz: Gaining knowledge about Paralympic sports and athletes
- Empowerment and social support to sport**
- 17 Athlete Story: Meeting an athlete with a disability
 - 18 Classification: Examining functional classification in Paralympic Sport
 - 19 Art: Reflecting through art

PARALYMPIC SCHOOL DAY

Activity Card 1

INTENDING TO:
Students gain respect for the athletic performance of athletes with various disability types.

LEARNING GOALS:
To find a better understanding of the effects of different assistive technologies in regard to work patterns and life.

DESCRIPTION OF:
Athletes track, international, legal alignment to sports that work high jump and long jump facilities.

SUGGESTED EQUIPMENT:

- Throwing devices (e.g., wheel balls and shot puts with varying size and weight).
- Wheelchair experiences.
- Stop watches, tape measure.
- Wheelchair, throwing chair, chair.
- Paper and pens for record books.

PEOPLE INVOLVED IN THE ACTIVITY:
Teacher, teacher assistants, gym for every five students, and athletes if available.

TEACHING THE ACTIVITY:
The students are divided into small groups of five, in which each student takes up a different position (starting, ending, measuring, etc.). The students are assigned to each group. The teacher leads the activity and acts as a referee. The performance of various athletes (e.g., Paralympians) is shown on the projector for the purpose of giving each a variety of disability types. Please refer to the table on page 2.

ASSESSING THE ACTIVITY:
Three separate stations representing the Athletics events, are set up by the teacher leader prior to implementation of the activity. The students' task is to record their student's status when performing the work to the best of their ability. The students measure one athlete's performance and calculate the result on a sheet of paper. In order for the best of the group's performance as a whole to be high, each team among the students is encouraged. Eventually the students are awarded on the group's performance.

Athletics

Value: Respect for sporting achievements
Activity: Practising Athletics (track and field) disciplines



36

Link de acesso: <https://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day>

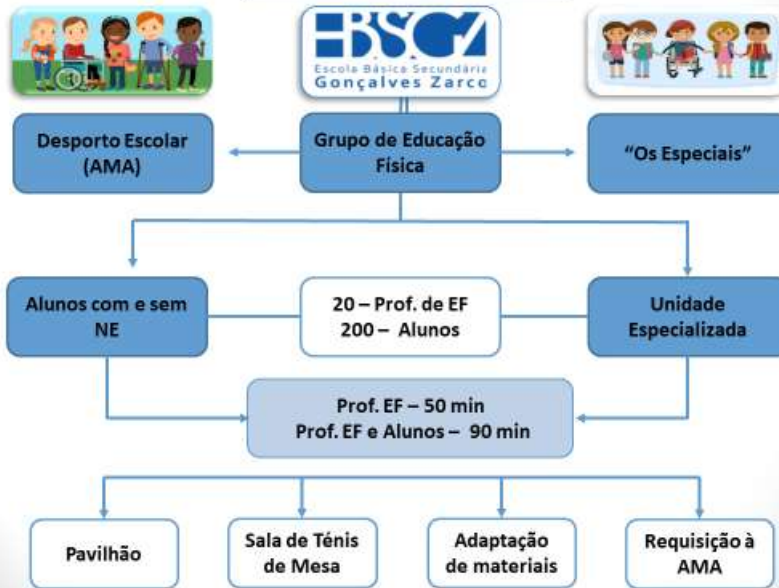


**EVENTO
EXTRACURRICULAR**

“DIA DA INCLUSÃO”

37

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DIA DA INCLUSÃO



{ 38 }

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DIA DA INCLUSÃO



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DIA DA INCLUSÃO

BOCCIA

Estação 1

[40]

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DIA DA INCLUSÃO

**VOLEIBOL
SENTADO**

Estação 2

[41]

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DIA DA INCLUSÃO

**CIRCUITO DE
HABILIDADES
MOTORAS**

Estação 3

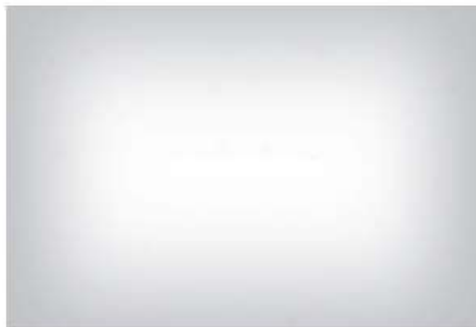


[42]

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DIA DA INCLUSÃO

**TÊNIS DE MESA
ADAPTADO**

Estação 4



[43]

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DIA DA INCLUSÃO

EXERGAMES

Estação 4

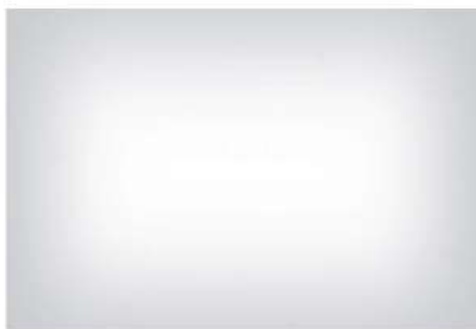


{ 44 }

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DIA DA INCLUSÃO

**ATLETISMO
ADAPTADO**

Estação 5



{ 45 }