

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Carolina Pimenta Henriques

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

Ana Carolina Pimenta Henriques

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Ana José Aguiar Rodrigues

“O trabalho é a rotina do sucesso!”

(Jéssica de Lima Madeira)

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa tão importante na minha vida, tanto a nível pessoal, como a nível académico, cabe-me agradecer às pessoas que sempre estiveram comigo e que me apoiaram neste percurso.

Deste modo, agradeço com palavras sinceras e com um carinho muito especial.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, um obrigada por todo o apoio e coragem que me deram nos momentos mais alegres, como também nos mais difíceis desta batalha. Sem dúvida que este sucesso também se deve a vós. Nas horas que precisei recebi o vosso conforto, e nos momentos de felicidade nunca me deixaram ficar só. Agradeço do fundo do coração à minha família!

Ao meu colega de estágio, ao meu melhor amigo, e ao meu namorado José Pedro Quintal, um obrigada por ter atravessado todo este percurso comigo de mãos dadas, encorajando-me e guiando-me quando eu mais precisava. O caminho foi longo... Percorremos diferentes obstáculos... Mas, com o nosso esforço e dedicação saímos desta batalha mais fortes. Muito obrigada!

À minha orientadora científica, Professora Doutora Ana Rodrigues, um obrigada por todo o empenho e dedicação. Foram, sem dúvida, muitas horas perdidas que tiveram um final feliz. Agradeço pela disponibilidade e pela confiança empregue. Ficará para sempre no meu coração!

Ao meu orientador cooperante, Mestre João Carvalho, tenho a agradecer toda a partilha de momentos, experiências e conhecimentos. Sem o seu profissionalismo nada disto seria possível. Muito obrigada pelos ensinamentos, levá-los-ei para a vida Amigo Professor João!

À minha grande amiga Carolina Ferraz, um obrigada por estes cinco anos de amizade e aprendizagem. Momentos bons.... Momentos maus... Com eles cresci e aprendi. Agradeço todo o apoio que me deste nesta longa caminhada. Muito obrigada Amiga!

A toda a comunidade educativa docente e não docente da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, muito obrigada pela excelente receção e por toda a cooperação disponibilizada. Um grande muito obrigada!

Por último, mas não menos importante, agradeço aos alunos que fizeram parte da minha grande e primeira turma. A vós, agradeço-vos todo o empenho e dedicação, ao longo do ano letivo. Este ano foi um pouco turbulento e diferente para todos nós, mas creio que foi um desafio cativante à nossa altura. Tenho muito orgulho em vocês, e tenho a certeza de que daqui para a frente tudo de bom e do melhor vos irá acontecer. Que tenham muito sucesso. Até breve!

Desta forma me despeço com um grande **MUITO OBRIGADA!**

Resumo

O presente relatório de estágio, integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, é o culminar de todas as atividades desenvolvidas numa turma do 11.º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, no ano letivo de 2019/2020.

Este documento pedagógico contempla todas as atividades concretizadas no âmbito do estágio pedagógico, desde a sua apresentação, e respetivo planeamento, até à sua dinamização, e posterior reflexão.

O ato de ensinar não se baseia, essencialmente, na transmissão e reprodução de conhecimento, mas na possibilidade de contribuir para a reconstrução do saber, tornando os agentes da comunidade educativa mais capazes de aprender, interpretar e relacionar os conhecimentos.

Assim, é necessário se propor uma mudança ou uma rotura do sistema educativo, onde a organização escolar potencie o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de todos os seres bio-psico-sociais, fomentando a capacidade de pesquisa, de iniciativa, de autonomia, de criatividade e de espírito crítico.

Deste modo, no estágio pedagógico foram desenvolvidas as seguintes atividades: (i) Prática Letiva; (ii) Atividades de Intervenção no Meio; (iii) Atividades de Intervenção na Comunidade e (iv) Ações de Natureza Científico Pedagógica.

Em suma, a prática educativa, atualmente, apresenta um grau de importância elevado, uma vez que é através desta que é desenvolvida nos alunos competências que os permitam analisar e solucionar os problemas da sociedade. Neste contexto, o professor deve refletir, acertadamente, as suas formas de atuação em contexto educacional, fazendo-as serem exemplares para os seus alunos.

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

Abstract

This internship report, integrated in the Master in Physical Education Teaching in the Basic and Secondary Education of the University of Madeira, is the culmination of all the activities developed for a class of the 11th year of schooling of the Basic and Secondary School Gonçalves Zarco, in the academic year 2019/2020.

This pedagogical document contemplates all the activities carried out within the scope of the pedagogical practice, from its presentation, and respective planning, to its dynamism, and subsequent reflection.

The act of teaching is not essentially based on the transmission and reproduction of knowledge, but on the possibility of contributing to the reconstruction of knowledge, making the agents of the educational community more capable of learning, interpreting and relating knowledge.

Thus, it is necessary to propose a change or a rupture in the educational system, where the school organization enhances the development of the capacities and potential of all bio-psycho-social beings, fostering the capacity for research, initiative, autonomy, creativity and critical minded.

Thus, in the Pedagogical Internship, the following activities were developed: (i) Teaching Practice; (ii) Intervention Activities in the Environment; (iii) Intervention Activities in the Community and (iv) Pedagogical Scientific Actions.

In short, educational practice currently has a high degree of importance, since it is through this that students are developed skills that allow them to analyse and solve society's problems. In this context, the teacher must accurately reflect his ways of acting in an educational context, making them exemplary for his students.

Key-Words: Pedagogical Internship; Physical Education; Teaching-Learning Process; Teacher; Students.

Résumé

Ce rapport de stage, intégré au Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement de base et secondaire de l'Université de Madère, est l'aboutissement de toutes les activités développées pour une classe de 11e année de scolarité de l'école de base et secondaire Gonçalves Zarco, dans l'année académique 2019/2020.

Ce document pédagogique contemple toutes les activités réalisées dans le cadre de la pratique pédagogique, depuis sa présentation, et sa planification respective, jusqu'à son dynamisme et sa réflexion ultérieure.

L'acte d'enseigner ne repose pas essentiellement sur la transmission et la reproduction des savoirs, mais sur la possibilité de contribuer à la reconstruction des savoirs, rendant les acteurs de la communauté éducative plus aptes à apprendre, interpréter et relier les savoirs.

Ainsi, il est nécessaire de proposer un changement ou une rupture du système éducatif, où l'organisation scolaire valorise le développement des capacités et du potentiel de tous les êtres bio-psycho-sociaux, favorisant la capacité de recherche, d'initiative, d'autonomie, de créativité et esprit critique.

Ainsi, dans le cadre du stage pédagogique, les activités suivantes ont été développées: (i) Pratique pédagogique; (ii) Activités d'intervention dans l'environnement; (iii) Activités d'intervention dans la communauté et (iv) Actions scientifiques pédagogiques.

En bref, la pratique éducative revêt actuellement une grande importance, car c'est grâce à cela que les étudiants acquièrent des compétences qui leur permettent d'analyser et de résoudre les problèmes de société. Dans ce contexte, l'enseignant doit refléter fidèlement ses manières d'agir dans un contexte éducatif, les rendant exemplaires pour ses élèves.

Mots-Clés: Stage pédagogique; Éducation Physique; Processus d'enseignement-apprentissage; Professeur; Élèves.

Resumen

Este informe de prácticas, integrado en el Máster en Docencia de Educación Física en la Educación Básica y Secundaria de la Universidad de Madeira, es la culminación de todas las actividades desarrolladas para una promoción del 11 ° año de escolaridad de la Escuela Básica y Secundaria Gonçalves Zarco, en el curso académico 2019/2020.

Este documento pedagógico contempla todas las actividades que se realizan en el ámbito de la práctica pedagógica, desde su presentación, y respectiva planificación, hasta su dinamismo, y posterior reflexión.

El acto de enseñar no se basa esencialmente en la transmisión y reproducción del conocimiento, sino en la posibilidad de contribuir a la reconstrucción del conocimiento, haciendo que los agentes de la comunidad educativa sean más capaces de aprender, interpretar y relacionar el conocimiento.

Así, es necesario proponer un cambio o ruptura en el sistema educativo, donde la organización escolar potencia el desarrollo de las capacidades y potencialidades de todos los seres biopsicosociales, fomentando la capacidad de investigación, iniciativa, autonomía, creatividad. y de mente crítica.

Así, en el Pasantía Pedagógica se desarrollaron las siguientes actividades: (i) Práctica Docente; (ii) Actividades de Intervención en el Medio Ambiente; (iii) Actividades de Intervención en la Comunidad y (iv) Acciones Científicas Pedagógicas.

En definitiva, la práctica educativa tiene en la actualidad un alto grado de importancia, ya que es a través de ella que los estudiantes desarrollan habilidades que les permiten analizar y resolver los problemas de la sociedad. En este contexto, el docente debe reflejar fielmente sus formas de actuar en un contexto educativo, haciéndolas ejemplares para sus alumnos.

Palavras Clabe: Pasantía Pedagógica; Educación Física; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Profesor; Estudiantes.

Lista de Abreviaturas

AvD – Avaliação Diagnóstica

AEEF – Aprendizagens Essenciais

AvF – Avaliação Formativa

AtF – Atividade Física

AvI – Avaliação Inicial

ANDAEP – Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escola Públicas

ARE - Atividades Rítmico-Expressivas

AvS – Avaliação Sumativa

CT – Conselho de Turma

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

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

EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*

EF – Educação Física

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EP – Estágio Pedagógico

ESJM – Escola Secundária Jaime Moniz

E@D – Ensino à Distância

GSPD – *Global School Play Day*

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MC – Modelo de Competência

MD – Modelo Desenvolvidamental

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

OMS – Organização Mundial de Saúde

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAE – Plano Anual de Escola

PdA – Plano de Aula

PEE – Projeto Educativo de Escola

PESE - Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da UMa

PL – Prática Letiva

PLA – Planeamento Anual

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RAM – Região Autónoma da Madeira

RIE – Regulamento Interno de Escola

TABATA – Método de Treino de Alta Intensidade

TEM – Tempo de Empenhamento Motor

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

Índice

| | |
|--|----|
| I – Introdução..... | 1 |
| II – Enquadramento do Estágio Pedagógico..... | 3 |
| 2.1. Expectativas do Estágio Pedagógico | 5 |
| 2.2. Objetivos do Estágio Pedagógico | 7 |
| III – Enquadramento Legislativo do Ano Letivo 2019/2020 | 10 |
| IV – Enquadramento Contextual | 17 |
| 4.1. Enquadramento da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco | 18 |
| 4.2. Princípios, Valores, Missão e Visão | 19 |
| 4.3. Recursos Humanos | 20 |
| 4.4. Orgânica da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco | 21 |
| 4.4.1. Conselho da Comunidade Educativa..... | 21 |
| 4.4.2. Conselho Executivo..... | 21 |
| 4.4.3. Conselho Pedagógico | 22 |
| 4.4.4. Conselho Administrativo..... | 22 |
| 4.5. Análise SWOT | 23 |
| 4.6. Oferta Formativa..... | 24 |
| 4.7. Grupo Disciplinar de Educação Física..... | 25 |
| 4.7.1. Instalações Desportivas e Recursos Materiais Desportivos | 26 |
| V – Prática Letiva | 28 |
| 5.1. Lecionação à turma do Ensino Secundário | 29 |
| 5.1.1. Enquadramento da Turma | 30 |
| 5.1.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem..... | 32 |
| 5.1.2.1. Planeamento Anual | 33 |
| 5.1.2.2. Definição e Periodização das Matérias de Ensino | 39 |
| 5.1.2.3. Unidades Didáticas..... | 47 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.2.4. Planos de Aula..... | 51 |
| 5.1.2.5. Intervenção Pedagógica..... | 55 |
| 5.1.2.5.1. Modelos de Ensino | 56 |
| 5.1.2.5.2. Métodos de Ensino | 60 |
| 5.1.2.5.3. Funções de Ensino..... | 62 |
| 5.1.2.5.4. Estilos de Ensino | 65 |
| 5.1.2.6. Processo de Avaliação..... | 69 |
| 5.1.2.6.1. Avaliação Diagnóstica..... | 71 |
| 5.1.2.6.2. Avaliação Formativa | 73 |
| 5.1.2.6.3. Avaliação Sumativa..... | 74 |
| 5.2. Plano de Ensino à Distância..... | 76 |
| 5.2.1. Calendário das Aulas Síncronas e Assíncronas..... | 76 |
| 5.2.2. Estratégias e Implicações | 77 |
| 5.2.3. Percepção e Reflexão sobre o Ensino à Distância..... | 80 |
| 5.2.3.1. Percepção dos Alunos sobre o Ensino à Distância..... | 80 |
| 5.2.3.2. Percepção dos Professores do Ensino à Distância | 84 |
| 5.2.3.3. Percepção dos Encarregados de Educação do Ensino à Distância..... | 86 |
| 5.2.3.4. Autopercepção e Reflexão Sobre o Ensino à Distância e Qualidade de Ensino..... | 89 |
| 5.3. Lecionação à turma do Ensino Básico..... | 94 |
| 5.3.1. Caracterização da Turma | 94 |
| 5.3.2. Planeamento Anual | 95 |
| 5.3.3. Lecionação | 96 |
| 5.3.4. Reflexão Crítica..... | 98 |
| 5.4. Assistências às Aulas | 99 |
| 5.4.1. Enquadramento e Objetivos | 100 |
| 5.4.2. Metodologia e Procedimentos..... | 101 |

| | |
|---|-----|
| 5.4.3. Reflexão Crítica..... | 102 |
| VI – Atividades de Intervenção no Meio..... | 105 |
| 6.1. Caraterização da Turma | 105 |
| 6.1.1. Enquadramento..... | 105 |
| 6.1.2. Objetivos | 106 |
| 6.1.2.1. Objetivos Gerais..... | 106 |
| 6.1.2.2. Objetivos Específicos | 107 |
| 6.1.3. Metodologia | 107 |
| 6.1.3. Resultados e Análise dos Dados..... | 108 |
| 6.1.3.1. Dados Demográficos | 108 |
| 6.1.3.2. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar | 108 |
| 6.1.3.3. Perceção da Escola e Autoperceção como Aluno | 110 |
| 6.1.3.4. Função Cognitiva | 110 |
| 6.1.3.5. Perceção da Saúde e do Estado de Vida..... | 112 |
| 6.1.3.6. Competências Sociais e Pessoais | 113 |
| 6.1.3.7. Dinâmica de Grupo | 115 |
| 6.1.3.8. Hábitos de Atividade Física e Sedentarismo..... | 116 |
| 6.1.3.9. Autoperceção e Importância sobre a EF | 117 |
| 6.1.3.10. Vivências Desportivas na Educação Física..... | 117 |
| 6.1.3.11. Aptidão Física | 118 |
| 6.1.4. Considerações Finais..... | 119 |
| 6.2. Atividade de Extensão Curricular | 119 |
| 6.2.1. Evento Culminante do MED na Ginástica | 120 |
| 6.2.2. Objetivos Específicos | 120 |
| 6.2.3. Planeamento e Dinamização | 121 |
| 6.2.4. Reflexão Crítica..... | 123 |
| VII – Atividades de Intervenção na Comunidade | 125 |

| | |
|--|-----|
| 7.1. Dia Mundial da Alimentação | 125 |
| 7.2. Dia Mundial das Pessoas com Deficiência | 127 |
| 7.3. Caça ao Tesouro – <i>Geocaching</i> | 129 |
| 7.4. <i>Global School Play Day</i> | 130 |
| 7.5. Promover aprendizagens, hoje: desafios e possibilidades | 132 |
| VIII – Ações de Natureza Científico Pedagógica..... | 136 |
| 8.1. Ação Científico Pedagógica Individual | 136 |
| 8.1.1. Enquadramento..... | 136 |
| 8.1.2. Planeamento e Objetivos | 136 |
| 8.1.3. Dinamização..... | 139 |
| 8.1.4. Reflexão Crítica..... | 142 |
| 8.2. Ação Científico Pedagógica Coletiva | 145 |
| 8.2.1. Enquadramento..... | 145 |
| 8.2.2. Planeamento e Objetivos | 145 |
| 8.2.3. Dinamização..... | 147 |
| 8.2.4. Reflexão Crítica..... | 149 |
| IX – Considerações Finais | 152 |
| X – Referências Bibliográficas..... | 155 |
| XI – Referências Legislativas..... | 173 |
| XII – Documentos Oficiais da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco | 174 |
| XIII – Documentos Oficiais da Universidade da Madeira | 175 |
| XIV – Apêndices | 175 |
| Apêndice 1 – Calendarização Anual das Matérias de Ensino..... | 176 |
| Apêndice 2 – Exemplo de uma Unidade Didática (p.e. Ginástica) | 177 |
| Apêndice 3 – Exemplo de um Plano de Aula | 256 |
| Apêndice 4 – Exemplo de uma Ficha de Trabalho (p.e. Ficha de Trabalho de Ginástica)..... | 257 |

| | |
|---|-----|
| Apêndice 5 – Exemplo de uma Ficha de Preparação Física | 263 |
| Apêndice 6 – Guião do Grupo de Focos..... | 264 |
| Apêndice 7 – Questionário sobre o Ensino à Distância..... | 265 |
| Apêndice 8 – Perceção do Professor Estagiário em relação ao E@D | 269 |
| 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 | 273 |
| Apêndice 11 – Ficha de Observação..... | 282 |
| Apêndice 12 – Poster da Ação Científico Pedagógica Individual | 283 |
| Apêndice 13 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Individual..... | 284 |
| Apêndice 14 – Cartaz da Ação Científico Pedagógica Individual..... | 291 |
| Apêndice 15 – Apresentação PowerPoint da Ação Científico Pedagógica Individual | 292 |
| Apêndice 16 – Cartaz da Ação Científico Pedagógica Coletiva..... | 304 |
| Apêndice 17 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Coletiva..... | 305 |
| Apêndice 18 – Apresentação PowerPoint da Ação Científico Pedagógica Coletiva..... | 312 |

Índice de Ilustrações

| | |
|--|----|
| Ilustração 1: Esquema Concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017)..... | 12 |
|--|----|

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Critérios de avaliação para o ensino secundário da EBSGZ; | 75 |
| Tabela 2: Critérios de Avaliação para a turma do 11.º ano de escolaridade da EBSGZ; | 76 |
| Tabela 3: Planeamento Anual da turma do 5.º ano; | 95 |
| Tabela 4: Cronograma de Trabalho da Ação de Extensão Curricular; | 122 |

I – Introdução

O Relatório de Estágio é uma componente de avaliação que integra o estágio pedagógico (EP), resultante de um contínuo processo de formação, ao nível do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa). Deste modo, este documento pedagógico contempla todas as atividades concretizadas no âmbito da prática pedagógica, desde a sua apresentação, e respetivo planeamento, até à sua dinamização, e posterior reflexão. Neste sentido, a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ) foi a organização escolar na qual realizamos toda a prática pedagógica, no ano letivo de 2019/2020, nomeadamente, à turma do 11º ano de escolaridade.

Tendo por base a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986,

“o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1.º - Âmbito e definição, p. 3067).

Neste contexto, o ato de ensinar não se baseia, essencialmente, na transmissão e reprodução de conhecimento, mas na possibilidade de criar *“a sua própria produção ou a sua construção”* (Freire, 1996, p. 21). Assim, é necessário se propor uma mudança ou uma rotura do sistema educativo, onde a organização escolar *“centrada nos professores e nas matérias transmitidas, dogmática e determinista, limitadora da pesquisa, da iniciativa, da autonomia, da criatividade, do sentido crítico”* se transforme numa educação onde se desenvolva as capacidades e potencialidades de todos os seres bio-psico-sociais, fomentando a capacidade de pesquisa, de iniciativa, de autonomia, de criatividade e de espírito crítico (Lopes & Fernando, 2014, p. 6).

A disciplina curricular de Educação Física (EF), tal como as demais diferentes áreas do conhecimento deve centrar-se *“no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”*, potenciando o equilíbrio e os pontos fortes da turma (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001, p. 6).

O EP é uma etapa marcante na formação docente com um elevado grau de complexidade, no entanto, segundo Santos e Freitas (2011, p. 161), é uma fase onde “*ocorre a construção do pensamento e de saberes práticos do professor, que nortearão a sua forma de agir*”, que, conseqüentemente, levarão à melhoria da prática pedagógica. Tendo por base Mizukami *et al.*, (2003, p. 12), todo este processo de aprendizagem “*deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas*”, exigindo o “*desenvolvimento de uma prática reflexiva competente*”.

De modo a estruturar todas as atividades e ações inseridas na prática pedagógica, este relatório está dividido em nove secções fundamentais, nomeadamente: (i) Introdução; (ii) Enquadramento do Estágio Pedagógico; (iii) Enquadramento das Atividades Desportivas no Estágio Pedagógico; (iv) Enquadramento Contextual; (v) Prática Letiva; (vi) Atividades de Intervenção no Meio; (vii) Atividades de Intervenção na Comunidade; (viii) Ações de Natureza Científico Pedagógica e (ix) Considerações Finais.

É importante referir que todo o trabalho contemplado neste relatório, advêm do papel coordenador dos professores orientadores científico e cooperante: Professora Doutora Ana Rodrigues e Mestre João Carvalho, e também do trabalho cooperativo com o meu colega de estágio, José Pedro Quintal.

II – Enquadramento do Estágio Pedagógico

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, tendo por base o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março,

“estabeleceu como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidades dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (p. 2242).

Deste modo, e na sequência da Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, alterada, posteriormente, pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, surgiu a necessidade de criar condições para que todos os cidadãos portugueses tivessem acesso ao ensino e à aprendizagem ao longo da vida, adotando modelos de organização do ensino superior em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento). Para além do mais, ficou definido a adoção de um sistema europeu de créditos curriculares (*European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS*), passando-se a valorizar um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências e não na transmissão de conhecimentos.

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que veio a ser reajustado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, é aprovado pelo Ministério da Educação e Ciência o *“regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”* (p. 2819). Neste sentido, são reconhecidas as tarefas que cada ciclo de ensino de estudos deve adotar, sendo o mestrado responsável por reforçar e aprofundar a formação académica, *“incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento”* (p. 2819), bem como, *“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”* (p. 2819).

Ainda que o Ministério da Educação exponha todas as diretrizes a cumprir e respeitar pelas organizações de ensino, pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, as instituições de formação têm como responsabilidade “*definir os objetivos dos cursos de formação*” (p. 5570), “*organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação*” (p. 5570), e “*certificar a habilitação profissional dos seus diplomados*” (p. 5570).

Neste contexto, o MEEFEBS da UMa, apresenta um plano de estudos diversificado com diferentes áreas do conhecimento, onde o EP é parte integrante do segundo e último ano do segundo ciclo de estudos. Toda a prática pedagógica é exercida numa organização escolar, de cariz pública, do ensino básico e/ou secundário, do concelho do Funchal. Neste processo, cada professor estagiário ficou responsável por exercer as suas funções numa determinada turma, tendo sob supervisão o orientador científico e o orientador cooperante.

Segundo Milanesi (2012), o EP é uma das etapas mais marcantes no processo de formação docente, uma vez que para muitos futuros professores, o único contacto com a sala de aula foi na ótica de alunos. Neste sentido, “*o estágio é concebido como o momento de o estagiário colocar em prática as teorias aprendidas na universidade ou relação teoria e prática*” (Milanesi, 2012, p.212).

Para Freire (2001), para que a prática pedagógica seja exercida de forma eficaz e coerente, não basta saber, numa perspetiva teórica, mas sim aprender a fazer e a analisar o saber fazer. Só assim é que os saberes adquiridos no estágio passam a estar vinculados, diretamente, com a atuação profissional.

Assim sendo, e tendo em consideração o conceito de Simões (1996, p. 132), o EP é “*um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor*”, pois permite a construção do repertório pessoal de competências e conhecimentos, bem como o desenvolvimento da capacidade de avaliação profissional (Capel, Heilbronn, Leask & Turner, 1997).

Neste sentido, segundo Caires (2006, p. 89),

“o estágio pedagógico é aqui entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto. Após um período de aproximadamente quatro

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

2.1. Expectativas do Estágio Pedagógico

Primeiramente, o EP é uma etapa no qual ansiámos desde o ingresso no MEEFEBS, pois é o futuro académico e profissional que seleccionamos para a nossa vida. Deste modo, partimos para uma aventura sem arrependimentos e com uma predisposição acima da média, encarando as dificuldades como um meio de aprendizagem e superação.

Todo este percurso começou aos 10 anos de idade, ao integrar uma modalidade desportiva no qual me dá muito prazer em praticar, sendo esta um meio de escape para os problemas encontrados no dia a dia. Desde esse tempo que o Desporto e a EF me suscita um interesse diferente de todas as outras áreas do conhecimento, tendo mesmo optado por este ramo no ingresso ao ensino superior.

Esta etapa é um processo que deverá ser encarado como um desafio, pois temos noção que muitas dificuldades e obstáculos se atravessarão ao longo de todo o percurso, tornando-o numa experiência rica, inovadora e desafiante.

É ao longo deste percurso que serão adquiridos novos e diversificados conhecimentos, bem como experiências profissionais, no mundo real do trabalho, no qual não estamos habituados a vivenciar e contactar. Assim, é necessário nos adaptarmos aos contextos de elevada imprevisibilidade e variabilidade.

Esta formação para a docência permitia-nos também aplicar conhecimentos teórico-práticos lecionados nos cinco anos de estudo na área do Desporto e da EF, ainda que os últimos dois anos, inseridos no segundo ciclo de estudos (mestrado), tenham um impacto maior na escola, pois estão, diretamente, relacionados com a mesma. No entanto, é bem presente, que nem sempre a aplicação dos conhecimentos ocorre de

forma eficaz, uma vez que as necessidades e motivações dos alunos variam, independentemente do contexto em que as organizações escolares estejam inseridas, isto é *“o EP acaba por ser o elo entre aquilo que absorveu durante a formação académica prévia e a realidade factual”* (Teles, 2017, p. 96).

Neste contexto, e relativamente às minhas expectativas enquanto professora estagiária, considero que levei para o meu “local de trabalho” todos os conhecimentos que necessitava para a realização da prática pedagógica, pois trazia da minha formação universitária, uma base sólida, completa e essencial.

Deste modo, todo este percurso exige ao professor estagiário a procura de soluções, desde ferramentas a estratégias didático-pedagógicas que se enquadrem, da melhor forma na turma, tendo sempre presente as motivações, necessidades e limitações dos alunos. Neste sentido, antes de todo o processo se iniciar, tínhamos conhecimento que estes constrangimentos poderiam ocorrer, de forma frequente.

Uma outra situação que poderá tornar o EP um processo de maior complexidade, deve-se às questões relacionadas com a ansiedade e a insegurança, isto é, sendo o primeiro ano no qual exercemos a prática pedagógica com uma turma, numa organização escolar, estas características intensificam-se até que haja um determinado conhecimento e relacionamento com a turma em geral, e com os alunos, de forma mais específica.

Um dos demais objetivos impostos à prática pedagógica relaciona-se com o processo ensino-aprendizagem, no momento em que o professor, enquanto agente educativo, deve potenciar o gosto pela Atividade Física (AtF), nos seus alunos, bem como promover-lhes um desenvolvimento bio-psico-social.

Neste sentido, o professor estagiário deve associar-se à formação e construção de novos conhecimentos, bem como privilegiar as aprendizagens dos alunos, sem nunca se esquecer que também ele, enquanto agente educativo, está em processo de formação, onde a aquisição e o aperfeiçoamento de competências é importante. Assim, segundo Fernandes (2003, pp. 295-296), é

“inquestionável a pertinência dos estágios pedagógicos enquanto marco do percurso académico, pessoal e profissional destes indivíduos, com repercussões na forma de estar e encarar a profissão docente, bem como em

todo o seu percurso desenvolvimental posterior. É na sinergia de diversos factores internos e externos ao sujeito e no equilíbrio entre os inúmeros sucessos e fracassos, conquistas e frustrações ou problemas e descobertas que pautam os diferentes momentos desta etapa, que o “Tornar-se professor” parece ter lugar, fazendo deste um dos momentos mais ricos e mais significativos do percurso desenvolvimental dos jovens candidatos a professores.”

Em suma, e olhando para todo o processo de forma contínua e interligada, posso afirmar que todas as minhas expectativas foram cumpridas com sucesso, desde o primeiro ao último dia de interação com a “minha” turma. Partilhando da opinião de Teles (2017, pp. 95-96),

“esta aventura desenfreada pelo caminho do ensino revelou-se palco de muitas experiências inesperadas, aliciantes e, acima de tudo, complementares de uma formação académica rica e completa, dado que este processo me permitiu vivenciar na prática todo o conteúdo académico adquirido anteriormente, proporcionando a aquisição prática de competências relacionadas com a profissão.”

2.2. Objetivos do Estágio Pedagógico

O Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da UMa (PESE), de acordo com o Decreto Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e posterior Decreto Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, é um documento que especifica as condições dos cursos de mestrado que habilitam profissionalmente os seus estudantes para a docência nos ensinos básico e secundário.

Neste sentido, os objetivos da prática de ensino supervisionada na escola, são:

“(i) Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem e avaliação das aprendizagens, sobre os problemas da prática profissional, mobilizando saberes adquiridos e construindo novos saberes; (ii) Desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo e a assumir na sua prática uma perspetiva profissional tendo um comportamento mais

produtor que reprodutor, desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico, a criatividade, a tomada de decisão e a capacidade de adaptação a diferentes contextos; (iii) Conhecer a instituição escolar nos seus aspetos globais aprofundando as características das instituições escolares com os agrupamentos protocolares; (iv) Aplicar os conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos nas diferentes componentes de formação de uma forma integrada e interdisciplinas; (v) Adequar e integrar propostas inovadoras de acordo com o currículo e/ou orientações curriculares; (vi) Dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional e (vii) Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científicos e pedagógico-didático” (PESE, 2.º artigo – Objetivos da prática de ensino supervisionada na escola).

No decorrer do estágio pedagógico, o professor em formação, deve cumprir os regulamentos estabelecidos pela instituição reguladora (UMa), bem como pelo regulamento interno exposto pela organização escolar no qual atua. Assim sendo, cabe ao formando:

“(i) Desenvolver as experiências de aprendizagem previamente acordadas no âmbito dos objetivos do curso e do seu próprio plano e/ou projeto de atividade; (ii) Planificar, preparar e discutir as atividades letivas no seu grupo de trabalho, com o Orientador Cooperante e com o Professor Supervisor; (iii) Ter atitudes e comportamento consentâneos com as especificidades da profissão docente, nomeadamente no que concerne, à assiduidade, à pontualidade, ao aprumo e ao relacionamento com os alunos, docentes, funcionários, encarregados de educação e demais intervenientes no processo educativo; (iv) Organizar e/ou participar em atividades que visem dinamizar a escolar, fomentando a formação docentes numa perspetiva interdisciplinas, a interação escola-comunidade, a relação humana na comunidade escolar e a autoformação contínua nos diversos domínios da atividade docente; (v) Elaborar o(s) Portefólio(s)/Dossier(s) relativo(s) ao seu desempenho e (vi) Elaborar o Relatório Final de PESE, nos termos do artigo 6.º do regulamento” (PESE, 4.º artigo – Deveres do Formando).

Deste modo, a prática pedagógica é um produto no qual os docentes adquirem o seu conhecimento prático, e onde a necessidade de reflexão é constante. Nas sociedades atuais, a capacidade de reflexão e o conhecimento são dois dos principais instrumentos que as organizações escolares necessitam, de modo a inspirar e desenvolver nos alunos a autonomia, a criatividade, a cooperação, a solidariedade, o espírito crítico e a capacidade de pesquisa (Tozetto & Gomes, 2009). Assim, segundo Sacristán (1999), “*o professor faz a ponte de mediação entre o aluno e a cultura, e o seu nível de cultura interfere nessa relação*”. Para o autor, quanto maior for o número de experiências vividas pelo professor, melhor será a sua prática pedagógica, tornando-a mais consistente e fundamentada.

Neste sentido, ao longo da minha prática pedagógica na EBSGZ, enquanto professora em formação, pretendo alcançar determinadas competências e capacidades como: (i) Demonstrar, com recurso à investigação e à pesquisa, conhecimento técnico e científico, no que diz respeito à EF; (ii) Dominar os programas, de modo a adequar e adaptar as situações ao contexto em que estou envolvida; (iii) Valorizar o papel da profissão docente enquanto agente dinamizador e reflexivo; (iv) Demonstrar, no meio educativo, competências profissionais adequadas; (v) Revelar capacidades e competências que me permitam atuar em contexto educacional e (vi) Expor, fundamentar e defender todo o processo ensino-aprendizagem realizado ao longo do EP.

III – Enquadramento Legislativo do Ano Letivo 2019/2020

Antes de ingressar na prática do EP, é de suma importância referenciar e tomar conhecimento da legislação na qual as práticas pedagógicas assentam. Neste sentido, ao longo do ano letivo 2019/2020, experienciamos as diretrizes apresentadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como toda a legislação temporária aprovada sobre o sistema de ensino à distância, devido à pandemia mundial COVID-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A 6 de julho de 2018, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, a Presidência do Conselho de Ministros,

“estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todo e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918).

Deste modo, cabe a todas as instituições estabelecer princípios e normas que garantam a Inclusão Social de todos os seres humanos, independentemente das condições em que estejam inseridos, aumentando a taxa de participação nos processos de ensino-aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Direção-Geral de Educação, 2020).

O caminho inclusivo beneficia o aluno com e sem necessidades educativas em toda a sua plenitude, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem trabalha para atingir um único fim, isto é, fazer com que a educação responda às necessidades, fragilidades, potencialidades e especificidades de cada aluno, de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social de todos (Pires *et al.*, 2018; Maia, 2009).

Deste então, a Inclusão no seio escolar, vem-se desenvolvendo gradualmente, tendo como objetivo criar *“a igualdade de oportunidades, o convívio com as diversidades, a valorização da pluralidade cultural e a aproximação das diferenças”* (Júnior, 2006, p. 50).

Neste contexto, a EF é vista como uma disciplina facilitadora da Inclusão, pois permite às crianças e jovens com necessidades educativas o desenvolvimento de uma série de capacidades que melhoram a qualidade de vida.

Assim, segundo Fiorini, Bracciali e Manzini (2015, p. 105),

“a inclusão escolar é uma realidade, e por isso, a preocupação não é mais em garantir que os alunos com deficiência frequentem as escolas do Ensino Regular, mas buscam-se formas e meios de criar condições que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiência”.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho, *“tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com a diferença”* (p. 2918), em que é garantido a cada aluno uma educação de qualidade, independentemente do percurso académico adotado.

A globalização com que hoje nos deparamos trouxe consigo enormes desafios a nível social, económico e ambiental. Como tal, foi colocado às escolas atuais novas oportunidades que lhes possibilitam dotar as crianças e jovens com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Foi nesta circunstância que o Ministério da Educação desenvolveu o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, surgindo o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Este decreto visa estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Assim sendo, é oferecido às escolas a hipótese de ser parte integrante no desenvolvimento do currículo, *“de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”* (Direção Geral de Educação, 2020).

De forma progressiva, o Ministério da Educação, tem vindo a adotar uma panóplia de ações que vão ao encontro do desenvolvimento de aprendizagens de qualidade, como resposta às reais necessidades dos alunos. Deste modo, surgiram os documentos orientadores do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que têm como objetivo apoiar as organizações escolares na realização de currículos apropriados

à realidade de cada escola (Direção Geral de Educação, 2019). Os documentos que dão corpo a esta conceção são: (i) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA); (ii) Aprendizagens Essenciais (AEEF) e (iii) Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

O PA é um documento que está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Os Princípios justificam cada ação relacionada com a execução e a gestão do currículo na escola. A Visão explica o que é pretendido para os jovens à saída da escolaridade obrigatória. Os Valores são orientações, elementos e características que justificam o modo de estar e agir de cada indivíduo. As Áreas de Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes (Martins *et al.*, 2017).

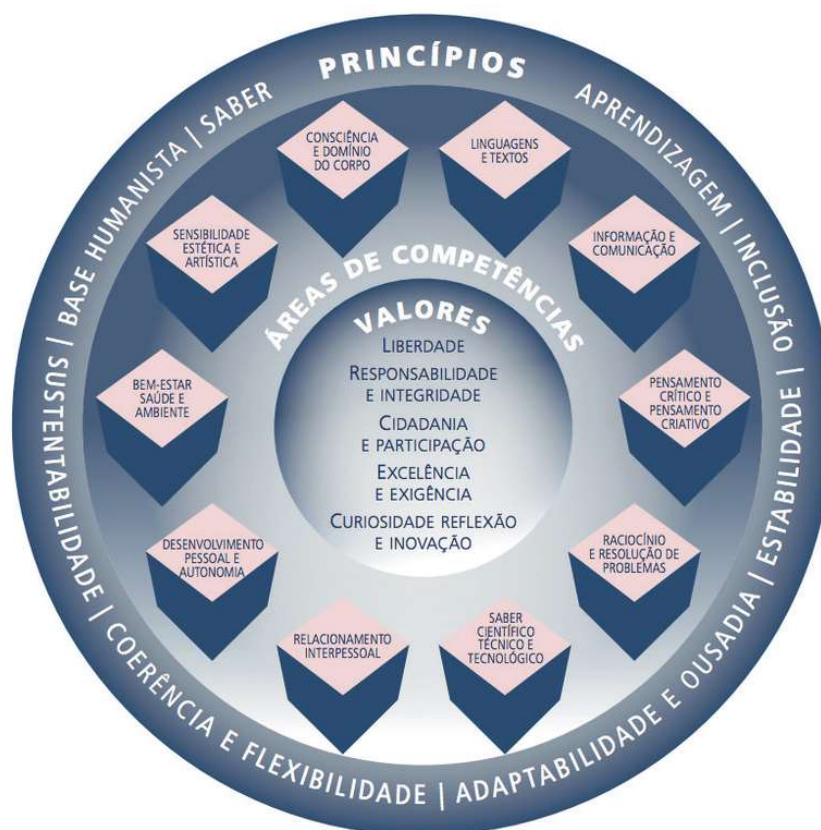


Ilustração 1: Esquema Conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017).

O projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular recorre às AEEF que procura “*identificar, disciplina a disciplina e ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, de capacidades e de atitudes*”, ajudando na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (DGE, 2020; Cohen & Fradique, 2018).

A escola, sendo um veículo importante na preparação para o exercício de uma cidadania ativa e clarificada, surge a ENEC que tem como objetivo,

“um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que, no futuro, sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, p. 14676).

Deste modo, às escolas, foi-lhes atribuído um grau de autonomia maior, em que têm a possibilidade de gerir 25% da sua carga horária semanal, sem nunca prejudicar as disciplinas curriculares impostas no currículo nacional (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 12.º - Autonomia e flexibilidade curricular, p. 2933). Tendo por base a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, as organizações escolares, no âmbito do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, *“podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação”* (p. 2954).

No que diz respeito à EBSGZ, nomeadamente ao ano letivo 2019/2020, foram respeitadas e implementadas as políticas educativas mencionadas. O conselho de turma, que se define como sendo um órgão escolar constituído por todos os professores que lecionam a turma, reúne-se quinzenalmente, tendo como objetivo monitorizar, avaliar e desenvolver atividades para o grupo alvo, bem como definir os temas e as atividades a concretizar para o plano de trabalho de turma.

Neste ano letivo de 2019/2020, o conselho de turma definiu uma linha de atuação com vista à promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da consciência social e da criatividade dos alunos. A partir do tema dos direitos humanos, os mesmos foram desafiados a refletir sobre diversas problemáticas atuais e a tornarem-se cidadãos interventivos na comunidade. O projeto pensado para a turma, intitulado “Olhar o mundo: da palavra à ação”, envolveu não apenas as diversas disciplinas do currículo, mas também os projetos *Erasmus “No Man is na Island”*, *“eTwinning Wise Words”* e Oficina de Debate. Todo o trabalho desenvolvido culminou na criação de uma revista digital “Perspetivas”.

Para além do mais, estas reuniões permitem-nos potenciar Domínios de Autonomia Curricular (DAC), entre as diferentes disciplinas curriculares. As DAC, segundo Cohen e Fradique (2018), são áreas de trabalho e articulação interdisciplinar, onde os alunos são os promotores e construtores das suas próprias aprendizagens. Os alunos, cooperativamente com os seus professores, constroem o seu processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo diversas capacidades e competências como a autonomia, o pensamento crítico, a responsabilidade e a resolução de problemas.

Tendo em consideração o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as DAC são “*áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular*”, que promovem e possibilitam a partilha de horário entre as diferentes disciplinas curriculares, tendo por base “*os documentos curriculares das componentes de currículo*” (artigo 19.º - Prioridades e opções curriculares estruturantes).

Assim sendo, numa organização escolar para todos e onde todos são diversificados, é exigido aos professores a competência de diferenciar e flexibilizar as suas estratégias “*na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e /ou aculturar, pois a diversidade sem diferenciação pedagógica conduz à desigualdade*” (Alves, Madanelo & Martins, 2019, p. 345).

Relativamente ao Plano de Ensino à Distância (E@D), estratégia adotada aquando do aparecimento do vírus COVID-19, surgiram inúmeras leis que ditaram o processo educacional ao longo do tempo de confinamento. Deste modo, surge o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, que estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus.

Neste sentido, a Presidência do Conselho de Ministros, “*atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação do vírus como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020*” aplicou medidas extraordinárias e de caráter urgente (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março).

Este decreto “*aplica-se à prevenção, contenção, mitigação e tratamento de infeção epidemiológica por COVID-19*” (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, capítulo I – Disposição geral, artigo 1.º - Objeto e âmbito), “*sendo que ficam suspensas todas as atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em*

estabelecimento de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e superior” (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, capítulo IV – Suspensão de atividades letivas e não letivas, artigo 9.º - Suspensão de atividades letivas e não letivas e formativas).

Paralelamente, a presidência do Governo Regional, através da Resolução n.º 115/2020, de 16 de março de 2020, decreta “*a suspensão das atividades letivas e não letivas e da componente de apoio à família, de todos os estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário*”. A suspensão iniciou-se numa segunda-feira, dia 16 de março de 2020, e viria a ser reavaliada no dia 9 de abril de 2020. Desde então foi necessário recorrer ao sistema de E@D, como um processo alternativo de lecionação.

Posteriormente, no dia 18 de março de 2020, através do Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, é declarado estado de emergência no nosso país, com fundamento de uma situação de calamidade pública. Este estado de emergência tem a duração de 15 dias, iniciando-se no dia 19 de março de 2020 e cessando no dia 2 de abril de 2020. No dia 2 de abril de 2020, é renovada a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma continuada situação de calamidade pública, através do Decreto do Presidente da República n.º 17- A/2020, de 2 de abril.

No Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, foram estabelecidas medidas excecionais e temporárias de resposta à pandemia da doença COVID-19, no âmbito dos ensinos básico e secundário. Primeiramente, as aprendizagens devem ser desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, competindo às escolas, com o apoio do Ministério de Educação, implementar um plano de E@D, garantindo os professores de cada turma o acompanhamento dos alunos (capítulo II – Regime excecional em matéria de realização, avaliação e certificação das aprendizagens, artigo 2.º - Realização das aprendizagens em regime não presencial).

Em consonância com toda a situação, fora aprovado um artigo referente ao regime excecional do calendário escolar, referindo que, seria aplicável o calendário escolar aprovado pelo Despacho n.º 5754-A/2019, de 18 de junho, excetuando do termo do 3º período, que ocorre até o dia 26 de junho de 2020 (capítulo III – Regime excecional relativo ao calendário escolar, artigo 10.º - Regime excecional relativo ao calendário escolar).

Posteriormente a toda a legislação aprovada, a 14 de maio, através do Decreto-Lei n.º 20-H/2020, a Presidência do Conselho de Ministros, estabelece medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, restabelecendo as atividades letivas em regime presencial no dia 18 de maio de 2020, para os alunos do 11.º e 12.º anos de escolaridade (artigo 3.º - Atividades letiva em regime presencial). No entanto, tendo a Região Autónoma da Madeira (RAM) autonomia para tomar as suas próprias decisões, através da Resolução n.º 351/2020, de 23 de maio, a presidência do Governo Regional decreta a retoma das atividades letivas em regime presencial, no dia 1 de junho de 2020, para os alunos do 11.º e 12.º anos de escolaridade dos cursos científico-humanísticos, nas disciplinas que elegeram como possíveis provas de ingresso no ensino superior.

IV – Enquadramento Contextual

A educação, segundo Delors (1996, p. 103), “*ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas*”, isto é, a educação encontra-se em mudança, onde as ofertas relacionadas com a aprendizagem multiplicaram-se. A noção de educação tradicional e de instrução foi substituída pela educação permanente, em que o objetivo centra-se nas competências evolutivas e na capacidade de adaptação.

Assim, a nossa atualidade exige-nos organizações escolares com práticas pedagógicas distintas da educação tradicional, em que o docente é crucial, não só para preparar os jovens a encarar o futuro com confiança, mas também a ajudá-los a construir, de forma responsável e construtiva, o seu futuro. Deste modo, o professor deve despertar nos seus alunos a curiosidade, a autonomia e o rigor intelectual, bem como a “*criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente*” (Delors, 1996, p. 152).

A prática educativa exige que o professor não seja apenas um mero transmissor de conhecimento, mas um agente que participe ativamente na construção do processo ensino-aprendizagem, junto dos seus alunos, centro do processo educacional.

Neste contexto, as organizações escolares assentam em quatro princípios (Lima & Silva, 2005, p. 9): (i) a racionalidade que caracteriza-se por ser a disposição dos elementos da organização; (ii) a flexibilidade, característica que revela a capacidade de se adaptar aos imprevistos e às necessidades da organização; (iii) a permeabilidade, que relaciona-se com a abertura ao meio exterior e, (iv) a colegialidade, que foi criada pela fragmentação dos espaços, pelos horários e pelos mecanismos de colaboração.

Deste modo, e segundo a Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, intitulada de Lei de Bases do Sistema Educativo, é função da educação “*promover o desenvolvimento democrático e pluralista dos outros, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressista*” (capítulo I – Âmbito e princípios, artigo 2.º - Princípios gerais).

Esta secção, tem como objetivo primordial caracterizar a EBSGZ, organização escolar que me acolheu para realizar o EP. Primeiramente, será explanada uma breve resenha histórica, os princípios, valores, missão e visão da escola e quais os recursos humanos que nela operam. Seguidamente, será referenciada a orgânica da escola, como o conselho da comunidade educativa, o conselho executivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, e posteriormente uma análise das fragilidades e potencialidades da escola, através da análise SWOT. Posto isto, será referenciada a oferta formativa que a escola disponibiliza, e por último, informações referentes ao grupo de EF, no que toca às instalações desportivas, aos recursos materiais e às atividades promovidas pelo grupo.

De forma a obter as informações necessárias à caracterização da escola, através do site oficial da EBSGZ, acedemos ao Projeto Educativo (2018-2022), ao Plano Anual (2019-2020) e ao Regulamento Interno (2018-2022).

4.1. Enquadramento da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

A 9 de setembro de 1968, pela portaria n.º 23/600, surgiu a Escola Preparatória de Gonçalves Zarco, na qual o nome se deveu ao navegador descobridor português João Gonçalves Zarco. A escola instalou-se, primeiramente, como anexo da Escola Industrial e Comercial do Funchal e do Liceu Nacional do Funchal, hoje Escola Secundária Francisco Franco e Escola Secundária Jaime Moniz, passando, em 1989, para o edifício atual, na localização dos Barreiros, destinado a acolher os alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Projeto Educativo de Escola, 2018-2022).

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2018-2022), a EBSGZ patenteia uma população, maioritariamente, pertencente à área geográfica da freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. O nível socioeconómico dos alunos é variado, no entanto, a maioria das famílias são carenciadas beneficiando de apoio social escolar.

4.2. Princípios, Valores, Missão e Visão

Tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo, cabe às escolas embasar decisões fundamentais (princípios), clarificar os princípios éticos que regem a vivência em comum (valores), consubstanciar a razão da sua existência (missão), bem como perspetivar o futuro (visão).

Segundo o PEE (2018-2022, p. 4), a EBSGZ tem vários **princípios**, nomeadamente:

- *“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”.*

Todos os princípios mencionados anteriormente, fazem com que a Escola defenda alguns **valores** que ajudam no desenvolvimento integral das crianças e jovens como o Trabalho, o Respeito, a Responsabilidade, a Criatividade, o Diálogo, a Justiça, a Solidariedade, a Colaboração, a Cooperação, o Compromisso, o Mérito, a Inovação e a Confiança.

Sendo o lema da Escola **“Pela promoção do desenvolvimento harmonioso do aluno”**, esta tem como **missão** garantir a todos os alunos o seu sucesso educativo, a sua valorização pessoal e social, e ainda o seu desenvolvimento de competências, conhecimentos e valores, isto é, uma formação integral, de sucesso pessoal e profissional, numa perspetiva de educação para a Cidadania e Desenvolvimento.

Tendo por base o PEE (2018-2022), a EBSGZ pretende que a mesma seja identificada como uma Escola que privilegia a aprendizagem do saber ser, estar e fazer, que lhes transmita valores de cidadania e responsabilidade e, também, que lhes

desenvolva um espírito colaborativo e solidário, permitindo, no futuro, que os seus alunos enfrentem a complexidade e incerteza da sua vida pessoal e profissional.

4.3. Recursos Humanos

Os Recursos Humanos são entendidos como o conjunto de pessoas que compõem uma organização, seja ela escolar ou industrial. Segundo Soviensi e Stigar (2008, p. 54), *“a Gestão de Pessoas é caracterizada pela participação, capacitação, envolvimento e desenvolvimento do bem mais precioso de uma organização, o Capital Humano, que nada mais é do que as pessoas que o compõem”*. No que diz respeito à EBSGZ será referido, especificamente, o pessoal não docente, os docentes e os discentes.

No pessoal não docente, tendo em conta o Plano Anual de Escola (2019/2020), existem 80 postos de trabalho ocupados em quatro carreiras distintas como (i) Técnico Superior, que abrange as categorias de Técnico Superior (4) e Coordenador Técnico (1), (ii) Assistente Técnico, que inclui as categorias de Assistente Técnico de área administrativa (18) e de área não administrativa (9), (iii) Assistente Operacional, que abarca as categorias de Encarregado Operacional (2) e Assistente Operacional (44), e por fim, (iv) Técnico de Informática, que envolve os Técnicos de Informática (2).

No ano letivo 2019/2020, na EBSGZ, o corpo docente era constituído por 235 professores, sendo 48 do 2º Ciclo do Ensino Básico, 178 do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, 7 do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na vertente da Educação Especial e, por último, 2 da Unidade de Ensino Especializada, também da Educação Especial.

No que diz respeito aos discentes, a EBSGZ tinha um total de 1338 alunos matriculados, sendo que a grande parte provinha da freguesia de São Martinho e possuía grandes carências económicas, beneficiando de apoio social escolar.

4.4. Orgânica da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Tendo em conta o Regulamento Interno (RIE) (2018-2022), a direção, a administração e a gestão da EBSGZ é assegurada por órgãos próprios que se orientam tendo por base o Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M. Assim sendo, os órgãos de direção, administração e gestão da Escola são:

- Conselho da Comunidade Educativa;
- Conselho Executivo;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo;

4.4.1. Conselho da Comunidade Educativa

O Conselho da Comunidade Educativa, segundo o RIE (2018-2022) é um órgão da direção que tem como função definir a política educativa da escola, respeitando os princípios delineados na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases e no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Na sua composição subsistem oito representantes dos docentes, três representantes das modalidades especiais da educação escolar, dois representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes dos alunos, dois representantes do pessoal não docente, um representante da área da saúde e/ou social, um representante da psicologia e orientação e um representante da autarquia local. Neste conselho, entre os membros docentes, é eleito um(a) presidente do Conselho da Comunidade Educativa.

O presidente do Conselho Executivo e o presidente do Conselho Pedagógico participam nas reuniões do Conselho da Comunidade Educativa, no entanto, não possuem direito ao voto.

4.4.2. Conselho Executivo

O Conselho Executivo, segundo o RIE (2018-2022), é um órgão colegial e de gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Neste

conselho, os membros ficam dispensados da sua componente letiva, totalmente. O Conselho Executivo, sendo um órgão colegial, é constituído por um(a) presidente e por quatro vice-presidentes.

4.4.3. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é um órgão de coordenação e orientação educativa da escola no domínio didático-pedagógico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (RIE, 2018-2022).

Na sua composição subsistem cinco coordenadores de departamento curricular, um representante dos orientadores pedagógicos, três coordenadores de ciclo, um coordenador do ensino dos cursos de Educação e Formação de adultos, um coordenador das modalidades profissionalizantes, um coordenador do departamento de formação, um coordenador dos percursos curriculares alternativos, um coordenador sociocultural, o presidente do conselho executivo e o presidente do Conselho da Comunidade Educativa.

Neste conselho, entre todos os membros é eleito um(a) presidente do Conselho Pedagógico. O presidente do Conselho Executivo e o presidente do Conselho da Comunidade Educativa, também participam nas reuniões do Conselho Pedagógico, no entanto, não possuem direito ao voto.

4.4.4. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo na matéria administrativo-financeira da escola, de acordo com a legislação em vigor. Este conselho é presidido pelo presidente do Conselho Executivo, e para a sua composição junta-se o chefe dos Serviços Administrativos e um dos vice-presidentes do Conselho Executivo que é “eleito” pelo presidente (RIE, 2018-2022).

4.5. Análise SWOT

A análise SWOT, segundo Araújo, Vita, Fachini, Duarte e Tofoli (2015, p. 3), “*é uma ferramenta desenvolvida para análise de ambiente*”, isto é, ajuda na gestão e no planejamento de uma organização. A mesma está dividida em quatro categorias fundamentais: *Strength* (Forças), *Weakness* (Fraquezas), *Oportunities* (Oportunidades) e *Treats* (Ameaças) (Araújo *et al.*, 2015).

Esta análise é uma ferramenta muito utilizada por várias organizações uma vez que as ajuda a diagnosticar o seu ambiente interno e externo.

Na EBSGZ, na criação do PEE, esta ferramenta foi utilizada tendo como objetivo primordial “*possibilitar à Escola a definição de linhas orientadoras da atividade educativa, articulando as características da comunidade e do meio envolvente com os recursos disponíveis e os projetos de fundo já implementados*” (PEE, 2018-2022, p. 8).

Neste sentido, é de extrema importância realçar a análise realizada pela escola que se encontra discriminada no PEE, nomeadamente no que diz respeito aos pontos fortes, pontos fracos e constrangimentos.

Na EBSGZ, os pontos fortes basearam-se em 5 características, tais como (PEE, 2018-2022, p. 8):

- “**Oferta Formativa:** diversidade de oferta nas modalidades de ensino o que permite à Escola dar resposta à complexidade socioeconómica e educativa da população escolar”;
- “**Corpo Docente:** estável, empenhado, com larga experiência profissional e que se identifica com os princípios gerais de 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 prestados às práticas pedagógico-didáticas”;

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

Os pontos fracos detetados na EBSGZ relacionam-se, maioritariamente, com o eixo dos processos, isto é (PEE, 2018-2022, p. 8):

- *“A (in)disciplina e (in)sucessos dos alunos”;*
- *“A fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos”;*
- *“A necessidade de incrementar o trabalho de equipa e a comunicação interna”;*
- *“A carência de mecanismos de aferição eficazes em algumas áreas de ensino-aprendizagem.”*

Os principais constrangimentos da Escola prendem-se, essencialmente, com o limite orçamental e com as fracas expectativas dos encarregados de educação no que diz respeito ao futuro dos seus educandos, bem como à pouca participação destes no processo educativo (PEE, 2018-2022).

Após a análise de alguns problemas diagnosticados pela Escola, a Equipa de Avaliação juntamente com o Conselho Executivo, identificou as três áreas de intervenção mais preocupantes: (i) Área Pedagógica, que diz respeito ao sucesso escolar e à qualidade de aprendizagem; (ii) a Cultura Relacional, que está relacionada com a disciplina e cidadania e (iii) a Cultura Organizacional, que muito diz com o trabalho de equipa e com a comunicação interna.

Para minimizar estas fragilidades, o PAE deve definir atividades que promovam e potenciem os objetivos e metas específicas de cada constrangimento.

4.6. Oferta Formativa

A EBSGZ expõe aos seus alunos uma vasta oferta educativa, no sentido de responder às capacidades e competências de todo e qualquer estudante que integre o 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Deste modo, para os alunos que integrem o 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, para além do ensino regular, poderão

aceder aos Percursos Curriculares Alternativos, aos Cursos de Educação e Formação, às turmas de Aprendizagem Cooperativa e às Turmas Zarco.

No que concerne ao Ensino Secundário, a escola coloca à disposição dos alunos a sua participação nos Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos Científicos-Humanísticos no ensino regular, bem como a oportunidade de obterem uma dupla certificação nos Cursos Profissionais.

É importante referir que no segundo ano deste quadriénio (2019/2020) a Escola prosseguiu com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, aplicando-o aos 5.º e 6.º anos de escolaridade do 2.º Ciclo, aos 7.º e 8.º anos de escolaridade do 3.º Ciclo e aos 10.º e 11.º anos de escolaridade do Ensino Secundário (PEE, 2018-2022).

4.7. Grupo Disciplinar de Educação Física

Na EBSGZ, segundo o RIE (2018-2022), a articulação curricular é assegurada por 5 departamentos curriculares, que têm como objetivo desenvolver medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo.

A disciplina de EF insere-se no Departamento Curricular de Expressões, em simultâneo com as disciplinas de Artes Visuais, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical.

O grupo disciplinar de EF divide-se em duas categorias, o grupo 260 e o grupo 620. O grupo 260 inclui o 2.º ciclo, nomeadamente o 5.º e 6.º ano de escolaridade, e o grupo 620, o 3.º ciclo de escolaridade, bem como o ensino secundário. Cada grupo dispõe de um delegado de grupo diferente.

As reuniões de grupo, apesar de se tratar da mesma disciplina – EF, são em separado (Grp. 260 e Grp. 620), e são nestes momentos que o grupo disciplinar de cada ciclo de ensino toma decisões no que diz respeito às regras e aos regulamentos específicos a cumprir, associados à disciplina. Ao longo deste relatório o Grp. 620 será sempre o grupo referido, uma vez que o núcleo de estágio se insere nessa mesma categoria.

4.7.1. Instalações Desportivas e Recursos Materiais Desportivos

Segundo o RIE (2018-2022), as instalações desportivas da EBSGZ servem, essencialmente, para a prática das aulas de EF e de Desporto, para as atividades de desporto escolar e para outras atividades físico-desportivas que advenham de projetos ou iniciativas, primeiramente homologadas pela escola. A entrada dos alunos nestas instalações desportivas é autorizada aquando a presença de um docente e se estiverem, devidamente, equipados.

Neste sentido, a EBSGZ dispõe de 2 espaços exteriores, em que 1 apresenta grandes dimensões, nomeadamente, 4 campos de 40mx20m, e outro de pequenas dimensões, como 1 campo de basquetebol; 1 pavilhão gimnodesportivo que pode ser dividido em 3 campos reduzidos de aproximadamente 40mx20m; 1 sala de ténis de mesa com 3 mesas; 1 pequena sala de aula dentro do pavilhão e ainda, 1 sala de EF que se encontra ao lado do campo exterior, e que é adequada para as aulas teóricas, uma vez que usufrui de um quadro, cadeiras e secretárias.

O sistema de rotação das instalações desportivas na EBSGZ é definido sobre a responsabilidade do diretor de instalações, que, no ano letivo de 2019/2020, coincidiu ser o professor delegado do grupo de EF.

A rotação das instalações desportivas é feita de maneira a que todos os professores lecionem, pelo menos, uma vez em cada espaço desportivo, no entanto, deveria respeitar as matérias de ensino que cada ano escolar, obrigatoriamente, deve abordar segundo o Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

A entrega dos espaços desportivos ao professor não é realizada de acordo com o planeamento do docente, nem das necessidades dos alunos, isto é, como foi referido anteriormente, as instalações desportivas são feitas de forma a que todos os professores possam, pelo menos, lecionar uma vez em cada espaço.

Uma vez que a planificação e lecionação das aulas podem ser condicionadas e adaptadas de acordo com os espaços, surge então a necessidade de analisar com antecedência o mapa de distribuição de espaços desportivos atribuído a cada docente no início do ano letivo.

Para além dos espaços desportivos formais, a EBSGZ apresenta, igualmente, espaços informais que podem e devem ser rentabilizados para a prática de EF. Deste modo, a escola possui um espaço circundante à volta do pavilhão e de todo o edifício principal, que possibilita a prática de diversas matérias de ensino como a orientação, bem como apresenta diversos pátios, como por exemplo o que se encontra à frente do bar dos alunos, que poderá ter como fim a prática de jogos tradicionais portugueses, dança, entre outras atividades de exploração da natureza.

Nesta instância, a escola, através de parceria com a Quinta Magnólia, ainda permite a utilização da mesma para a concretização de tarefas desportivas inseridas em aulas de EF ou em projetos pertencentes à organização escolar, como foi o caso do +SaúdeGZarco.

No que diz respeito aos recursos materiais desportivos da escola, esta dispõe de um variado leque de materiais de diferentes modalidades desportivas. Estes recursos estão distribuídos por dois espaços (arrecadação principal e arrecadação do pavilhão) ao qual só poderemos aceder através da funcionária responsável por estes espaços, acompanhando-nos e registando todo o material que solicitamos para as nossas aulas, salvaguardando o mesmo.

V – Prática Letiva

O que atualmente denominamos de processo pedagógico, “*não passa de um conjunto de pressupostos e de mal entendidos*”, uma vez que em determinadas organizações escolares, continuasse a dar ênfase aos grandes princípios da prática tradicional (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2011, p.152; Vilarinho, 2001).

Todo este processo baseia-se na reprodução do conhecimento, em que a fragmentação por áreas do conhecimento, levaram a que os professores trabalhassem de forma isolada nas suas salas de aula. A prática pedagógica assenta num pressuposto de ações mecânicas onde o ensino aos alunos assenta no “*escute, leia, decore e repita*” (Behrens, 1999, p.384).

No entanto, as mudanças que têm vindo a alterar o panorama educacional, revelam que a aprendizagem é um processo no qual as organizações escolares devem privilegiar, tratando-se de um processo em que o aluno é o centro da sua aprendizagem, em que a capacidade de resolução de problemas e de pensamento crítico é fundamental (Lopes *et al.*, 2011).

O aluno, como um dos principais agentes da comunidade educativa, deve ser curioso e perspicaz em busca de novos conhecimentos, desenvolvendo as habilidades necessárias à vida do quotidiano (Pontes, 2019).

Neste contexto, surgem novos princípios para o processo ensino-aprendizagem, através dos quais o aluno passa a ser o centro do processo, desenvolvendo-se como um ser bio-psico-social. O conhecimento é o resultado da pesquisa e do esforço do aluno e o professor passa a ser o gestor e orientador do processo de aprendizagem, estimulando e criando condições ao processo de trabalho dos alunos (Vilarinho, 2001).

O professor não deve ser apenas o mestre que transmite os conhecimentos aos seus alunos, mas aquele agente educacional que os ajuda a descobrir, estruturar e orientar todo o seu conhecimento (Cabeço, 2014).

Assim sendo, ao pensarmos na educação, devemos pensá-la como uma aprendizagem para toda a vida, onde, segundo Delors (1996), se baseia em quatro pilares:

- Aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão;
- Aprender a fazer – saber agir sobre o meio envolvente;
- Aprender a viver juntos – cooperar e participar com os outros em atividades humanas;
- Aprender a ser - princípio que integra os três precedentes.

Estes “quatro pilares do conhecimento” fazem parte de um ensino estruturado, *“a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como na prática, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade”* (Delors, 1996, p. 90).

Deste modo, a prática letiva (PL), componente integrante do EP, é um processo que se caracteriza por ser complexo e singular, uma vez que com a evolução da sociedade as organizações escolares necessitam de se adaptar e ajustar ao contexto (Santos & Ponte, 2002).

Sendo o EP o acumular de todas as atividades exercidas dentro da comunidade escolar, a PL é *“efetivamente a atividade nuclear”* de todo o processo exercido, pois *“é onde os estagiários investem de uma forma mais acentuada o seu tempo e esforço”*, surgindo a oportunidade de testar todos os conhecimentos, capacidades e competências, em contexto real (Delgado, 2017, p.11).

Assim, a este propósito, cabe-nos refletir que todo o processo envolvente à educação *“está em plena mutação”*, em que *“as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos de atividades, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação”* (Delors, 1996, p.103).

5.1. Lecionação à turma do Ensino Secundário

Ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem empregue no EP, os alunos do 2º ano do MEEFEBS, têm a oportunidade de lecionar, durante um ano letivo, uma turma do 3º ciclo de ensino ou do ensino secundário, e a possibilidade de vivenciar uma pequena experiência, partilhada com os restantes professores estagiários, numa turma do

2º ciclo de ensino. Neste contexto, será primeiramente debruçada toda a informação referente à gestão do processo na lecionação à turma do ensino secundário da EBSGZ.

5.1.1. Enquadramento da Turma

O EP inserido no plano de estudos do MEEFEBS da UMa, prevê a iniciação à prática profissional docente com a lecionação de, pelo menos, uma turma numa organização escolar da RAM, com supervisão direta de dois orientadores, o cooperante e o científico. Deste modo, no ano letivo 2019/2020, ficou ao nosso encargo uma turma do 11.º ano de escolaridade, da EBSGZ.

A turma no qual nos coube gerir o processo ensino-aprendizagem, pertence ao curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, sendo que a disciplina curricular de EF se insere na formação geral dos alunos, sendo esta lecionada durante todo o ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) (DGE, 2020).

O horário atribuído à turma do 11.º ano de escolaridade abarcava duas sessões de EF de 90 minutos, nomeadamente à terça-feira das 15h10 às 16h40 e à quinta-feira das 9h55 às 11h25. De acordo com Jacinto *et al.* (2001), as duas aulas introduzidas no horário da turma respeitam a organização dos recursos temporais uma vez que estas não se realizavam em dias consecutivos.

No entanto, e tendo em conta que no ensino secundário a carga horária da disciplina de EF é de três horas, a distribuição ideal das sessões de prática deveria abranger quatro sessões semanais de 45 minutos, e na sua impossibilidade, três sessões semanais, uma de 90 minutos e duas de 45 minutos (Jacinto *et al.*, 2001).

Toda esta organização temporal é importante para garantir a qualidade da EF, visto que:

“É reconhecido cientificamente que realizar actividade 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 um modo geral, a turma, inicialmente era composta por 23 alunos, mas pela transferência de uma aluna para outra organização escolar, durante todo o ano letivo, estavam presentes 22 alunos, 13 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos.

Estando o mundo atual em constante transformação, e simultaneamente, a colocar novos desafios à área da educação, é importante mobilizar nos alunos “*valores e competências que lhes permitam intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável*” (Martins et al., 2017, p.10).

Neste sentido, e tendo por base o documento do PA, ao longo de todo o ano letivo, os alunos foram desenvolvendo valores que lhes serão úteis, tanto na vida pessoal, como na vida profissional, como o sentido de responsabilidade, a integridade, a excelência, a exigência, a capacidade de curiosidade, reflexão e inovação, a cidadania e participação, e, ainda, o espírito de liberdade (Martins et al., 2017).

Na área das Atividades Físicas e da Aptidão Física, de forma generalizada, a turma apresentava um nível de heterogeneidade elevado, estando os alunos divididos pelos três níveis existentes no PNEF do Ensino Secundário (Jacinto et al., 2001). Desta forma, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, foi de extrema importância realizar um planeamento que fosse ao encontro das potencialidades e fragilidades da turma e de cada aluno, adequando as estratégias de ensino a cada contexto.

Por último, na área dos Conhecimentos, os alunos foram expostos a conteúdos que lhes permitissem conhecer e interpretar os fatores de risco e de saúde associados à prática das atividades físicas, uma vez que, inicialmente, não possuíam competências para, autonomamente, compreender e prescrever a sua atividade física e os riscos associadas a esta.

É de referenciar que toda a caracterização da turma de forma detalhada encontra-se no capítulo das Atividades de Intervenção no Meio.

5.1.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

O EP, segundo Costa, Batista e Graça (2013), é um momento integrante da PL que apresenta características diferenciadoras da formação universitária e inicial dos futuros docentes. Deste modo, é a partir da prática e do confronto com o contexto real de trabalho que o professor, como futuro profissional na área, adquire e desenvolve os conhecimentos e competências necessárias (Nunes, 2001).

Tendo em conta que uma das principais preocupações da formação docente relaciona-se com a passagem do conhecimento teórico para a prática, a articulação entre o orientador científico e o orientador cooperante assume um lugar de relevo, pois é através desta relação que o professor estagiário começa a “*interpretar e qualificar o seu discurso e ação, por recurso a uma prática reflexiva*” (Costa, Batista & Graça, 2013, p.62).

Na prática do EP, é importante identificar uma metodologia que nos ajude a intervir de forma mais ajustada e rentável na turma, consoante as suas potencialidades e fragilidades. Segundo Vicente, Fernando e Lopes (2015), para otimizar as transformações alcançadas em cada indivíduo, é essencial utilizar uma metodologia que assente em três pilares: o diagnóstico, a prescrição e o controlo.

O diagnóstico é importante para conhecer as características, capacidades e potencialidades do Homem. Nesta etapa, levanta-se hipóteses e procura-se refutá-las, analisando as variáveis necessárias. Após a concretização do diagnóstico, e com base neste, é possível passar ao processo da prescrição, consoante as necessidades de cada indivíduo (Vicente, Fernando & Lopes, 2015).

Na fase da prescrição, o objetivo centra-se na elaboração de estratégias didático-pedagógicas que vão ao encontro das problemáticas encontradas. Por último, no controlo, o intuito passa por verificar se as estratégias implementadas foram as mais eficazes e quais as novas problemáticas a levantar (Vicente, Fernando & Lopes, 2015).

Contudo, “*os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais. Abrangem diversas situações como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir*” (Caldeira, 2019, p. 14).

Neste contexto, é importante mencionar que o conceito de processo ensino-aprendizagem acompanha as tendências pedagógicas da aprendizagem, onde a “*ênfase do educador como transmissor do conhecimento*”, deu um lugar de destaque ao papel do educando (Freitas *et al.*, 2016, p. 438). A escola, enquanto sistema “*propício à*

aprendizagem e ao desenvolvimento de competências”, deve responder aos contextos imprevisíveis e às mudanças aceleradas que o mundo atual nos coloca (Martins *et al.*, 2017, p.7)

Deste modo, “Educar” não se baseia, essencialmente, no processo de transmissão e reprodução do conhecimento, mas no desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo. Só assim é que o Homem

“despoletará a consciencialização do indivíduo sobre si próprio, tornando-o autónomo e livre para exercer um papel ativo na sociedade e para se libertar de possíveis condicionalismos e dilemas que a sociedade lhe possa colocar, construindo a sua opinião de forma fundamentada” (Pinto, 2018, p.29).

Em jeito de conclusão, todo o processo inerente ao EP, teve como intuito colocar os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem, fazendo-os desenvolver valores e competências transversais à sua vida quotidiana, *“que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia”* (Martins *et al.*, 2017, p. 7).

5.1.2.1. Planeamento Anual

De acordo com Bossle (2002), o planeamento é um documento orientador à ação docente, que organiza e direciona a prática aos objetivos e aos princípios pré-estabelecidos. Deste modo, pode e deve ser uma programação realizada pelo docente de forma contínua e de acordo com o contexto real, sendo *“baseado na relação entre a teoria e a sua prática em um contexto determinado”* (Bossle, 2002, p. 33).

De certo modo, o ato de planear é um processo que tem como objetivo articular o trabalho escolar com a realidade social, uma vez que todo este processo se interliga com as características políticas, económicas e culturais da sociedade envolvida (Libâneo, 1994).

Assim, segundo Sayão e Muniz (2004), o professor deve planear toda a sua ação pedagógica tendo por base o tipo de Homem que quer formar e o tipo de sociedade no qual estará inserido e terá que ajudar a construir.

O Plano Anual de Atividades, tendo por base Rosinha (2014, p. 14), é

“um instrumento de planificação de nível tático que permite enquadrar um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas (...), que poderão proporcionar perspectivas de diferenciação e inovação, novos métodos de trabalho que estimulem a descoberta e a articulação de saberes para compreender e intervir no mundo real”.

Ao construirmos um planeamento, segundo Sayão e Muniz (2004), deparamo-nos com algumas incongruências que para se construir um sistema educacional de excelência devem ser superados.

Neste contexto, o primeiro equívoco, encontrado pelos autores, relaciona-se com *“a conceção de que um planeamento deve ser feito apenas no início do ano”* (Sayão & Muniz, 2004, p. 187), uma vez que o ato de planear é encarado como um processo que orienta e organiza a ação docente, está sujeito a alterações, impostos pela realidade do contexto, durante todo o ano letivo.

O segundo equívoco interliga-se com a falta de perceção dos docentes de que o planeamento também se relaciona com as dinâmicas do contexto envolvente, isto é, todo o processo de planear não se deve restringir à reprodução dos anos anteriores, mas à leitura da realidade que o rodeia (Sayão & Muniz, 2004).

Outros problemas encontrados na conceção do planeamento advêm da sua construção de forma isolada. *“Como resultado ou causa desta atitude temos um isolamento que faz com que cada um trabalhe para si só, sem que se construa um projeto coletivo de escola, de educação e de formação”* (Sayão & Muniz, 2004, p. 188).

Para Inácio *et al.* (2014, p. 56), a componente do planeamento *“é uma das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores”* e é onde o princípio da diferenciação curricular se acentua. Sendo este um processo fundamental na gestão do processo ensino-aprendizagem da PL, contudo é nesta componente que os professores estagiários apresentam uma das principais dificuldades (Teixeira e Onofre (2009). Segundo Griffey e Housner (1991), esta situação ocorre porque os futuros profissionais de educação não se encontram familiarizados com o contexto no qual estão inseridos.

Após terem-nos dado conhecimento acerca do ciclo de ensino e do ano de escolaridade da turma no qual iríamos proceder a PL, de modo a responder às

necessidades de todo o processo ensino-aprendizagem, iniciamos um conjunto de procedimentos que nos viriam a ajudar na concretização do planeamento anual (PLA).

Primeiramente, foi consultado um conjunto de documentos que nos ajudaram a entender, de forma precisa, a dinâmica existente na EBSGZ. Sendo consultada a documentação relativa com o PEE, o PAE e o RIE.

O PEE permitiu-nos compreender os valores, as metas e as estratégias que a escola se propõe cumprir entre o quadriénio 2018-2022. O PAE definiu, em função do PEE, os objetivos, as formas de organização e a programação das atividades para o ano letivo de 2019/2020. O RIE possibilitou-nos a compreensão das normas de funcionamento da escola, nomeadamente, as funções de cada órgão de administração e gestão, bem como os direitos e os deveres de cada membro da comunidade escolar.

Seguidamente, procuramos consultar a documentação relativa com o sistema educacional, como o PNEF, as AEEF e o PA.

O PNEF permitiu-nos enumerar as finalidades e os objetivos da disciplina de EF e das suas matérias de ensino, as sugestões metodológicas relativas à disciplina e aos planos de turma, e por fim, um sistema de avaliação aos alunos (Jacinto *et al.*, 2001, p. 8).

Deste modo, o PNEF,

“constitui, portanto, um guia para a acção do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de Educação Física da Escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas” (Jacinto *et al.*, 2001).

As AEEF possibilitou-nos tomar conhecimento dos objetivos gerais e comuns a todas as áreas, bem como dar-nos um conhecimento pormenorizado dos conteúdos a abordar na área das atividades físicas, na área da aptidão física, na área dos conhecimentos e na área relacional das atitudes e valores, através dos objetivos transversais.

O PA, enquanto professores estagiários, permitiu-nos entender quais as capacidades e competências que os alunos necessitam e pretendem alcançar ao concluir a escolaridade obrigatória (12º ano de escolaridade).

Posto isto, procuramos, igualmente, reunir as informações pertinentes à nossa disciplina como os recursos materiais e espaciais disponíveis para a realização das nossas aulas, as matérias de ensino definidas pelo grupo disciplinar a lecionar ao longo do ano letivo, as atividades propostas pelo grupo que devem ser incluídas no PLA e os critérios de avaliação a aplicar nas diferentes áreas, bem como consultar o dossier de estágio do ano transato, visto ser uma turma de continuidade.

Depois de examinada toda a documentação necessária à PL, em consonância com o Projeto EFERAM-CIT, nas duas primeiras aulas lecionadas à turma, foram aplicados diferentes instrumentos quantitativos, que nos permitiram recolher um conjunto de dados e informações pertinentes à realização da caracterização da turma, que mais tarde viria a ser apresentada ao conselho de turma (CT).

Concluída a fase da realização de diferentes testes que nos permitiu recolher um conjunto de indicadores na turma, nomeadamente dados demográficos, socioeconómicos, sociométricos, ligados à prática desportiva e ao nível de atividade física, relacionados com a aptidão física e a saúde, procedeu-se à realização da avaliação inicial (AvI) das diferentes modalidades a abordar consoante as diretrizes do grupo disciplinar de EF e do PNEF.

Neste contexto, Jacinto *et al.* (2001, p. 25) defende que

“a Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos colectivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a correcções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.”

No entanto, e uma vez que o processo ensino-aprendizagem não se resume, apenas, a momentos avaliativos, procedemos, ao longo do ano letivo, a momentos de avaliação formativa (AvF), nas diferentes unidades didáticas (UD), que nos permitiu *“termos uma noção concreta dos ritmos de aprendizagem dos alunos e, posteriormente,*

adaptarmos e diferenciarmos as situações de aprendizagem em função das suas competências e conhecimentos e, conseqüentemente, maximizarmos os seus desempenhos nos diferentes domínios avaliativos” (Vieira, 2019, p. 27).

Deste modo, ao longo da PL, o PLA foi sujeito a alterações e reformulações com o intuito de adequar e ajustar os conteúdos e os objetivos às potencialidades, necessidades, limitações e interesses dos alunos.

Para além do mais, ao longo do ano letivo, foram surgindo imprevistos que nos “obrigaram” a reformular todo o planeamento realizado, inicialmente, como as condições meteorológicas adversas, a ocupação de instalações desportivas para atividades e eventos desportivos, e a evolução pandémica da COVID-19.

Posto isto, é de suma importância referir que no ano letivo 2019/2020, a EBSGZ integrou um planeamento por semestres, e não por períodos, como o habitual. Sendo o primeiro ano em que esta organização escolar esteve em contacto com esta forma de trabalho, existem muitos pormenores que sofreram reajustamentos ao longo do ano letivo, como os regulamentos internos, a quantidade de matérias de ensino a abordar e a distribuição das instalações desportivas.

A programação do ano letivo por semestres decorreu a partir do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em que o Ministério de Educação, através da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, definiu “*os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas*” (Capítulo I – Disposições Gerais, Artigo 1.º - Objeto).

Sendo este projeto, de planeamento por semestres, inovador e muito recente junto das organizações escolares, não existem, por agora, evidências científicas que nos permitam afirmar que este modelo é superior ao planeamento por períodos. No entanto, é possível recolher opiniões de agentes da comunidade educativa que experienciaram, de certo modo, este processo. Neste contexto, serão evidenciadas diferentes opiniões acerca das vantagens e desvantagens de uma organização escolar por semestres.

Tendo por base a minha vivência na escola, tanto como aluna que experienciou um planeamento por períodos, como por professora estagiária que contactou com um planeamento por semestres, afirmo que, de certa forma, uma organização semestral

permite que os alunos tenham um maior tempo de aprendizagem nas diferentes matérias de ensino, caso o regulamento interno e o sistema de rotação das instalações desportivas esteja criado e em consonância com o modelo.

Este ano letivo de 2019/2020, uma das dificuldades encontradas na EBSGZ relacionou-se, exatamente, com o facto da organização escolar estar a funcionar por semestres, no entanto, os cronogramas de matérias a abordar e de instalações desportivas estar dividido por períodos. Esta incongruência criou dificuldades aos professores de EF na criação do PLA.

O sistema de calendarização por semestres, não exige e coloca tanta pressão e tempo consagrado às avaliações formais, uma vez que as mesmas se encontram distribuídas de forma equitativa pelo calendário escolar. Tendo por base a opinião de um agente da comunidade educativa das escolas da RAM, *“com apenas dois momentos de avaliação sumativa, os professores e os alunos tiveram mais tempo para estar focados em aprender”*, onde permanece *“a ideia de substituir a cultura das notas por uma cultura de aprendizagem”*.

Segundo Filinto Lima, presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escola Públicas (ANDAEP), a existência de dois semestres de duração equivalente, permite que, os alunos, no final do ano letivo, se sintam mais motivados e predispostos para a aprendizagem. Deste modo, considerando a opinião de um docente das organizações escolares da RAM, *“nas escolas que optaram pelos dois semestres, a grande mudança aconteceu nas salas de aula, onde se tentou substituir a “obsessão pelas notas” pelo prazer de aprender (...), os professores encontraram alunos mais motivados e menos indisciplinados”*.

Neste sentido, um planeamento semestral apresenta inúmeras vantagens, tendo por base opiniões de agentes da comunidade escolar e educativa que puderam conviver com este modelo de organização, como é visível no comentário abaixo.

“Pessoalmente, aplaudo tudo o que simplifique e desburocratize a avaliação. Reconheço que as abordagens flexíveis, holísticas e formativas de avaliação dos alunos que agora se impõem já não se compadecem com a rigidez dos critérios, das fórmulas e das grelhas, muito menos com o carácter, por vezes, punitivo das avaliações de outros tempos. Retira pressão a professores e

alunos, deixa mais tempo para as aprendizagens, proporciona um calendário escolar mais equilibrado, com pausas letivas mais curtas, mas mais frequentes, e estrategicamente distribuídas ao longo do ano”.

Contrariamente, e uma vez que todos os processos apresentam os seus prós e contras, uma organização por semestres, apresenta limitações que podem e devem ser “limadas” ao longo do tempo.

Primeiramente, o facto de as avaliações intercalares existirem um mês após o regresso às aulas, dificulta os professores na gestão do processo ensino-aprendizagem, uma vez que os docentes, nesse período de tempo, integram um processo de conhecimento da turma e das suas potenciais limitações e interesses.

Segundo José Eduardo Lemos, diretor da Escola Secundária Eça de Queirós, na Póvoa de Varzim, a divisão do ano letivo por semestres, exige uma presença mínima dos pais nas escolas, reduzindo o controlo sobre o seu educando, e ainda que, o facto de as avaliações se realizarem, apenas, no final de cada semestre, reduz, exponencialmente, a perceção que os alunos, os encarregados de educação e os professores têm acerca da qualidade das aprendizagens, das dificuldades evidenciadas e das medida a adotar.

Deste modo, e tendo por base as dificuldades apresentadas o planeamento é o momento que nos permite analisar as situações e decidir, conscientemente, as escolhas mais adequadas, podendo e devendo ser reajustado consoante o meio e a realidade envolvente (Leite, 2010; Altet, 2001; Altet, 2000).

5.1.2.2. Definição e Periodização das Matérias de Ensino

De acordo com o calendário escolar do ano letivo 2019/2020, do ensino secundário da EBSGZ, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, deveriam ser abordadas, no total, 66 sessões de 90 minutos (132 sessões de 45 minutos), repartidas pelos 2 semestres: (i) 34 de sessões de 90 minutos no 1.º semestre e (ii) 32 sessões de 90 minutos no 2.º semestre (**apêndice 1**).

Neste sentido, para se proceder à definição das matérias de ensino a abordar na PL, foi necessário equacionar um conjunto de pressupostos inerentes às necessidades

dos alunos, às diretrizes do PNEF, às recomendações do grupo disciplinar de EF da escola, e consoante as metodologias do projeto EFERAM-CIT.

Relativamente à integração das necessidades dos alunos, pelo facto de ser uma turma de continuidade, todo o processo de conceção e gestão da aprendizagem foi adequado às especificidades de todos e cada aluno que compõem a turma. Numa primeira instância foi consultado o dossier do professor estagiário do ano letivo 2018/2019, permitindo-nos identificar potencialidades e fragilidades da turma nas diferentes matérias de ensino, os níveis de proficiência dos mesmos, bem como as estratégias e ferramentas de ensino utilizadas.

Paralelamente, a realização das avaliações no enquadramento do projeto EFERAM-CIT associada a uma AvI das matérias de ensino permitiram determinar fragilidades e potencialidades, sendo sem dúvida uma base sólida para o desenvolvimento da nossa planificação anual.

No que diz respeito às diretrizes do PNEF, e consoante as AEEF, para a lecionação do ensino secundário, nomeadamente do 11.º ano de escolaridade, os alunos devem vivenciar duas matérias da subárea dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) (basquetebol, futebol, andebol e voleibol), uma matéria das subáreas de ginástica e atletismo, uma matéria da subárea das atividades rítmicas expressivas (dança, danças sociais e danças tradicionais), e duas matérias nos subdomínios de opção (patinagem, raquetas, atividades de exploração da natureza, natação, jogos tradicionais portugueses, luta e judo).

Segundo Jacinto *et al.* (2001), no 11.º e no 12.º ano de escolaridade, os alunos têm a possibilidade de escolher e de se aperfeiçoar nas matérias da sua preferência, no entanto, *“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, p. 8).

Deste modo, a EBSGZ, consoante os resultados obtidos nas provas de aferição, decidiu criar um plano que definisse as modalidades a abordar por cada ciclo de ensino que fosse ao encontro das necessidades e limitações dos principais agentes da comunidade educativa, os alunos.

Relativamente às recomendações emanadas pelo grupo disciplinar de EF da escola, foi-nos cedida documentação relativa ao sistema de rotação das instalações desportivas por períodos e às matérias de ensino a abordar por cada ciclo e ano de escolaridade.

De forma generalizada, todas as turmas, num período de, aproximadamente, 13 semanas, tinham na sua posse um espaço exterior e um espaço interior, o que possibilitou a abordagem de diversas matérias de ensino, uma vez que as diretrizes impostas pelo grupo de EF no seu RIE, limitam a prática de algumas modalidades desportivas em determinadas instalações desportivas.

O projeto EFERAM-CIT foi essencial na definição e calendarização das matérias de ensino a abordar durante a PL, pois permitiu-nos implementar diferentes e inovadores modelos didático-pedagógicos, como o Modelo de Educação Desportiva (MED), na ginástica acrobática, de solo e de aparelhos, e o Modelo de Competência (MC), nos JDC (basquetebol e futebol). A implementação destes modelos de ensino alternativos influenciou toda a planificação anual uma vez a sua carga horária exige, no mínimo, a lecionação de 13 sessões de 90 minutos.

Paralelamente, este projeto permitiu-nos através dos questionários realizados no início do ano letivo, nomeadamente no capítulo das vivências desportivas, constatar que toda a turma já experienciou as modalidades dos JDC (futebol, andebol, basquetebol e voleibol), e relativamente aos desportos individuais mais comuns no geral, a turma já vivenciou a natação, a ginástica, o atletismo e os desportos de raqueta. As atividades rítmico-expressivas (ARE), como a dança, fazem parte do leque de experiências dos alunos. Pelo contrário, os alunos selecionaram como modalidades nunca experienciadas, o corfebol, o hóquei de campo, o rãguebi, o basebol, o golfe, o montanhismo, o tiro ao arco, a vela e o pioneirismo. Assim, perceber as vivências desportivas dos alunos no seu passado escolar, foi importante para selecionar matérias de ensino de cariz pontual, como a lecionação da modalidade de corfebol e orientação.

A realização da avaliação diagnóstica (AvD), no início do ano letivo, de todas as matérias de ensino que seriam abordadas ao longo do processo ensino-aprendizagem, excetuando nas modalidades desportivas de badminton e voleibol, foi uma mais-valia para a realização do planeamento e da calendarização anual, pois permitiu-nos identificar as necessidades e potencialidades da turma.

Posto isto, conjugando todas as variáveis apresentadas, e respeitando as diretrizes da escola e do Ministério de Educação, através do PNEF e das AEEF, no 1.º semestre, estavam inicialmente previstas a abordagem das matérias de ensino de ginástica (solo, aparelhos e acrobática), de atletismo, de ténis, de corfebol e dos JDC (basquetebol e futebol), e no 2.º semestre, as matérias de JDC (voleibol), de ARE (danças sociais), de ténis de mesa e de badminton.

Contudo a periodização das matérias de ensino, ao longo do ano letivo, sofreu alterações com a imposição de atividades de diferentes grupos disciplinares da escola, bem como com as condições meteorológicas adversas. Sendo que o ano letivo de 2019/2020, foi igualmente marcado pela pandemia mundial COVID-19, decretada pela OMS, a lecionação das matérias de ensino de voleibol, de ARE (danças sociais), de badminton, orientação e de ténis de mesa, no 2.º semestre, ficou condicionada.

No 1.º semestre, optamos por abordar as modalidades desportivas de atletismo e ténis, considerando que são matérias de ensino que os alunos apresentam grandes dificuldades, e porque são matérias que o grupo disciplinar de EF da escola delineou para o 11.º ano de escolaridade.

No 1.º e no 2.º semestre, os alunos vivenciaram, com um elevado grau, as matérias de ginástica (solo, aparelhos e acrobática) e JDC (basquetebol e futebol), porque as metodologias adotadas para a sua lecionação exigem uma elevada carga horária. Na base desta decisão, está o facto desta turma no 10º ano de escolaridade apresentar níveis de proficiência muito baixos nestas matérias de ensino, sendo definido pelos orientadores científico e cooperante, como matérias de ensino a privilegiar ao longo do secundário, aspeto definido no projeto de turma e possível por ser turma de continuidade.

No 2.º semestre, os alunos abordaram as danças sociais, inseridas nas ARE, uma vez que na generalidade da turma, os alunos nunca haviam vivenciado este género de dança, transmitindo-lhes novos conteúdos para o seu currículo desportivo.

No que diz respeito às matérias de badminton, voleibol e ténis de mesa, que foram lecionadas de forma condicionada ao longo do 2.º semestre, foram matérias de ensino já vivenciadas pelos alunos em anos letivos anteriores, no entanto, os mesmos

apresentavam algumas dificuldades. Estas matérias desportivas estavam inseridas no projeto de escola pelo grupo de EF para o 11º ano de escolaridade.

Relativamente às matérias de ensino alternativas abordadas, como o corfebol, a orientação e geocaching, decidimos lecioná-las pois permitiram concretizar um *transfer* com conteúdos transversais com outras matérias de ensino (p.e. relacionar os princípios de ocupação racional do espaço do futebol e do basquetebol com o corfebol), desenvolver competências e habilidades no qual os alunos nunca experienciaram, e, ainda, por se revelarem extremamente motivadoras para os alunos. Segundo Abreu, Félix, Carvalho e Correia (2014, p.141), é importante os professores “*recorrerem a um leque diversificado de matérias que permitam aos alunos desenvolver o seu repertório motor sem que sejam condicionados pelas características individuais de cada matéria*”.

A aptidão física foi trabalhada ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, através do método de treino de alta intensidade (TABATA). Tendo por base os testes de aptidão física, realizados no início do ano letivo, foi possível identificar as principais lacunas dos alunos. Neste sentido, durante todas as aulas, tínhamos por objetivo desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos.

A sequência das matérias de ensino abordadas ao longo da PL estiveram, em parte, condicionadas com a distribuição das instalações desportivas e com as normas do RIE inerentes à utilização dos espaços, e com a adoção dos modelos de organização de aulas por blocos (aprendizagem concentrada, i.e. MED e MC) e por etapas (aprendizagem distribuída). O modelo de organização por blocos, segundo Gonçalves (2013), é um conjunto de aulas sobre a mesma matéria de ensino, e é o modelo mais tradicional na disciplina de EF. Tal justificasse pelo facto das escolas criarem os seus planos de EF

“de maneira a que cada turma passe por sucessivos conjuntos de aulas (blocos de actividades, ciclos de actividades), nos diversos espaços, e em que cada espaço de aula corresponde à prática de determinada modalidade (matéria), consoante a dominante de cada instalação” (Jacinto et al., 2001, p. 26).

Neste modelo de organização, a planificação inicial, é tendencialmente, mais generalizada, não existindo uma visão globalizante de todo o processo ensino-

aprendizagem. A AvD deste processo realiza-se, maioritariamente, no interior de cada bloco de matéria de ensino, e corre o “*risco de promover nos alunos o “cansaço” da atividade*” (Gonçalves, 2013, p. 6).

Segundo Jacinto *et al.* (2001, p. 26), “*este sistema assenta numa suposta igualdade de oportunidades, concretizada pela distribuição equitativa da presença das turmas nos espaços de maior qualidade*”. A sua utilização não depende da interpretação que o docente realiza das necessidades e limitações da turma, mas da distribuição e rotatividade das instalações desportivas.

No ano letivo de 2019/2020, abordamos, através do modelo de organização por blocos, as matérias de ensino de ginástica e JDC, que estavam, estrategicamente, inseridas nos modelos de ensino alternativos MED e MC. Tendo em conta que, ambos os modelos, exigem, no mínimo, a lecionação de 13 sessões de 90 minutos, as suas aprendizagens motoras foram realizadas de forma concentrada, indo ao encontro dos pressupostos deste tipo de organização de aula.

O modelo de organização por etapas é “*um modelo mais equilibrado, que permite realizar aprendizagens mais abrangentes, com um nível de consolidação superior e que pode afastar situações de saturação em determinada matéria*” (Gonçalves, 2013, p. 7-8).

Este modelo, comparativamente ao modelo por blocos, aproxima-se, claramente, das necessidades e capacidades dos alunos, pois a distribuição das matérias de ensino, ao longo do ano, não se realiza “*pela obrigação de abordagem (...) durante um conjunto pré-determinado de aulas*”, como os modelos de ensino alternativos MED e MC (Feijão, 2015; Gonçalves, 2013, p. 7).

Deste modo, ao longo do ano letivo, lecionamos através do modelo organizacional por etapas os desportos de confrontação direta (ténis, badminton e ténis de mesa), embora o ténis de mesa tenha sido abordado de forma condicionada devido à pandemia mundial decretada pela OMS.

Segundo a taxonomia de Fernando Almada, o agrupamento das atividades desportivas deve ser realizado considerando os comportamentos solicitados, isto é, são comportamentos que nos vão auxiliar na caracterização das atividades desportivas, bem como na definição da intencionalidade dos exercícios.

Assim sendo, “*uma taxonomia visa estruturar e organizar o conhecimento sobre um conjunto (normalmente vasto) de objetos ou fenómenos, de modo a mais facilmente dominarmos a compreensão deste conjunto e dos elementos que o constituem*” (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008, p. 233).

Neste sentido, a taxonomia de Fernando Almada abarca seis modelos taxonómicos (desportos coletivos, desportos individuais, desportos de combate, desportos dos grandes espaços, desportos de adaptação ao meio e desportos de confrontação direta), cuja capacidade não está em ser cada mais pormenorizada ou rigorosa, mas sim na capacidade de intervenção, compreensão e operacionalização das atividades desportivas (Almada *et al.*, 2008).

De forma generalizada, nem todos os modelos taxonómicos foram solicitados nas matérias de ensino, contudo, foram induzidos os princípios e objetivos inerentes ao modelo taxonómico dos desportos coletivos, com a lecionação das matérias de ensino de basquetebol, futebol e corfebol.

Nos desportos individuais foram lecionados através das matérias de ensino de atletismo e ginástica, onde os alunos, nas situações de aprendizagem eram solicitados a refletir sobre si próprios e a montar estratégias adequadas ao seu rendimento e performance desportiva.

O modelo taxonómico dos desportos de confrontação direta, utilizado ao longo da PL através do modelo organizacional de aula por etapas, evidencia a utilização de um objeto que interpõem uma equipa da outra, em que a atenção está centrada no adversário e numa forma de o ultrapassar, através do diálogo. A sua prática exige tomadas de decisão, velocidades de execução, leituras do meio, resolução de problemas tático-técnicos, transmissão de falsos indicadores ao adversário, leitura de falsas indicações do adversário e princípios de jogo ofensivos e defensivos.

O modelo organizacional de aulas por etapas, caracterizou-se, também muitas vezes, pela utilização de aulas politemáticas, exigindo, durante a sessão, a existência de estações e circuitos diversificados (Gonçalves, 2013). Segundo Vieira (2019, p. 76), “*as aulas politemáticas possibilitam a distribuição das aprendizagens no tempo, facilitando a aquisição, a retenção e a motivação dos alunos*”.

As matérias de ensino de ARE, como as danças sociais, o voleibol e o badminton, tinham por objetivo serem abordadas através de aulas politemáticas, relacionando as características transversais entre todas as modalidades, como o desenvolvimento da noção de ritmo, o desenvolvimento da coordenação motora e o incremento da lateralidade. Contudo, as diretrizes impostas pela escola, relacionadas com as instalações desportivas e a lecionação de determinadas matérias de ensino, dificultaram este processo de ensino.

Em jeito de conclusão, é importante referenciar que o planeamento anual relativo à disciplina de EF não foi cumprido na sua totalidade, uma vez que a 16 de março de 2020, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, foram suspensas todas as atividades letivas e não letivas nos estabelecimentos de ensino público, pela ocorrência da pandemia mundial COVID-19, decretada pela OMS. A partir deste momento, em reunião com o orientador científico e o orientador cooperante, foi realizado uma procura de soluções para as aulas futuras em E@D, desde plataformas digitais a utilizar nas aulas, a conteúdos possíveis de abordar.

Tendo em conta todos os prejuízos causados pelo COVID-19, nomeadamente a ausência de aulas presenciais, a EBSGZ, em nome da sua diretora, através de uma reunião com toda a comunidade educativa da escola, enumerou algumas diretrizes e ferramentas didático-pedagógicas, como a utilização das plataformas digitais *Zoom* e *Google Classroom*. Para além do mais, para a disciplina de EF, fora solicitado que não fossem lecionados conteúdos novos aos alunos, bem como que a realização das aulas fossem, maioritariamente, práticas. Assim sendo, em conjunto com o orientador cooperante João Carvalho, foi decidido criar planos de preparação física, para que os alunos, conjuntamente com os professores, os realizassem nas aulas por videoconferência.

Deste modo, de forma conjunta com as diretrizes do grupo de EF e do CT, foram criados horários, no qual os professores poderiam lecionar de forma síncrona ou assíncrona. Com base neste conjunto de normas o núcleo de estágio concebeu e desenvolveu diversas ferramentas pedagógicas, desde fichas de trabalho a fichas de preparação física que poderiam ser concretizadas nas aulas.

5.1.2.3. Unidades Didáticas

Sabendo que vivemos numa sociedade com progressivas transformações, nem sempre o processo pedagógico escolar as acompanhou, nomeadamente na prática do ensino e na aprendizagem (Duarte, 2018).

Segundo Freire (2010), o modelo tradicional de ensino, praticado ao longo de muitos anos, reduzia-se ao professor, onde a preocupação principal baseava-se, somente, no resultado final. Os alunos eram tratados como recipientes vazios, como seres ignorantes, e o professor, era o responsável por depositar os conhecimentos aos seus alunos, sendo dono do saber.

No entanto, comunicando com a nova realidade e com a mudança no qual o mundo está sujeito, o processo pedagógico, adotou metodologias mais ativas, onde os alunos são o centro do processo-ensino aprendizagem, e não os conteúdos em si (Duarte, 2018).

Neste sentido, é fundamental que se defina objetivos e estratégias adequadas às fragilidades e aos interesses dos alunos, fazendo-os crescer, enquanto seres bio-psico-sociais, e preparando-os para um futuro incerto em constante mudança e transformação.

Sendo o mundo atual um meio de colocação de novos desafios à educação, é necessário que os alunos adquiram múltiplas literacias, criando-se ambientes propícios ao desenvolvimento de competências e de aprendizagens (Martins *et al.*, 2017).

O docente “*assume-se como um profissional de educação com a função específica de ensinar*” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo II – Dimensão profissional, social e ética), e por isso,

“tem de trabalhar, pensar e dinamizar as aulas para que estas se tornem o mais ricas possível e permitam o desenvolvimento das competências dos seus alunos. Todas as atividades devem ser planificadas, visto que é fundamental definir objetivos, conteúdos e preparar atividades de desenvolvimento e avaliação e prever os recursos necessários. As atividades que o professor prepara para os seus alunos devem estar integradas de forma a que funcionem como instrumento e estratégia de ensino nas diferentes áreas curriculares. É

por isso necessário reorganizar o processo de ensino e aprendizagem de forma a que a integração didática passe a defini-lo” (Carmona, 2012, pp. 58-59).

Desta forma, surgiu a necessidade de criar um documento, a Unidade Didática (UD), no qual expuséssemos toda a informação necessária à prática pedagógica, ao longo do ano letivo. Segundo, Raposo e Osório (2016, p. 5), *“as unidades didáticas pressupõem uma coerência de processos, de encadeamento lógico, dentro de uma programação dinâmica e sincronizada com as diferentes áreas de interdisciplinaridade”*.

Segundo Jacinto *et al.* (2001) e Gomes (2004), as UD's são instrumentos que exigem um planeamento de um conjunto de aulas com estruturas, organizações e objetivos semelhantes, e dependem não só das matérias de ensino em si mas das características inerentes à turma.

“As UD encontram-se num nível de planeamento mais específico em relação ao PLA, e afiguram-se como um instrumento fundamental para uma maior orientação de todo o processo ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, para garantir alguma eficácia em termos do alcance das competências gerais e específicas espelhadas no plano anual” (Andrade, 2013, p. 23).

As UD's caracterizam-se por ditarem a planificação de todo o processo ensino-aprendizagem. Trata-se de um processo que se inicia pela definição de objetivos e que termina com a implementação de estratégias didático-pedagógicas adequadas e rentáveis à concretização do planeamento, inicialmente definido (Veríssimo, González & García, 2016).

Neste contexto, segundo Quina (2009, p. 77) uma UD entende-se como *“um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objetivos afins”*. Para este autor, a planificação de uma UD deve ser orientada segundo os seguintes princípios: (i) *“Princípio da repetição”*: permitir uma repetição intensiva e diversificada das habilidades tático-técnicas; (ii) *“Princípio da abordagem concentrada da matéria”*: proporcionar aos alunos tempo e oportunidade para exercitarem os conteúdos essenciais, através da definição de objetivos; (iii) *“Princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas”*: solicitar diferentes domínios, capacidades e competências aos alunos; (iv) *“Princípio da especificidade”*:

inserir situações reais e competitivas da modalidade; e (v) “*Princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade: fazer hoje quase o mesmo que ontem, mas mais e melhor*” (Quina, 2009, pp. 78-79).

Na mesma linha de pensamento, Pais (2013, pp. 71-72) define elementos técnico-didáticos que auxiliam na construção da estrutura longitudinal e transversal de uma UD. Deste modo, este instrumento deve inserir na sua estruturação: (i) “*Elementos didatológicos: fundamentação didatológica, caraterização do contexto de ensino e aprendizagem e definição dos objetivos didáticos*”; (ii) “*Seleção e sequenciação do conteúdo programáticos*”: definição e seleção das áreas, das competências e dos conteúdos a abordar no processo ensino-aprendizagem; (iii) “*Desenho dos percursos de ensino-aprendizagem*”: elaboração, definição e seleção dos critérios e princípios da progressão, bem como das tarefas de aprendizagem; (iv) “*Avaliação*”: avaliação das aprendizagens dos alunos, ajudando na reflexão e no reajustamento da prática educativa.

Para Carmona (2012), a UD deve usar uma metodologia que privilegie a motivação, onde os objetivos sejam claros e reais. A sua abordagem deve beneficiar o contexto envolvente e os recursos utilizados devem ser os mais apropriados. “*A sequenciação didática apresenta um encadeamento lógico e coerente das atividades respeitando a unidade temática e o elemento integrador*” (Carmona, 2012, p. 60).

Desta forma, o planeamento e a conceção de uma UD deve incidir sobre os conteúdos a abordar, os comportamentos a solicitar e as motivações a procurar, privilegiando um conjunto de caraterísticas: (i) usar metodologias e atividades diversificadas; (ii) promover a motivação e o interesse dos alunos; (iii) criar contextos de aprendizagem de grupo; (iv) “*beneficiar as aprendizagens significativas*”; (v) “*privilegiar a contextualização e a utilidade das aprendizagens*” e (vi) estimular a interdisciplinaridade” (Not, 1991; Carmona, 2012, p. 60).

Na minha perspetiva, uma UD, deste modo, deve: (i) ser adaptada ao contexto envolvente da organização escolar e da faixa etária da turma; (ii) respeitar o princípio da progressão e da sequência de conteúdos; (iii) ir ao encontro dos princípios educativos estabelecidos pelas organizações superiores; (iv) ser flexível consoante as aprendizagens dos alunos e (v) ser avaliada, ao longo do processo ensino-aprendizagem, de modo a respeitar as potencialidades, fragilidades e motivações dos alunos.

Para Andrade (2013), existem diversificadas formas de se construir uma UD, e estas dependem das crenças do docente e do contexto envolvente. Deste modo, na mesma linha de pensamento de Bárbara (2015, p. 29), *“procurámos construir uma que fosse coerente e funcional, de modo a auxiliar o processo ensino-aprendizagem”*.

Assim, o planeamento e a operacionalização das nossas UD referenciaram um agrupado de variáveis, como:

(i) A realização de um enquadramento em que se identifique as matérias de ensino a lecionar, bem como a sua justificação, consoante o PNEF e as diretrizes do grupo disciplinar de EF da escola;

(ii) A caracterização da matéria de ensino inerente à UD, de forma a compreender a sua história, as suas características e os seus principais regulamentos;

(iii) A análise dos resultados obtidos na AvI, que permite ao professor adequar o processo ensino-aprendizagem às potencialidades e limitações dos seus alunos. De acordo com Jacinto *et al.* (2001, p. 25),

“a Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho de turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a correções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário”.

(iv) A definição dos objetivos transversais a todas as matérias de ensino e dos objetivos específicos de cada modalidade desportiva, *“associados a conhecimentos, competências e capacidades condicionais”* (Bárbara, 2015, p. 29). De acordo com Pais (2013, p. 71), os objetivos devem ser definidos *“de acordo com os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem”* estabelecidas nos programas nacionais da disciplina e nas diretrizes curriculares do grupo disciplinar da escola;

(v) A apresentação e definição dos recursos materiais, espaciais e temporais, bem como do cronograma de estruturação dos conteúdos, ao longo da UD. Segundo Vieira (2019, p. 39), *“esta fase pode ser igualmente caracterizada pelo plano de intenções que o docente tem para cada uma das sessões da UD”*, clarificando que *“as*

intencionalidades do docente, apesar de serem definidas previamente, podem ser adaptáveis e alteráveis ao longo das várias sessões”;

(vi) A determinação das estratégias didático-pedagógicas utilizadas na matéria de ensino em questão para alcançar os objetivos propostos, como a definição dos modelos, dos métodos e das funções de ensino a utilizar. Segundo Jacinto *et al.* (2001, p. 8), o docente tem “*a responsabilidade de escolher os objetivos específicos e as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, (...) para que os benefícios reais da actividade do aluno correspondam aos objetivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito*”;

(vii) A realização de uma análise reflexiva sobre os resultados da Avaliação Sumativa (AvS) dos alunos, de forma a verificar os progressos no seu desempenho, nos diferentes domínios de avaliação. Tendo por base Freire (1996, p. 18), “*na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensado criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”.

Podemos consultar um exemplo de uma UD no **apêndice 2**.

5.1.2.4. Planos de Aula

A prática diária do professor de EF é permeada, constantemente, de dificuldades relacionadas com diferentes variáveis como a falta de recursos materiais, a exposição às condições meteorológicas adversas, o elevado número de alunos nas suas turmas, o reduzido espaço para a sua prática e a inferioridade da sua disciplina perante todas as outras (Oliveira, Rocha & Oliveira, 2018).

Neste contexto, de modo a inferiorizar todas as dificuldades encontradas, o professor deve recorrer ao planeamento como um processo que permite refletir e analisar a melhor forma de alcançar os objetivos delineados, aprimorando o processo ensino-aprendizagem (Cabrito, 2009). O ato de planejar surge assim como uma ferramenta que auxilia a ação humana na organização das tomadas de decisão (Castro, Tucunduva & Arns, 2008).

Deste modo, “*numa hierarquização do nível de operacionalização, o plano de aula (PdA) surge como o elemento mais operacional do planeamento do processo ensino-aprendizagem*”, sendo pois o elo final de um processo gradual de planeamento do ensino (Freitas, 2015, p. 43; Bento, 2003).

Segundo Quina (2009), o PdA assenta no ponto de união entre o pensamento e a ação do professor. “*O plano de aula (PdA) trata-se de uma ferramenta micro organizacional de grande utilidade utilizada para auxiliar o professor na operacionalização e sistematização das intenções definidas ao nível do PLA e das UD*” (Vieira, 2019, p. 42).

Na mesma linha de pensamento, Castro, Tucunduva e Arns (2008), defende que o PdA é um processo de extrema importância na prática pedagógica do docente, pois ajuda-o a organizar todo o seu trabalho. Para Maurício (2010), este instrumento de trabalho é pessoal e orienta o docente na estruturação da sua aula prática.

Tendo por base Piletti (2001, p. 73), o PdA

“é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”.

Maurício, (2010), Resende (2012) e Aranha (2004), salientam que os PdA devem: (i) dar ênfase a um tema principal de desenvolvimento; (ii) salientar os objetivos, os conteúdos, os métodos de ensino e os modos de avaliação; (iii) demonstrar um processo de continuidade do processo e (iv) ser flexíveis, possibilitando a sua alteração consoante os imprevistos ocorridos.

Para construir e estruturar um PdA, existem inúmeros modelos (Quina, 2009), no entanto, para a disciplina de EF, o mais comum é o modelo tripartido, onde as aulas estão divididas em três momentos articulados de forma coerente: parte inicial ou aquecimento, parte intermédia ou fundamental e parte final ou retorno à calma (Maurício, 2010).

Na parte inicial da aula, que geralmente contempla entre 10 a 25% do tempo total de aula, o professor deve criar um clima pedagógico favorável e preparar,

funcionalmente, o organismo dos alunos para a prática de atividade física (AtF) (Quina, 2009). Para além de se estimular as funções fisiológicas, *“esta fase tem como objetivo despertar o interesse para as exigências da sessão de aula a que os alunos vão participar”* (Maurício, 2010, p. 42).

A parte intermédia ou fundamental tem por sua vez 50 a 70% do tempo total de aula, é neste período que são exercitadas, consolidadas e aperfeiçoadas as habilidades motoras previstas para a sessão de aula (Quina, 2009; Maurício, 2010). Segundo Marques e Gaya (1999, p. 94), *“mais do que benefícios imediatos, a escola deve assegurar, numa estratégia de longo prazo, a aquisição de atitudes, conhecimentos e competências motoras que garantam a autonomia e hábitos de AF em fases mais avançadas”*.

Para a parte final da aula ou retorno à calma, o professor deve, fundamentalmente, visar o retorno às características iniciais do organismo, reservando 10 a 15% do tempo total de aula para este processo (Quina, 2009). *“A nível fisiológico se o aquecimento preparou o organismo para o esforço, desta feita procura-se que o organismo mude gradualmente para uma situação de repouso”* (Maurício, 2010, p. 42).

Moretto (2007) acredita que, para a elaboração de um PdA, o docente deve considerar algumas variáveis como: (i) o conhecimento da sua personalidade enquanto professor; (ii) o conhecimento das características psicossociais e cognitivas dos seus alunos e (iii) o conhecimento do contexto socioeconómico da turma. Só depois do professor tomar conhecimento de todas estas características é que conseguirá, segundo o autor, optar pelas melhores estratégias didático-pedagógicas.

Contudo, independentemente do modelo de estruturação que o docente opte para a realização de um PdA, o mesmo deve abarcar referências objetivas e sucintas como: (i) os objetivos a atingir; (ii) *“os exercícios de aprendizagem mais adequados à persecução dos objetivos selecionados”*; (iii) os critérios de êxito, as recomendações e as regras de ação que os alunos devem cumprir durante a sua prática; (iv) a duração de cada exercício ou o número de repetições; (v) *“a estrutura organizativa da turma”* e (vi) os recursos materiais e espaciais necessários à realização de cada exercício (Quina, 2009, p. 83),

Desta forma, *“a elaboração dos planos de aula realizados ao longo do ano é o culminar do processo de planeamento; é no plano da aula que são esclarecidos os meios para atingir os objetivos previstos nas unidades didáticas”* (Félix, 2014, p. 37).

Para a conceção do nosso PdA (**apêndice 3**), tivemos por base PdA's, anteriormente, realizados, e ainda uma estrutura que o permitisse ser funcional, objetivo e eficaz. Deste modo, este instrumento de trabalho é composto por um cabeçalho que apresenta: (i) o número do plano de aula (relativo a todo o ano letivo e UD); (ii) o ano e a turma em questão, bem como o respetivo número de alunos; (iii) a data, o horário, a duração de aula e a instalação desportiva a utilizar; (iv) a organização escolar no qual se realizara a aula; (v) o reconhecimento dos recursos materiais necessários à lecionação da aula; (vi) a identificação dos objetivos gerais e específicos e, por fim (vii) o respetivo sumário de aula.

Para além do mais, o PdA adotado continha: (i) o tempo parcial (tempo de cada exercício) e o tempo total de aula; (ii) a matéria de ensino a lecionar, o nome do exercício e os recursos materiais e espaciais necessários a prática dessa atividade; (iii) a descrição e operacionalização do exercício; (iv) os objetivos a alcançar com a realização do exercício em questão, e (v) o esquema gráfico. Por fim, no nosso PdA, reservamos um espaço para registar as observações necessárias e decorrentes do processo de contexto de aula.

Sendo o EP a primeira experiência enquanto docentes de EF, inicialmente, surgiram algumas dificuldades, que com a experiência adquirida ao longo do processo ensino-aprendizagem e com o aumento da confiança, vieram a ser minimizadas. A primeira dificuldade esteve relacionada com a dependência do PdA, isto é, no início do ano letivo, sentimos a necessidade de consultar, ao longo da aula, este instrumento de trabalho com maior frequência, para que nenhuma informação fosse descurada.

Um outro problema encontrado deveu-se ao cumprimento dos tempos de exercício e de aula, ou seja, com a experiência adquirida ao longo do ano letivo, apercebemo-nos que nem sempre os tempos são cumpridos, uma vez que, mais importante que aquilo que planeamos, estão os comportamentos e as reações dos alunos aos exercícios propostos e às habilidades motoras inerentes.

Assim sendo, ao longo da PL,

“percebemos que uma boa preparação e construção do PdA, evidenciando os comportamentos solicitados e destacando os fatores a que devemos estar atentos, enquanto professores e catalisadores do processo pedagógico, contribui efetivamente para uma intervenção mais ajustada às competências dos alunos. Sem dúvida que a elaboração dos PdA foi um dos parâmetros que investimentos um maior capital de tempo, já que grande parte do processo ensino-aprendizagem dos alunos dependia deste fator, exigindo pesquisas sobre a forma como desenvolvíamos os conteúdos e, ao mesmo tempo, reflexão sobre a forma como dirigíamos esse processo, visando corresponder às necessidades dos alunos” (Pinto, 2018, p. 70).

5.1.2.5. Intervenção Pedagógica

Com os objetivos e conteúdos definidos para o processo ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, cabe-nos a nós, docentes, definir as estratégias didático-pedagógicas e metodologias de ensino que havemos de utilizar na PL. Apesar da grande panóplia de modelos, métodos, funções e estilos de ensino, o docente, consoante o seu perfil, deve selecionar os meios mais adequados ao contexto em que está inserido, tendo em conta as capacidades, fragilidades e necessidades dos alunos.

Deste modo, não existem estratégias melhores ou piores, mas sim, formas de ensino que se adaptem melhor aos alunos, ao nível de ensino, à natureza dos conteúdos, ao contexto, aos recursos materiais e espaciais e às regras de segurança, fatores em constante mutação e que exigem constante capacidade de adaptação ao docente na sua intervenção.

Neste contexto, os modelos, métodos, funções e estilos de ensino são muito variados e diversificados, sendo uns mais centrados nas matérias de ensino, outros nos alunos e outros nos professores (Quina, 2009).

“Os métodos, os estilos e os modelos de ensino são “maneiras de ensinar” que em termos conceptuais diferem apenas em extensão: os métodos e os estilos de ensino são utilizados no ensino de conteúdos e objectivos de curto prazo; os modelos reportam-se mais ao desenho, estruturação e realização das unidades

de ensino ou à forma de abordagem das modalidades desportivas no seu conjunto” (Quina, 2009, p. 47).

5.1.2.5.1. Modelos de Ensino

Segundo Ricardo (2005), um modelo de ensino é um “género de guia” que o professor cria e utiliza nas suas aulas para proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento de habilidades motoras de uma matéria de ensino.

O modelo de ensino mais utilizado na disciplina de EF, segundo Quina (2009), é o Modelo de Instrução Direta (MID). O MID centra todo o seu processo ensino-aprendizagem nos docentes, minimizando e desvalorizando a capacidade de autonomia, iniciativa e liderança nos alunos (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013; Mesquita & Graça, 2006; Ricardo, 2005).

Este modelo foi concebido para promover a aquisição de um conjunto de competências e conhecimentos que possam ser melhorados e ensinados de forma gradual. Segundo Neves (2013), este modelo baseia-se em cinco principais fases:

- 1ª Fase: Apresentação dos objetivos da aula, preparando os alunos para a aprendizagem;
- 2ª Fase: Demonstração do conhecimento ou exibição detalhada da informação;
- 3ª Fase: Conceção de uma prática orientada por parte do professor;
- 4ª Fase: Certificação, por parte do docente, que os alunos compreenderam, corretamente, o que lhes foi ensinado;
- 5ª Fase: Criação de condições para que haja transferência da competência para situações mais complexas.

O MID, como já foi referenciado, é baseado no professor, no qual define o envolvimento dos alunos na tarefa, administrando todo o processo de controlo da aula. De uma forma geral, os objetivos deste modelo passam por: (i) desenvolver nos alunos, um conhecimento bem estruturado, que é desde o início delimitado pelo professor e (ii) ensinar de forma gradual, proporcionando aos alunos as condições ideais para desenvolverem e dominarem as competências específicas seleccionadas pelo docente na UD.

Tendo por base Mesquita e Graça (2006) e Ricardo (2005), o MID privilegia a aprendizagem dos elementos técnicos em situações analíticas e descontextualizadas com o contexto real, desvalorizando-se a competição. Segundo Quina (2009, p. 59), “*o ensino do quê, do quando e do onde fazer não é uma preocupação*” deste modelo.

A matéria de ensino de ténis, nas suas aulas, “conviveu” com o MID, uma vez esta ser algo complexa, necessitando que os alunos desenvolvessem de forma eficaz e precisa os gestos técnicos associados. Pelo facto dos alunos a desconhecerem, de certa forma, levou-nos a crer que este modelo seria o mais adequado pois permite que o docente acompanhe e oriente toda a prática pedagógica dos discentes. Para além do mais, uma vez que o docente define critérios de êxito realistas para os seus alunos, permite-lhes contactar com o sucesso e alcançar uma nova aprendizagem.

O Modelo Desenvolvimental (MD) é um modelo cujo planeamento estruturado e as progressões das situações de aprendizagem são os elementos fulcrais. Nesta prática, o planeamento deverá contemplar situações de aprendizagem ajustadas ao nível de proficiência do aluno permitindo-lhe a experimentação do sucesso (Ferreira, 2015).

Segundo Ferreira (2015), este modelo incide sobre três conceitos orientadores: a progressão, o refinamento e a aplicação.

“A progressão deve ser realizada de forma crescente, ou seja, do mais simples para o mais complexo, dando origem ao processo de refinamento. Como o próprio nome indica é o processo pelo qual os alunos desenvolvem as suas capacidades e que, por sua vez, vai dar origem ao processo de aplicação, que consiste na prática contextualizada dos conteúdos” (Ferreira, 2015, p. 50).

A aplicação dos conhecimentos e das competências aprendidas em contexto de aula, numa situação de maior autonomia e responsabilidade, como é o caso da competição, poderá contribuir para uma melhoria significativa na performance dos alunos (Graça, Mesquita & Pereira, 2009; Rink, 1993).

Nas ARE, o modelo, preferencialmente, eleito fora o MD, onde, os alunos, através da visualização dos movimentos, criavam, com o auxílio dos professores, progressões que lhes permitissem, futuramente, alcançar o movimento no seu todo, de forma global.

O MED surgiu através de investigações realizadas por Siendentop com o intuito de compreender o papel do professor e dos alunos no ensino das aulas de EF. Este modelo de ensino “*surge com o propósito de estimular experiências de práticas desportivas autênticas e significativas, no contexto da educação física escolar*”, proporcionando equidade de género, independentemente do nível de proficiência (Pereira, 2015, p. 54).

Segundo Siendentop, Hastie e Mars (2011) o modelo de ensino alternativo do MED sustenta uma educação desportiva autêntica, através de três objetivos fundamentais: (i) educar os alunos de forma integral; (ii) formar desportistas competentes, cultos e entusiastas e (iii) fazer com que os alunos valorizem a cultura desportiva.

Este modelo de ensino, permite que os discentes sejam os construtores do seu processo ensino-aprendizagem, em pequenos grupos ou equipas, sendo que cada aluno desempenha um papel (Siendentop, 1994).

“*O modelo de educação desportiva apresenta-se como uma forma de educação lúdica, procurando estabelecer nas aulas um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos*” (Quina, 2009, p. 63). Este modelo inclui 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 tradicionais UD's são substituídas pelo conceito de época desportiva, onde existe a formação de equipas homogéneas, de modo a provocar resultados duradouros e significativos, o que conseqüentemente leva à promoção da filiação. “*Os critérios de formação das equipas devem procurar acautelar o equilíbrio competitivo entre as diferentes equipas da turma e o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem*” (Quina, 2009, p. 64).

A vitória não é o principal objetivo, mas sim a existência do *fair-play* (Siendentop, Hastie & Mars, 2011). Para valorizar o espírito competitivo, são realizados registos estatísticos de forma a potenciar a motivação do grupo (Mesquita, 2012).

No fim de cada época desportiva 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 (Siendentop, 1996).

No MED, os alunos apresentam um grau de autonomia e responsabilidade elevado em todas as tarefas desenvolvidas, correndo-se o risco de elevar os comportamentos desviantes na turma.

Para a modalidade de ginástica, nomeadamente de solo, aparelhos e acrobática, o MED fora o modelo de ensino adotado, criando contextos de aula autênticos. Tendo esta abordagem escolar pressupostos de uma época desportiva, os alunos tiveram que desenvolver competências transversais como o respeito, a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico, a tomada de decisão e a capacidade de trabalhar em equipa, uma vez que estariam sujeitos a três fases distintas, com aspetos competitivos, organizativos e avaliativos para lidar.

O MC é, em certa medida, um misto entre o MED e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), e foi criado “para permitir que os alunos aprendam, não só a participar com sucesso em formas modificadas de jogos desportivos coletivos de invasão, como também a desempenhar outros papéis de organização da prática desportiva” (Graça et al., 2003, p. 7).

O MC absorveu algumas características fundamentais do TGfU como: (i) a escolha de formas modificadas de jogo, adequando-as às capacidades e necessidades dos alunos; (ii) o confronto com os problemas reais de jogo e (iii) a introdução do ensino das habilidades do jogo, subordinando o aluno a uma perspetiva tática.

Por outro lado, o MC também comunga de algumas características básicas do MED, uma vez que se encontra vinculado às formas básicas do jogo institucionalizado, preserva a autenticidade dos jogos, valoriza a criação de um contexto autêntico, valoriza a existência do treino, da competição, do *fair-play*, do carácter festivo, da equidade e da Inclusão, e promove competências no desempenho de papéis de apoio.

O professor, no MC, desempenha um papel fundamental na deteção das dificuldades dos alunos na componente motivacional perante as situações de aprendizagem, de supervisão e de apoio aos esforços de aprendizagem.

Neste modelo, pressupõem-se uma abordagem ecológica à tarefa, onde o docente deve proporcionar a possibilidade de todos os alunos participarem, manter o equilíbrio dinâmico entre a pessoa, a tarefa e contexto, e, ainda, desafiar todos os participantes a obter sucesso.

Deste modo, o MC pretende contemplar os três domínios de forma equilibrada, procurando conferir maior autenticidade e significado às experiências de aprendizagem, desenvolvendo um contexto mais favorável ao desenvolvimento de competência em contexto de jogo.

Em relação à matéria de ensino dos JDC, mais especificamente na modalidade de basquetebol e futebol, o modelo pedagógico adotado fora o MC. Neste modelo os alunos desenvolveram as suas capacidades tático-técnicas através da compreensão do jogo, isto é, os exercícios baseavam-se na capacidade de tomada de decisão e de resolução de problemas em confrontação com os adversários, e não na realização de exercícios analíticos, onde os gestos tático-técnicos sejam aprofundados de forma isolada.

5.1.2.5.2. Métodos de Ensino

Depois de explanados os modelos de ensino utilizados neste ano letivo de 2019/2020, cabe-nos definir os métodos de ensino que caracterizam-se por ser, segundo Silva (2010, p. 24-25), *“a trajetória (caminho) que o professor escolhe para facilitar a compreensão do discente sobre o conteúdo que lhe é disponibilizado, logo, deverá estar associado à compreensão de sociedade que se pretende alcançar”*.

Tendo por base Greco (1998, p. 40-41),

“a escolha do método de ensino aprendizagem (...) adequado, é, portanto, um dos mais importantes aportes pedagógicos que o docente pode oferecer aos seus alunos. (...) o método tem não só a função de facilitar a ação pedagógica como também permitir ao aluno a consciencialização do seu significado; deve propiciar-lhe a oportunidade de formar “conceitos”, de jogo e da atividade em si”.

Desta forma, serão referenciados cinco métodos de ensino: (i) método parcial-analítico; (ii) método global/complexo; (iii) método misto; (iv) método global/confrontação e (iv) método *transfer*.

No que diz respeito ao método parcial-analítico, neste existe a subdivisão de uma atividade motora (p.e. o rolamento à frente na ginástica), isto é, quando a habilidade motora é complexa, o professor divide-a, tornando-a menos exigente e permitindo ao aluno o seu sucesso. Este método, segundo Quina (2009, p. 48), “*é a forma de ensinar uma habilidade desportiva (salto em comprimento) ou uma modalidade desportiva (jogo 5x5 em basquetebol), decompondo-a em partes e ensinar separadamente cada parte*”.

Para a modalidade desportiva de ténis, o método de ensino mais utilizado foi o método parcial-analítico, pois permitiu subdividir os gestos tático-técnicos complexos em progressões menos complexas. Estas situações ou progressões criadas permitiram-nos obter o sucesso nos alunos, motivando-os para as aulas futuras. Este método, para uma modalidade tão complexa como o ténis, facilitou a aprendizagem das habilidades motoras associadas.

O método global/complexo assume a destreza motora na sua globalidade, ou seja, o aluno aprende os gestos técnicos de uma modalidade desportiva através de jogos pré-desportivos. Neste método, a aprendizagem ocorre sem uma intervenção inicial do professor. A frase que mais caracteriza este método é “aprenda a jogar, jogando” (p.e. jogo dos passes – trabalha a componente tática da ocupação racional do espaço e a componente técnica do passe e receção). Segundo Perfeito (2009, p. 22), “*este método defende a ideia de que “o jogo aprende-se antes de tudo jogando” ou que o aprendiz precisa “jogar para aprender”, mas ressalta que o jogo deve ser simplificado de acordo com a capacidade dos praticantes*”.

A matéria de corfebol fora lecionada, maioritariamente, através do método de ensino global/complexo, onde o desenvolvimento das capacidades tático-técnicas dos alunos foram desenvolvidas através da compreensão tática do jogo. Sendo que apenas lecionamos duas aulas desta matéria, decidimos abordar os conteúdos através da prática do jogo, em contexto real, para que os alunos pudessem rentabilizar todo o tempo praticado nesta matéria, uma vez que alguns alunos a desconheciam.

Em relação ao método misto, este é considerado um método híbrido entre o método parcial e o método global. De certa forma, para que os gestos técnicos não sejam automatizados com erros, numa primeira instância, existe a apresentação global dos exercícios, passando-se à divisão em elementos parcelares, para que no fim, se volte à execução global dos exercícios. Os métodos mistos, segundo Quina (2009), procuram potenciar as características mais favoráveis dos métodos global e parcial. “*Os métodos mistos começam sempre com a execução da habilidade (...) na sua totalidade. Depois executam-se uma ou duas componentes da habilidade/modalidade de forma isolada. Termina-se voltando à execução da habilidade/modalidade na sua totalidade*” (Quina, 2009, p. 49).

No modelo de educação desportiva, na ginástica, de uma forma geral, todos os alunos cumpriram com as tarefas propostas, uma vez que o método de ensino misto possibilitou-os adequar as situações ao seu nível de proficiência. Por equipas, e tendo em conta o grau de competência de cada um, os alunos adaptavam as situações a cada pessoa, individualizando-as.

O método global/confrontação permite aos alunos aprenderem os gestos técnicos de uma modalidade desportiva através do jogo formal, não existindo a divisão do mesmo. Segundo Perfeito (2009, p. 20), “*a abordagem de ensino pautada nesse método tem como princípio básico confrontar os aprendizes com as exigências que estão presentes no próprio jogo formal*”.

Por último, no que diz respeito ao método *transfer*, os discentes aprendem os gestos técnicos de uma modalidade desportiva através de gestos técnicos de outra matéria, ou seja, existem princípios transversais na execução dos gestos tornando-os similares (p.e. serviço no voleibol e o serviço no ténis). Este método facilita a aquisição de uma nova competência, mas pelo contrário, condiciona o nível de planeamento.

5.1.2.5.3. Funções de Ensino

Referenciados os métodos de ensino existentes, cabe-nos determinar as funções de ensino que nos auxiliam em todo o processo ensino-aprendizagem, tanto no planeamento, como na sua dinamização, como sendo “*um conjunto de situações que o*

professor constrói, para conseguir que o acto pedagógico seja realmente um sucesso” (Batalha, 2004, p. 124).

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 do conteúdo caracteriza-se não só pela instrução inicial aos alunos, mas também pela transmissão de informações relativas aos objetivos, às situações de aprendizagem e à estrutura organizacional da aula. É importante realçar que o discurso deve ser apresentado de forma clara, objetiva e sequencial, de forma a rentabilizar e potenciar o tempo de aula e o tempo de empenhamento motor dos alunos (Batalha, 2004).

Segundo Batalha (2004), a organização e gestão da aula consiste em garantir a segurança, a participação, o controlo e a supervisão de todos os alunos, isto é, sendo um processo complexo, obriga o professor a ter uma visão prospetiva, no sentido de controlar e gerir o clima emocional, os comportamentos dos alunos e as situações de aprendizagem.

“A boa organização da atividade pedagógica permite que os episódios de gestão sejam diminuídos aumentando a disponibilidade para a tarefa. Assim há que criar rotinas específicas para diversas situações típicas da aula, de modo a que a aula possa desenvolver normalmente sem constantes intervenções do professor e a um ritmo acelerado” (Batalha, 2004, p. 130).

Relativamente ao *feedback*, este consiste na comunicação do professor com o aluno. Através desta função de ensino, o professor consegue encorajar, corrigir e “aplaudir” todo o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem. Os *feedbacks*, segundo Batalha (2004, p. 125), “*são um contributo importante para os alunos sentirem que cada esforço para aprender, é um momento importante no seu processo de formação*”.

Segundo Fonseca, Carvalho, Conboy, Salema e Valente (2015), o *feedback* atua sob as dimensões cognitivas, motivacionais e afetivas. A dimensão cognitiva relaciona-se com o fornecimento das informações que o aluno recebe por parte do professor, de forma a localizar-se em que ponto se encontra na aprendizagem (Brookhart, 2008). A

dimensão motivacional, diz respeito ao impacto sobre o qual a informação poderá ter na autorregulação da aprendizagem e no nível de desempenho dos alunos. Os *feedbacks* são igualmente promotores da dimensão afetiva entre os professores e os alunos. (Fonseca *et al.*, 2015).

O clima e a disciplina em contexto de aula relacionam-se com o ambiente e com a dinâmica imposta nas aulas pelo professor. Quanto mais positivo e agradável for o clima da aula, maior será a participação dos alunos na mesma. “*O professor, que se pretende eficaz, deve sobretudo encontrar um conjunto de regras que possibilitem ao aluno não se dispersar nas tarefas e facilitar uma aprendizagem mais rápida*” (Batalha, 2004, p. 128).

O professor é o principal responsável pelo clima, e para torná-lo positivo deve estimular os alunos à prática de atividade física, deve encorajá-los nas situações de aprendizagem, e, ainda, deve potenciar o cumprimento de regras (Batalha, 2004).

A afetividade, por Batalha (2004), caracteriza-se por ser a relação afetiva entre o professor e o aluno. Assim, para que essa relação seja positiva, o docente deve elogiar, tratar pelo nome, aceitar e ouvir as sugestões impostas pelos alunos (Batalha, 2004). Segundo Dér (2004, p. 61), a afetividade, para “*além de envolver uma componente orgânica, corporal, motor e plástica, que é a emoção, apresenta também uma componente cognitiva representacional, que são os sentimentos e a paixão*”.

É importante realçar que, em todas as aulas, as funções de ensino estavam presentes. Relativamente à apresentação do conteúdo, este era apresentado de forma breve e concisa, procurando captar a atenção de todos os alunos. Por vezes, tornou-se necessário arranjar estratégias de transmissão de informação, para que o conteúdo chegasse aos alunos da forma necessária.

A organização e gestão da aula eram diferenciadas de acordo com as matérias de ensino, com o intuito de rentabilizar o tempo útil de aula e o tempo de empenhamento motor dos alunos, bem como de salvaguardar a integridade física de todos (p.e. na ginástica a organização era por estações e nas ARE a organização era por pares).

No que diz respeito ao *feedback*, em todas as aulas o mesmo era utilizado para estimular a reflexão 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.

Para o clima e a disciplina inerentes ao contexto de aula, era sempre destacado o trabalho como meio para atingir o sucesso, bem como incentivado a participação e o sucesso do aluno, independentemente do produto final. Esta função de ensino tinha como objetivo otimizar e potenciar a motivação, o empenho e o gosto pela prática de atividade física.

Em relação à afetividade, o docente procurou elogiar e encorajar 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 manter um bom clima de aula, potenciar os comportamentos positivos e promover a capacidade de comunicação e expressão dos alunos.

5.1.2.5.4. Estilos de Ensino

Durante a década de 60, o professor Muska Mosston, “*desenvolveu uma teoria de relacionamento entre professor e aluno, e a representou através de um diagrama o qual nomeou de Spectrum dos estilos de ensino*” (Gozzi & Ruete, 2006, p. 117).

O *spectrum* dos estilos de ensino, segundo Lino, Costa e Piéron (2000), é governado pelas tomadas de decisão, em que cada estilo possui uma estrutura unificada. Tendo por base os autores, “*o Espectro constitui-se como uma teoria de relações entre o professor e o aluno, as tarefas que desempenham e os efeitos no desenvolvimento do aluno*” (Lino, Costa & Piéron, 2000, p. 79).

Para Gozzi e Ruete (2006), o *spectrum* apresentava um variado conjunto de estilos de ensino que se baseiam nos autores da tomada de decisão e no momento em que as mesmas são tomadas. Deste modo, os estilos de ensino ajudam os docentes na procura de alterações dos comportamentos dos seus alunos, por meio das matérias de ensino (Quina, 2009).

Segundo Simões (2014, p. 62),

“para escolher de forma adequada e pertinente qual o estilo de ensino a utilizar em cada tarefa proposta na aula, o professor tem de responder a um variado leque de questões: “O que pretendo que os meus alunos aprendam? Quais são os objectivos da aula?”; “Que metodologia vou escolher de modo a atingir esses objectivos? Como deve ser o meu ensino?”; “Qual será a sequência da aula? Como vou organizar os materiais?”; “Como organizo a classe para uma melhor aprendizagem?”; “Como vou motivar os alunos? Como vou fornecer um feedback apropriado?”; “Como vou criar um clima propício ao pensamento, à interação social e a bons sentimentos?”; “Como sei que os alunos atingiram os objectivos? Atingiram todos ou apenas alguns?”; “Como vou saber se a ação desenvolvida na aula é congruente com os propósitos iniciais?”.

Neste contexto, o *spectrum*, na sua totalidade, é constituído por onze estilos de ensino, partindo estes da *“simples reprodução de um modelo à produção de um novo conhecimento”*, isto é, os estilos de ensino de A a E centram-se, essencialmente, no processo de reprodução, e os estilos de ensino de F a K, no processo de produção (Simões, 2014; Gozzi & Ruete, 2006, p. 119).

Os estilos de ensino de comando (A), tarefa (B), recíproco (C), autoavaliação (D) e inclusão (E), são estratégias que valorizam a reprodução do conhecimento, permitindo a aquisição de habilidades básicas, a reaplicação de modelos e procedimentos e a permanência de tradições culturais. Nesta sequência são valorizados a memória, a identificação e a classificação de conhecimentos adquiridos (Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006).

Uma vez que no início do ano letivo de 2019/2020, o conhecimento sobre os alunos era pouco ou nulo, decidimos, por bem, utilizar estilos de ensino que nos permitissem resguardar a nossa posição enquanto docentes, privilegiando o lado esquerdo do *spectrum* dos estilos de ensino (A ao E).

O estilo de ensino de comando (A) é centrado no professor e no conteúdo a abordar, sendo este baseado no processo de reprodução. O aluno deve, apenas, obedecer às ordens do professor, respeitando-as de forma precisa, eficiente e uniformizada (Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006).

Segundo Mosston e Ashworth (1990), todo o conteúdo é estudado através da memória imediata e da execução de forma repetida. Neste estilo de ensino “*é possível encontrar vários factores chave do sucesso pedagógico: organização, muito tempo de prática, feedbacks frequentes, incentivos e elogios frequentes*” (Quina, 2009, p. 52).

O estilo de ensino de tarefa (B), não difere, em grande parte, do estilo comando, no entanto, o aluno, detém maior poder sobre a tomada de decisão no domínio físico (Quina, 2009; Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006). “*Neste estilo, o professor toma decisões sobre o conteúdo (...), o aluno executa a tarefa enquanto passa a tomar algumas decisões (...), e o professor observa a execução e dá retroalimentação individual (...)*” (Gozzi & Ruete, 2006, p. 122).

No estilo de ensino recíproco (C), a interação social é a característica que mais o define, isto é, os alunos, aprendem a executar uma função através dos *feedbacks* do professor e dos seus colegas de turma. Esta estratégia tem como objetivo facultar aos alunos critérios de êxito que lhes permitam corrigir, na fase de avaliação, os seus colegas e as suas próprias performances (Quina, 2009; Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006).

O estilo de autoavaliação (D) é um estratagema que requer um grau de autonomia mais elevado por parte dos alunos, comparativamente aos modelos anteriormente referenciados (Quina, 2009; Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006). “*Neste estilo o objetivo é dar mais poder de decisões ao aluno, estimulando-o a ter mais auto-responsabilidade*” (Gozzi & Ruete, 2006, p. 123).

Por último, numa linha de pensamento cujo princípio da reprodução predomina, temos o estilo de ensino de inclusão (E) que tem como objetivo atender à diversidade dos alunos. Neste princípio, o professor cria diferentes níveis de execução motora, para que o aluno, após uma autoavaliação, se identifique em que nível de execução se encontra (Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006). Este estilo de ensino visa “*adequar os níveis de dificuldade de uma atividade ou tarefa às diferenças individuais, e oferecer opções, dentro de uma mesma atividade, de tal modo que as opções favoreçam a inclusão de todos os estudantes no processo*” (Resende & Rosas, 2011, p. 125).

Contrariamente, os estilos de ensino de descoberta guiada (F), de descoberta convergente (G), produção divergente (H), individual (I), iniciado pelo aluno (J) e autoensino (K) desenvolvem, nos discentes, a descoberta, a criatividade e a produção de novos conceitos. Estes estilos privilegiam a capacidade de reflexão e resolução de problemas (Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006).

Com o decorrer da PL e com o aumento dos níveis de confiança e conforto, por nossa parte, optamos por, gradualmente, privilegiar estilos de ensino que recorressem ao princípio da produção, uma vez que o PA solicita o desenvolvimento de valores transversais, como a responsabilidade, integridade, excelência, exigência, curiosidade, reflexão, inovação, cidadania, participação e liberdade (Martins *et al.*, 2017).

O estilo de ensino por descoberta guiada (F) é o primeiro estilo, segundo Gozzi e Ruete (2006), que privilegia a descoberta de novos conceitos e conteúdos. É nesta estratégia que os alunos, com o auxílio dos seus professores, descobrem, por si sós, o resultado final, de forma lenta e gradual (Resende & Rosas, 2011; Quina, 2009; Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006)

Segundo Gozzi e Ruete (2006), Mosston e Ashworth (2008), Quina (2009) e Resende e Rosas (2011), o estilo de ensino por descoberta convergente (G) tem como objetivo estimular os alunos à descoberta e procura da única solução correta para o problema. Neste sentido, este estilo visa “*descobrir a solução para um problema, para esclarecer uma questão, chegar a uma conclusão, empregando procedimentos lógicos, raciocínio e pensamento, sendo encaminhada a resposta para uma única solução*” (Gozzi & Ruete, 2006, p. 125).

O estilo de ensino de produção divergente (H) é uma estratégia que se caracteriza “*por incentivar a descoberta de diferentes respostas possíveis para uma mesma questão ou problema*”, isto é, o aluno deve identificar variadas soluções para o problema encontrado (Resende & Rosas, 2011, p. 130; Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006).

No estilo de ensino individual (I) a criatividade é altamente solicitada, pois, o aluno, deve descobrir, criar e organizar as ideias por si só, desenvolvendo um conteúdo. É neste estilo que o aluno planeia as questões e os problemas a enfrentar, tal como as respostas e soluções inerentes (Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006).

Nesta estratégia, *“os estudantes devem desenvolver a capacidade de trabalhar com independência e, ao mesmo tempo, compreender as diferenças individuais referentes ao pensamento e ao desempenho de seus colegas”* (Resende & Rosas, 2011, p. 132).

O estilo de ensino iniciado pelo aluno (J) indica-nos que todas as tomadas de decisão são da autoria do aluno, ou seja, o professor é um gestor do processo ensino-aprendizagem que ouve, observa e alerta os seus estudantes sobre as decisões privilegiadas (Gozzi & Ruete, 2006; Mosston & Ashworth, 2008; Resende, 2011).

Por fim, no *spectrum* dos estilos de ensino, encontra-se o estilo de ensino de autoensino (K), cujo objetivo é o aluno se ensinar a si próprio, tomando todas as decisões (Resende, 2011; Mosston & Ashworth, 2008; Gozzi & Ruete, 2006). Segundo Gozzi e Ruete (2006), esta estratégia é muito rara na lecionação de EF.

Deste modo,

“o Spectrum serve como um guia para o professor selecionar o estilo mais apropriado para um propósito particular, e aumentar a efetividade do ensino e aprendizagem. Cada estilo afeta o desenvolvimento do aluno de uma maneira única, uma vez que as decisões influenciam no que acontece com as pessoas” (Gozzi & Ruete, 2006, p. 119).

5.1.2.6. Processo de Avaliação

O processo de avaliação, desde o século XIX, até aos dias de hoje, é um instrumento de extrema importância nos sistemas educativos, pois permite avaliar e demonstrar a eficácia do ensino, bem como do processo ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 2014).

Para Simões, Fernando e Lopes (2015), a avaliação é um processo integrante do sistema educativo e encontra-se ligado ao processo de ensino-aprendizagem. Para muitos, *“a avaliação é apenas vista como uma mera atribuição de notas, dando aos alunos um “rótulo” e não como um meio de o mesmo orientar a sua prática indo deste modo ao encontro das reais necessidades dos seus alunos”* (Simões, Fernando & Lopes, 2014, p. 17).

Segundo Lopes (2015), a partir da década de 60 do século XX, momento em que emergiu o novo paradigma da avaliação, o processo de ensino-aprendizagem passou a ser privilegiado. Para o autor, a avaliação, exprime-se pela descrição das aprendizagens e das dificuldades que os educandos apresentam ao longo de todo o processo, auxiliando os docentes na sua intervenção pedagógica.

Tendo por base o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação é um processo que regula o ensino e a aprendizagem, por forma a certificar e orientar todo o processo desenvolvido pelos alunos. Deste modo, *“a avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica”* (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril; artigo 23.º - Finalidades).

No âmbito da educação o ato de avaliar visa a recolha e a interpretação de informações, consoante os critérios definidos, que, conseqüentemente, terão impacto na organização e condução de todo o processo pedagógico.

Respeitando as diretrizes de Quina (2009), o professor, ao longo da PL, analisa e avalia os atos dos seus alunos com o intuito de (i) diagnosticar – determinar o nível dos alunos, inicialmente, nos domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo; (ii) prognosticar – definir objetivos exequíveis e realistas; (iii) motivar e incentivar – valorizar e estimular todos os progressos alcançados; (iv) conhecer os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos – comprovar se os alunos estão preparados para progredir nos conteúdos a abordar, e (v) classificar – comunicar o nível de eficiência e competência dos alunos.

Neste contexto, é dever do professor

“saber discernir e avaliar com coerência, o que não quer dizer que se deva negar a importância do ato avaliativo nas escolas, mas sim, que se deve saber como este está sendo processado, se estão sendo observados conhecimentos e capacidades adquiridos e qual será o feedback, já que sabemos que diferentes situações pedem diferentes procedimentos” (Bratfische, 2003, p. 21).

O processo de avaliação, nomeadamente em EF, segundo Jacinto *et al.* (2001, p. 34), *“decorre dos objetivos de ciclo e de ano, os quais explicitam os aspectos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas”* e, ainda, dos critérios de avaliação definidos pelo departamento de EF de cada organização escolar.

Partilhando da mesma opinião que Vieira (2019, p. 83), ao longo da PL, “*a complexidade inerente ao processo de avaliação foi uma constante, devido, fundamentalmente, à nossa inexperiência em avaliarmos, equitativamente e imparcialmente vários discentes com níveis de aprendizagem diferenciados*”. Tal acontecimento, advém ainda, pelo facto da disciplina de EF ser diferente de todas as outras, em que as avaliações teóricas são o “objeto” principal da mensuração dos conhecimentos dos discentes (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

A disciplina curricular de EF é especial, comparativamente com as demais, pois proporciona aos alunos contextos diversificados e favoráveis à aprendizagem, desenvolvendo e estimulando a criatividade, a autonomia e a tomada de decisão (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a recolha de informação sobre as aprendizagens provém de um processo de avaliação interna que é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica das organizações escolares, coadjuvado com um processo de avaliação externa que é da responsabilidade dos serviços e organismos do Ministério da Educação.

Desta forma, a avaliação interna divide-se em três momentos ou modalidades com funções distintas, sendo estas a AvD, a avaliação formativa (AvF) e a AvS (Simões, Fernando & Lopes, 2014; Prudente, 2014).

Todas estas modalidades de avaliação “*devem harmonizar-se de modo a contribuir para a qualidade do sistema educativo, e, designadamente, para o sucesso educativo dos alunos*” (Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro, Anexo IV – Modalidades).

5.1.2.6.1. Avaliação Diagnóstica

A AvD, segundo Quina (2009), caracteriza-se por ser um processo que ocorre no início de cada ano, período, semestre ou unidade de ensino, que tem por objetivo determinar as potencialidades e eventuais dificuldades dos alunos nas diferentes matérias de ensino, sendo 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 (Jacinto *et al.*, 2001; Ferreira, 2005))

Tendo por base Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2014, p. 90), a AvD é uma ação que auxilia o docente a: (i) “*orientar e organizar o trabalho na turma*”; (ii) “*assumir compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares*”; (iii) “*adequar o nível de objetivos*”, e (iv) “*proceder a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário*”.

Neste contexto, a AvD é decisiva no processo ensino-aprendizagem fundamentando “*estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional*” (Jacinto *et al.*, 2001; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo n.º 24 – Modalidade de avaliação).

Ao longo do processo-ensino aprendizagem, a AvD do nível das atividades físicas dos alunos realizou-se a partir de um conjunto de instrumentos de observação, cientificamente validados e/ou adaptados. Importa referir que, segundo Vieira (2019), a realização destes processos e instrumentos de avaliação, por vezes é condicionado à prática docente, uma vez que os professores, num ano letivo, detêm um elevado número de turmas e alunos.

No que diz respeito à AvD do nível dos conhecimentos, os alunos foram sujeitos a algumas questões relacionadas com as matérias de ensino a lecionar, de forma a detetarmos o nível de conhecimento dos discentes em relação aos conteúdos das modalidades desportivas.

Relativamente à avaliação sócioafetiva dos alunos, todos os indicadores recolhidos foram resultado dos questionários realizados no início do ano letivo, como o questionário online intitulado “Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilo de Vida” e do teste sociométrico.

Neste sentido, “*diagnosticar é um processo avaliativo particular que consiste em estabelecer a natureza, a amplitude e as implicações do ou dos factores que causam uma dificuldade ou uma inadaptação, para se poder tomar uma decisão remediativa*” (Ferreira, 2005, p. 26).

Nesta etapa do processo ensino-aprendizagem, o professor, enquanto agente da comunidade educativa, deve organizar, de forma eficaz, a sua intervenção perante os alunos, identificando as suas maiores dificuldades nas aprendizagens, possibilitando-os, no futuro, de melhorarem os seus conhecimentos, atitudes e aptidões (Ferreira, 2005; Ribeiro, 1999).

5.1.2.6.2. Avaliação Formativa

A AvF é um meio de controlo do processo pedagógico, ajudando o aluno a ultrapassar as suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, e auxiliando o docente na construção de estratégias didático-pedagógicas que vão ao encontro de uma pedagogia diferenciada (Rosário, Araújo & Fialho, 2012). O intuito desta avaliação não passa pela atribuição de uma nota objetiva, mas sim determinar o nível do aluno numa UD, identificando os obstáculos e as possíveis soluções (Prudente, 2014; Barreira, Boavida & Araújo, 2006). Este tipo de avaliação ocorre durante todo o processo ensino-aprendizagem, auxiliando e complementando todas as aprendizagens (Leitão, 2013).

Neste sentido, tendo por base Leitão (2013, p. 17), a AvF tem como função *“diagnosticar, consolidar, provocar dúvidas, confundir, regularizar e facilitar. (...) É um tipo de avaliação totalmente integrado no processo de aprendizagem dos alunos”*.

A AvF, embora não apresente um papel relevante nas planificações da prática curricular, *“é o verdadeiro alicerce da efetivação das aprendizagens”* (Silva, 2015, p. 32). Assim sendo, tendo por base o Despacho Normativo n.º 9/2014, de 9 de dezembro, a AvF *“assume um carácter contínuo e sistemático”, recorrendo à panóplia de “instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem”* (artigo 8.º - Avaliação formativa).

Todo este processo, segundo Quina (2009), ocorre, maioritariamente, através da observação sistemática e informal dos alunos, permitindo ao docente acompanhar, observar e apreciar as aprendizagens inerentes à prática pedagógica.

“É nestas constantes observações e apreciações que se fundamentam as decisões do professor, quer as pequenas decisões relativas a correcções, elogios,

incentivos, etc., quer as grandes decisões relativas a alterações da programação ou das estratégias” (Quina, 2009, p. 130).

Ao longo do ano letivo, nas diferentes matérias de ensino, recorreremos ao processo de avaliação contínua, que consiste na aferição do nível de conhecimento e performance dos alunos. Desta forma, relativamente ao domínio psicomotor, recorreremos às diferentes fichas de observação utilizadas na AvD, bem como ao processo de observação informal e registo.

Para o domínio do conhecimento, o questionamento acerca dos conteúdos abordados nas aulas foi essencial para avaliar o nível de aferição das aprendizagens dos alunos, bem como dos trabalhos, e respetivas apresentações, sobre os conteúdos obrigatórios a abordar. No que diz respeito ao domínio sócioafetivo, os parâmetros da pontualidade, assiduidade, comportamento e empenho revelaram-se essenciais para a atribuição de um nível nesta secção.

É importante salientar que em cada fase intermédia dos semestres foi dado a conhecer aos alunos e aos seus respetivos encarregados de educação uma classificação de ordem quantitativa (escala de 0 a 20) que permitiu localizar os discentes em relação às aprendizagens.

5.1.2.6.3. Avaliação Sumativa

A AvS caracteriza-se por ser uma avaliação retrospectiva e terminal, sendo a sua função verificar e quantificar o que os alunos produziram, nos momentos finais do processo educativo (Leitão, 2013; Gomes, 2006). A AvS *“procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período”* ou semestre (Simões, Fernando & Lopes, 2014, p. 20), e *“destina-se a informar o aluno e o seu encarregado de educação do estado de cumprimento dos objetivos curriculares e a fundamentar a tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno”* (Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro, Anexo IV – Modalidades).

Deste modo esta avaliação *“dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno”* (Decreto-Lei n.º

139/2012, de 5 de julho, Capítulo III – Avaliação, Secção II – Ensino básico, Artigo 25.º - Efeitos da avaliação).

Para concretizar a AvS da turma, no domínio psicomotor, recorreremos às fichas de observação aplicadas na AvD e na AvF, de modo a que este processo fosse “coerente, credível e evolutivo”, valorizando todo o trabalho realizado pelos alunos de forma contínua (Vieira, 2019, p. 88).

No que diz respeito ao domínio cognitivo, a avaliação recorreu aos trabalhos individuais e de grupo, e às respetivas apresentações. Importa salientar que as apresentações dos trabalhos “Doping no Desporto!” realizaram-se através da modalidade de E@D, significando que é possível criar e concretizar estratégias didático-pedagógicas que potenciem toda a prática escolar.

No que concerne ao domínio sócio-afetivo, procuramos responder às diretrizes impostas pelo PA, bem como aos parâmetros definidos pelo grupo de estágio como a assiduidade, pontualidade, comportamento e empenho.

Neste sentido, o processo de avaliação na EBSGZ, definida pelo grupo disciplinar de EF do grupo de recrutamento 620, circunscreveu os seguintes critérios de avaliação para o ensino secundário:

Tabela 1: Critérios de avaliação para o ensino secundário da EBSGZ;

| Domínios | Subdomínios | % Ensino Secundário |
|-----------------------------|--------------------|----------------------------|
| Conhecimentos e Capacidades | Atividades Físicas | 55% |
| | Aptidão Física | 15% |
| | Conhecimentos | 10% |

Perante os critérios apresentados pelo grupo disciplinar, cada docente, dentro do subdomínio das Atividades Físicas, poderia atribuir a percentagem e os subdomínios que considerasse mais pertinentes para as atitudes e valores. Assim sendo, e em consonância com o orientador cooperante, nomeamos que as atitudes e valores teriam uma percentagem de 20% que seria distribuída em quatro subdomínios: assiduidade, pontualidade, comportamento e empenho.

Tabela 2: Critérios de Avaliação para a turma do 11.º ano de escolaridade da EBSGZ;

| Domínios | Subdomínios | % Ensino Secundário |
|-----------------------------|--------------------|----------------------------|
| Conhecimentos e Capacidades | Atividades Físicas | 55% |
| | Aptidão Física | 15% |
| | Conhecimentos | 10% |
| Atitudes e Valores | Assiduidade | 20% |
| | Pontualidade | |
| | Comportamento | |
| | Empenho | |

5.2. Plano de Ensino à Distância

A situação pandémica atualmente vivida propôs-nos, enquanto docentes, desafios inesperados e adversos, que procurámos responder com serenidade e determinação. Deste modo, e uma vez que este modelo de lecionação foi vivido, intensamente, durante, aproximadamente, 1 semestre, cabe-nos realçar a sua importância no apoio e gestão do processo ensino-aprendizagem.

5.2.1. Calendário das Aulas Síncronas e Assíncronas

Uma vez criadas as condições para os modelos de ensino não presenciais, através do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, em CT, foi definido um horário semanal, “*estando os alunos obrigados ao dever de assiduidade nas sessões síncronas e ao cumprimento das atividades propostas para as sessões assíncronas*” (Capítulo II – Regime excecional em matéria de realização, avaliação e certificação das aprendizagens, artigo n.º 4 – Deveres dos alunos em regime não presencial).

Sendo inicialmente, a disciplina de EF, constituída por 2 blocos de 90 minutos semanais, com o decorrer desta situação da COVID-19, o tempo semanal foi reduzido para dois tempos de 40 minutos, o primeiro à segunda-feira das 12h10 às 12h50, e o segundo, à quinta-feira das 9h30 às 10h10, totalizando-se um conjunto de 25 aulas neste modelo. É importante realçar que as nossas aulas foram dadas em conjunto com a turma

do professor estagiário José Pedro Quintal, de forma a que os alunos se pudessem conhecer e partilhar experiências.

Tendo em conta a Resolução n.º 351/2020, de 23 de maio, decretado pela presidência do Governo Regional da RAM, onde os alunos do 11.º e 12.º anos de escolaridade dos cursos científico-humanísticos, nas disciplinas que elegeram como possíveis provas de ingresso no ensino superior, retomassem as atividades letivas presenciais, a 1 de junho de 2020, o calendário das atividades síncronas e assíncronas sofreu alterações, em que a disciplina de EF foi afetada na componente letiva. Deste modo, em reunião com o CT, foi criado um novo horário, para que todos os professores, de forma presencial ou não, pudessem dar continuidade à lecionação da sua disciplina curricular.

5.2.2. Estratégias e Implicações

Para a lecionação das aulas não presenciais utilizamos uma grande variedade de meios e suportes digitais que nos permitiram rentabilizar o pouco tempo de aula que tínhamos com os alunos, bem como desenvolver princípios ligados com a prática de atividade física.

Assim, a plataforma digital que mais utilizamos nas turmas foi o *Zoom*, uma vez que possibilitou-nos entrar em contacto com os alunos de forma mais pessoal, e simultaneamente, realizar os planos de preparação física definidos, em tempo real. No âmbito da área dos conhecimentos, esta ferramenta ajudou-nos no esclarecimento de dúvidas, por parte dos grupos de trabalho, e posterior, apresentação PowerPoint “Doping no Desporto!”, proveniente de um trabalho de interdisciplinaridade com a disciplina de matemática (DAC), e ainda na introdução de aeróbica, nas aulas, através de um pequeno vídeo de aquecimento.

Uma outra ferramenta utilizada foi o *Google Forms*. Esta ajudou-nos na construção de fichas de trabalho das modalidades já abordadas (**apêndice 4**), em aulas presenciais, bem como, na construção de uma ficha de registo de preparação física que consistia na quantificação do número de repetições dos exercícios (**apêndice 5**). Esta estratégia foi fundamental para consciencializar os alunos sobre o seu grau de

proficiência, assim como para recolher informação pertinente para a adequação do processo ensino-aprendizagem.

Utilizamos a plataforma da Escola Virtual para que os alunos pudessem aceder, de forma gratuita, a material didático-pedagógico das diferentes modalidades. A plataforma digital cedeu-nos a nós, docentes, e aos alunos, as versões digitais dos livros de EF, pequenos testes de conhecimento das diferentes modalidades, vídeos demonstrativos da matéria e circuitos de aptidão física. Esta ferramenta deu-nos acesso a circuito funcionais para que os alunos em dias de ausência de EF pudessem se manter ativos. Este circuito era constituído por 8 exercícios com 20 segundos de trabalho e 10 segundos de descanso, contendo em si próprio uma música do método TABATA indicando o início, o descanso e o terminar.

Como já foi referido, os alunos, pela plataforma *Zoom*, realizaram planos de preparação física com exercícios variados e que trabalhassem diferentes grupos musculares. Estes planos tinham como objetivo fazer com que os alunos se mantivessem ativos e se abstraíssem da realidade excecional que estavam a atravessar, obtendo, simultaneamente, um ganho de competências na orientação da sua atividade física e de um estilo de vida ativo e saudável. A preparação física foi realizada através do método de treino *TABATA*, sendo auxiliado pelas ferramentas digitais *Quick Go Pro* e *Android Tabata Timer*. A primeira ferramenta auxiliava-nos na construção de pequenos vídeos demonstrativos quando os alunos tinham dificuldade na compreensão dos exercícios a realizar na aula, e a segunda, é uma aplicação para o *smartphone* que permite a contagem dos tempos de execução e de recuperação no *TABATA*, não necessitando de apito nem cronómetro.

Para entrar em contacto com os alunos de forma rápida e para que todos acessem à informação em simultâneo, no início do ano letivo foi criado um grupo no *Facebook*, em que os alunos e os professores publicaram informações e material didático para a turma. Neste sentido, e nesta época de maior constrangimento, devido ao E@D e à COVID-19, a utilização deste meio foi muito eficaz pois permitiu-nos transmitir toda a informação necessária aos alunos, desde os links para as aulas na plataforma *Zoom*, aos materiais didáticos das diferentes modalidades, ao programa, e respetivo conteúdo, lecionado no telensino da RTP-Madeira, entre muitas outras informações pertinentes relacionadas com a escola e com a pandemia mundial.

Como medida adotada pela escola e para conciliar o CT, foi utilizado a plataforma do *Google Classroom*, que nos ajudou a registar, enviar e classificar os trabalhos para os alunos, bem como conciliá-los com as restantes disciplinas, de forma a não sobrecarregar os alunos nesta época proximal aos exames nacionais.

Com a utilização destas ferramentas e estratégias didático-pedagógicas, principalmente com a utilização da plataforma *Zoom*, pudemos constatar que os alunos, no que diz respeito à assiduidade às aulas, apresentaram uma forte taxa de adesão, que oscilou entre os 77% e 100%, apresentando uma média de 89%. Para além do mais, as aulas em tempo real, mesmo que em plataformas de E@D, desenvolveram as competências sociais dos alunos, uma vez que os mesmos podiam e deviam socializar uns com os outros, embora em meios espaciais diferentes. Esta socialização entre os colegas da turma desenvolvia-lhes a capacidade de superação e o nível motivacional, uma vez que observavam que os colegas e amigos estavam presentes, e estavam lá para apoiá-los, ainda que à distância.

Esta estratégia que adotamos, possibilitou-nos ter um maior controlo e supervisão nos alunos, enquanto realizavam o trabalho proposto pelos docentes, no entanto, tal como todas as ferramentas, existem prós e contras. Relativamente ao *feedback* sobre a realização dos exercícios, este era condicionado, porque alguns dos alunos não tinham câmara e microfone, dificultando o contacto direto. Uma outra limitação encontrada esteve relacionada com a rede de internet, tanto dos alunos, como dos professores, uma vez que devido aos cortes existentes da rede, tornava-se difícil acompanhar o ritmo da aula em tempo real.

Futuramente, há muitas outras estratégias que podem e devem ser utilizadas em contexto escolar de E@D, como a utilização do *Microsoft Teams*, que permite-nos criar salas de aula dentro da plataforma, a criação de vídeos extensivos acerca das modalidades a abordar, onde poderão ser explicados teoricamente as regras e os princípios de cada desporto, e posteriormente, possíveis exercícios práticos a realizar.

Neste sentido, poderá também proceder-se à criação de um grupo no *Whatsapp* que facilita, de forma rápida e abrangente, a comunicação entre a turma e o docente, tanto na disponibilização de materiais como na cedência de informações pertinentes às aulas. Por fim, poderá proceder-se à criação de vídeos de preparação física, e outro tipo

de documentação, que, posteriormente, será enviada por via do correio eletrónico aos alunos, possibilitando-os de realizar as tarefas de forma autónoma.

Na decisão de quais as estratégias a utilizar com as turmas, optamos pelas que foram explicadas, anteriormente, uma vez que estas permitiam-nos contactar de forma direta e em tempo útil com os alunos, e também porque fazia com que os alunos pudessem comunicar uns com os outros, nesta época excecional de confinamento, ainda que o E@D dificulte, em grande parte, a abordagem das matérias, uma vez que nem todos os alunos têm espaço e recursos materiais que o permitam. A lecionação de aulas não presenciais dificulta a interação aluno-aluno e professor-aluno, pois os indivíduos não se contactam diretamente, mas sim por uma câmara que nem sempre funciona.

5.2.3. Perceção e Reflexão sobre o Ensino à Distância

5.2.3.1. Perceção dos Alunos sobre o Ensino à Distância

Metodologia

De modo a avaliar a perceção dos alunos, relativamente à modalidade de 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 4 grupos que oscilavam entre os 5 e 6 alunos. A condução do grupo de focos foi realizada por investigadores experientes e treinados, com uma duração que oscilou entre os 40 e 60 minutos.

Paralelamente, todos os alunos da turma (n=22, 9 rapazes e 13 raparigas), foram convidados a preencher um questionário (**apêndice 7**), constituído por 30 questões de natureza fechada e aberta, distribuídas por 2 secções intituladas "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 mesmas.

Apresentação e Reflexão sobre os Resultados

Quando questionamos os alunos acerca da decisão de encerrar a escola, os mesmos consideraram que foi uma decisão acertada, e que foi uma medida necessária e adequada – *“Eu dizia simplesmente acertada, uma decisão acertada.”* (Aluno A). Contudo, os alunos referenciaram que a nível do ensino e da aprendizagem, esta decisão provocou consequências.

Os alunos, reportaram que ao longo de várias semanas em regime de atividades letivas não presenciais, realizaram alguma atividades, nomeadamente, a concretização, e posterior, apresentação de trabalhos individuais e/ou de grupo, frequentaram as aulas por plataformas digitais de videoconferência, procederam ao preenchimento de fichas de trabalho formativas, e ainda utilizaram o *classroom* e o correio eletrónico para entrar em contacto com os professores, mesmo de forma indireta.

Todas estas estratégias foram aplicadas com os alunos, na sua totalidade, uma vez que grande parte dos inquiridos apresentava condições boas ou razoáveis à realização da prática do E@D. Todos os alunos revelaram que o computador foi o equipamento tecnológico mais utilizado, e que todos tinham acesso à internet a partir de casa. No entanto, 41% dos inquiridos, durante este período, teve a necessidade de dividir o equipamento com outros familiares, prejudicando, por vezes, a sua performance pedagógica.

A turma, ao evidenciar as tarefas e estratégias realizadas, demonstraram interesse pelas aulas práticas e pelas fichas de trabalho, como sendo as estratégias que mais gostaram.

Contrariamente, demonstraram que não houve nenhuma atividade no qual gostassem menos. Os alunos gostaram de como as atividades foram ocorrendo ao longo do tempo – *“Eu acho que não houve alguma coisa que eu gostei menos.”* (Aluno B).

Deste modo, solicitamos aos alunos que enumerassem 3 palavras que definissem as atividades letivas neste regime. Assim sendo, foram surgindo diversas denominações como diferentes, divertidas, inovadoras, enriquecedoras e desafiantes. Diferentes porque nem os alunos, nem os professores estavam habituados a trabalhar neste regime. Divertidas porque puderam partilhar estes momentos com toda a família (p.e. aulas práticas de EF). Inovadoras porque foi uma experiência inesperada, onde os professores

tiveram que arranjar e criar novos métodos de ensino para que os alunos aprendessem o estipulado. Enriquecedoras porque foram experiências que lhes desenvolveram a capacidade de adaptação. E, por último, Desafiantes, pois tiveram que se adaptar, de forma positiva, aos novos desafios impostos.

No entanto, nem tudo é positivo, pois os alunos tiveram algumas dificuldades que foram ocorrendo ao longo do processo como:

- A dificuldade em visualizar e compreender o que os professores estavam a lecionar;
- A dificuldade em se concentrar porque existiam elementos exteriores, em casa, que os provocavam distração;
- A dificuldade com a rede de internet (83% dos inquiridos);
- A dificuldade em ter que partilhar o computador com outros elementos da família (44% dos inquiridos);
- E a dificuldade relacionada com os recursos espaciais, que eram pequenos e necessitavam de atenção devido aos vizinhos (p.e. quem habita num apartamento).

Ao questionarmos a opinião dos alunos em relação ao estudo presencial, e ao final do ano letivo, nomeadamente relacionada com a avaliação, a turma evidenciou que se sentiu prejudicada, no entanto, admitiram que essa situação não se deveu, apenas aos professores, mas à situação do contexto – *“Eu acho que o nosso ensino foi comprometido porque como já disse nós consolidamos melhor os conhecimentos quando temos o professor ao nosso lado a dizer o que é que estamos a fazer de errado ou certo, do que assim à distância em que não temos tanto feedback quanto teríamos presencialmente.”* (Aluno C).

De forma geral, 63% dos alunos evidenciaram que as aulas presenciais apresentam uma maior qualidade de ensino, bem como um grau de motivação mais elevado. Na mesma percentagem, os alunos assumiram que, no final do ano letivo 2019/2020, sentiam vontade de voltar à escola, de forma a manter as relações e interações com os amigos e agentes da comunidade educativa. No entanto, e apesar de neste período diferente, os alunos terem estado quase 2 meses afastados dos seus colegas e professores, referiram que a relação entre eles se manteve, apesar do contacto direto ser mais limitativo.

Com o decorrer deste regime não presencial, os alunos revelaram terem desenvolvido algumas competências, como a capacidade de adaptação, a responsabilidade, a autonomia, a capacidade de organização e interação, e fundamentalmente, o desenvolvimento dos conhecimentos relativos às ferramentas tecnológicas.

Ambos os instrumentos de avaliação (grupo de focos e questionário) realizados aos alunos contemplavam uma secção direccionada para a disciplina curricular de EF.

Deste modo, os alunos puderam-na caracterizar neste período de aulas não presenciais, como sendo uma aula divertida, diferente, produtiva, intensa e desafiante. Também nesta disciplina, os alunos admitiram que sentiram, por vezes, algumas dificuldades relacionadas com a rede de internet, tanto dos professores, como dos alunos, com os recursos espaciais, uma vez que estes eram limitados para a realização de alguns exercícios de atividade física, e por último, com a capacidade de organizar e gerir o material informático, porque na família, mais elementos o necessitavam – *“(…) o meu pai está em teletrabalho a minha mãe está em teletrabalho e tanta gente a utilizar a net acaba por provocar falhas não só a um mas a todos, o que prejudica.”* (Aluno D).

Neste sentido, 96% dos alunos inquiridos consideraram que os professores de EF se adaptaram às circunstâncias, nomeadamente à lecionação das aulas à distância e à preparação dos conteúdos da mesma. Os alunos constataram que os métodos e as estratégias que os professores adotaram foram adequados, criativos e importantes para a gestão do processo ensino aprendizagem e do stress pré-exames.

Por fim, 81% dos discentes denotaram que a capacidade do professor em fomentar a participação dos alunos nas aulas à distância foi positivo. No entanto, enquanto docente constato que fora mais difícil captar a atenção dos alunos, pois o meio onde estavam inseridos (casas) provocava distrações involuntárias (p.e. barulho da televisão).

5.2.3.2. Perceção dos Professores do Ensino à Distância

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 era 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 da sua aplicação aos professores estagiários, o questionário foi aplicado e testado relativamente à sua clareza e corrigidas questões ambíguas. Preencheram o questionário os 12 professores estagiários de 5 organizações escolares distintas.

Apresentação e Reflexão sobre os Resultados

Quando inquiridos sobre os conteúdos abordados nas suas aulas nesta modalidade de E@D, e qual a taxa de participação dos seus alunos nas aulas e nas tarefas propostas, constataram que o foco principal das suas aulas baseou-se na prática e no trabalho da aptidão física (100%). As modalidades desportivas de ginástica (41,6%) e dança (66,7%) foram também destacadas neste grupo.

Relativamente à taxa de participação dos seus alunos nas aulas e nas tarefas propostas, 55% dos inquiridos revelou apresentar uma taxa de adesão, às suas aulas, superior aos 90%, 18% reportou que estiveram presentes nas suas aulas entre 75% e 90% dos seus alunos, e 27% referiu que a taxa de participação dos seus alunos nas aulas variou de 50% a 75%.

No que diz respeito à taxa de participação nas tarefas e atividades propostas, 45% dos professores estagiários revelou que mais de 90% dos seus alunos participavam e entregavam os trabalhos desenvolvidos, 18% evidenciou que a taxa de participação variava entre os 75% e os 90%, e 37% reportou que apenas 50% a 75% dos seus alunos correspondiam às atividades definidas.

Ao serem questionados sobre as diretrizes dos grupos disciplinares das suas organizações escolares, foi possível verificar que 41,7% dos docentes evidenciaram que as suas escolas definiram as plataformas digitais a utilizar, como o *Google Classroom*, o *Microsoft Teams*, o *Zoom* e o *Google Meet*, 25% dos docentes indicaram que a criação de vídeos temáticos foi uma opção rentável e viável para a concretização das aulas, 25% dos docentes reportou que as diretrizes assentavam em utilizar e privilegiar nas suas aulas síncronas a componente prática, e ainda na assistência obrigatória à telescola, neste caso no 3.º ciclo de ensino.

Cada docente, na sua organização escolar, adotou as estratégias que julgou serem as mais rentáveis à motivação dos seus alunos (33,3%), tendo por base as suas necessidades (33,3%). Neste contexto, e considerando os resultados obtidos no questionário efetuado, foi possível evidenciar que as cinco estratégias mais utilizadas por todos os inquiridos, foram a realização de vídeos demonstrativos acerca dos conteúdos abordados (83,3%), a criação de fichas de preparação física (66,7%), a utilização de plataformas digitais de videoconferência (66,7%), o envio das tarefas escolares por correio eletrónico (58,3%), e a criação de fichas de trabalho das diferentes modalidades desportivas (58,3%).

Os professores quando questionados sobre as vantagens e desvantagens das estratégias didático-pedagógicas empregues nas diferentes organizações escolares, revelaram que a motivação (33,3%), o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas (33,3%), o fortalecimento da relação professor-aluno (33,3%) e o desenvolvimento das competências transversais (33,3%) foram variáveis que cresceram ao longo do processo ensino-aprendizagem na modalidade de E@D, com as atividades criadas e lecionadas.

Pelo contrário, enumeraram que os problemas técnicos (33,3%), como a falha na rede de internet, a falta de comprometimento e interesse dos alunos (33,3%), e a

desadequação do *feedback* pedagógico (25%) foram desvantagens ocorridas com a lecionação deste “novo” ensino.

Por fim, quando lhes solicitamos que descrevessem, na sua opinião, algumas sugestões futuras, foi verificável que a criação de desafios lúdico-didáticos, como a inclusão da competição nas diferentes tarefas seriam possíveis tarefas a adotar em anos posteriores (41,7%). No entanto, a integração da família nas atividades, a lecionação de aulas por objetos de videoconferência, a exploração de diferentes matérias de ensino (orientação, karatê, aulas de ginásio, yoga...), e a incorporação de jogos interativos, foram também enumeradas como possíveis atividades a lecionar em aulas futuras.

5.2.3.3. Perceção dos Encarregados de Educação do Ensino à Distância

Metodologia

De forma a estimar a perceção 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 era 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 de 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 22 respostas de encarregados de educação, o que representa uma percentagem de 100% do total de encarregados de educação da turma.

Apresentação e Reflexão sobre os Resultados

Quando os inquirimos sobre as semanas que os seus filhos contactaram com o sistema de E@D, segundo uma escala de 1 (Nada Satisfeito) a 5 (Totalmente Satisfeito), obtivemos um resultado muito positivo tendo em conta que foi uma situação nova e

inesperada para todos. A média composta por todas as respostas, totalizou-se no 3,5, revelando um grau de satisfação, por parte dos encarregados de educação, de 70%.

No que diz respeito à classificação do trabalho desenvolvido pela generalidade dos professores na turma, e em específico pelo professor de EF, denotamos que os encarregados de educação apresentaram um grau de satisfação de 76% e 84%, respetivamente. Estes resultados podem significar que os professores conseguiram adaptar e cativar os seus alunos com os recursos disponíveis, revelando que todo o esforço e empenho dedicado à turma foram reconhecidos.

Na questão relacionada com o volume de trabalho semanal do educando, em todas as disciplinas curriculares, e na EF em específico, os encarregados de educação evidenciaram que esta variável fora a mais negativa, apresentando um grau de satisfação de 62% e 74%, respetivamente. Neste parâmetro, tanto os alunos, como os encarregados de educação, denotaram que a carga de trabalho foi excessiva, sendo possível justificá-la ou com a má gestão entre os professores ou com a falta de noção por ser um processo novo.

Relativamente às questões em que a qualidade do trabalho semanal do educando era privilegiada, os pais corresponderam com um grau de satisfação de 72% de forma geral, e de 78% na disciplina curricular de EF.

Após a avaliação do E@D, numa escala de 1 a 5, solicitámos aos encarregados de educação que os mesmos caracterizassem esta nova modalidade de ensino em três palavras. Deste modo, de forma geral, constatamos que existiram respostas contraditórias e opiniões diferentes entre os diferentes pais.

A grande maioria dos encarregados de educação caracterizou o sistema de ensino utilizado como sendo responsável, seguro, desafiador, interativo, cativante, inovador, importante, adequável, diferente, produtivo, criativo, necessário, e ainda uma “*medida de remediação*”. Pelo contrário, alguns dos inquiridos enumerou-o como cansativo, ineficaz, desmotivador, difícil, desinteressante, incompleto e complicado.

Segundo um encarregado de educação, “*na atual situação de pandemia foi o possível, emergente, muito trabalhoso para os docentes, solitário para os alunos, e aumentou as desigualdades sociais num sistema de educação dito democrático*”. (Encarregado de Educação A).

Para os encarregados de educação, quando inquiridos sobre as principais dificuldades que sentiram no âmbito das aulas não presenciais, enumeraram como principais complexidades:

- O equilíbrio da carga horária, que já havia sido mencionada anteriormente devido ao excesso de carga e volume de trabalho;
- Os problemas técnicos relacionados com as redes de internet, que haviam sido uma constante para todos, tanto alunos, como professores;
- A gestão dos recursos tecnológicos devido ao teletrabalho dos pais e dos irmãos;
- A gestão dos recursos espaciais, o que para a disciplina de EF ainda se torna mais extremo e evidenciado → “*disciplina um pouco mais complexa à distância*” (Encarregado de Educação B)
- A falta de comunicação e interação;
- O nível de compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, pois a instrução e o *feedback* não eram expostos da mesma forma.

Após um questionamento geral, decidimos interrogar os encarregados de educação acerca do funcionamento das aulas da disciplina curricular de EF. Neste sentido, os inquiridos enumeraram que as nossas aulas representaram um momento de abstração e adaptação, como é possível constatar nas citações: “*Conseguiram se adaptar à situação pandémica e promover a atividade física*” (Encarregado de Educação C) e “*Acho que foi importante para os alunos possuírem pelo menos um momento da semana em que praticam exercício físico, quer para o seu bem-estar físico mas também em termos de estabilidade psicológica*” (Encarregado de Educação D).

Para alguns dos encarregados de educação as aulas de EF serviram como medida de prevenção, pois para além de aliviar a mente dos alunos, também os ajudava a evitar o sedentarismo → “*Muito bom, alivia a nossa mente e é bom para os alunos não ficarem sedentários*” (Encarregado de Educação E).

“*A disciplina de Educação Física foi bastante importante durante o isolamento social porque os alunos tiveram a oportunidade de continuar a praticar exercício físico, mantendo-se, deste modo ativos. Por outro lado, 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 F).

Por fim, questionamos e apelamos aos encarregados de educação que os mesmos indicassem e apresentassem sugestões futuras que ajudassem a melhorar a qualidade do ensino, em regime não presencial. Desta forma, surgiram as seguintes propostas e aspirações:

- Maior número de aulas por semana que apresenta um contrassenso com as opiniões apresentadas anteriormente relativas à carga e volume de trabalho → *“Houve algum excesso de trabalho por parte de algumas disciplinas”* (Encarregado de Educação G);
- Melhor distribuição das tarefas ao longo da semana, tornando-as mais interativas e produtivas → *“Não exagerar nos trabalhos de casa, pois os alunos têm outras disciplinas e outros trabalhos dos mesmos e ficam sobrecarregados”* e *“Maior interatividade, aulas mais curtas e produtivas para não perder a atenção do aluno”* (Encarregado de Educação H);
- *“Mais trabalho de grupo para os alunos interagirem uns com os outros”* → Demonstrando que este modelo de ensino pode ter repercussões ao nível social;
- *“Mais disciplina e rigor nas aulas”* (Encarregado de Educação I) → É importante denotar que o E@D não é uma medida de descontração e relaxamento da educação, mas um processo para “remediar” os condicionalismos que nos envolvem;
- *“A exploração de novas formas de utilização das plataformas digitais e também o fornecimento de materiais aos professores e alunos que necessitam. Para além disso, é importante ter em conta a participação dos mesmos nas aulas e quando isso não acontecer contactar os encarregados de educação”* → Medida que foi implementada pelas Diretoras de Turma dos alunos pertencentes às turmas dos estagiários da disciplina curricular de EF.

5.2.3.4. Autoperceção e Reflexão Sobre o Ensino à Distância e Qualidade de Ensino

O E@D é uma temática que veio a ser privilegiada nos tempos atuais, sendo uma alternativa à situação pandémica mundial decretada (DGE, 2020). Deste modo, é importante refletir sobre a mesma, pois permitiu-me desenvolver novas competências como a capacidade de adaptação e criatividade, a capacidade de argumentação e

motivação nos alunos, a capacidade de “negociação” com os agentes do CT, e, principalmente, a capacidade de gerir um processo de ensino-aprendizagem distinto.

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 lecionação do ensino à distância recorreremos à análise dos diários de bordo, sendo que em cada aula desenvolvida em regime não presencial era elaborado um relatório referente ao desenvolvimento da aula.

Foi igualmente incluída nesta análise toda a documentação e as diretrizes emitidas pelas entidades regionais (SRECT), bem como pelo órgão executivo e grupo disciplinar de EF. Para a análise da qualidade de ensino, recorreu-se à 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

Da análise dos diários de bordo, ao longo deste período conturbador, surgiram diversas dificuldades que prejudicaram o ensino em regime não presencial com os nossos alunos. Numa primeira instância, as dificuldades relacionaram-se com a apresentação e conceção dos conteúdos, pois, recebemos diretrizes muito específicas, tanto do conselho executivo, como do grupo de EF, embora numa fase inicial tenha-se registado alguma indefinição e demora na elaboração de orientações, em que em coordenação com os alunos tomamos a iniciativa de iniciar as aulas não presenciais de forma síncrona. De forma geral, a disciplina de EF ficou condicionada a lecionar conteúdos de ordem teórica e já abordados ao longo do ano letivo, levando-nos a criar fichas de preparação física que seriam realizadas nas aulas síncronas. Para as aulas

assíncronas, foi cedido aos alunos circuitos funcionais de aptidão física da Porto Editora.

Uma outra dificuldade sentida neste período diferente, esteve relacionada com a rede de internet, pois, por vezes, as nossas aulas paravam a meio, deixando de ser possível visualizar os alunos, e os alunos a nós professores. Considero que ao longo de todo este processo de E@D, a dificuldade que mais ocorreu foi a falha na rede de internet, devido à grande afluência de pessoas na rede.

Outro problema encontrado, devesse ao facto de habitar num apartamento e ter vizinhos, tanto em baixo, como em cima. Os cuidados em relação à prática de atividade física tiveram que ser redobrados, como a ausência de utilização de bolas ou materiais do mesmo tipo, bem como a utilização de exercícios que predominassem os saltos.

A função de ensino instrução e *feedback* foi outro aspeto condicionado e refletido em vários momentos no diário de bordo, uma vez que muitos dos alunos não possuíam, nem colocavam as câmaras ligadas nas aulas. Não foi possível visualizar o trabalho prático dos mesmos ao longo da prática letiva, sendo o *feedback* nulo nestes casos, embora que com o passar das aulas o número de alunos com câmara desligada fosse diminuindo. No entanto, mesmo no caso dos alunos que colocavam as câmaras, tornou-se muito complicado realizar um *feedback*, porque o ecrã era muito pequeno para visualizar as tarefas dos alunos de uma forma mais precisa.

Sendo assim, este plano de E@D teve consequências ao nível da interação aluno-aluno e professor-aluno, pois o contacto visual e físico era transmitido através de um ecrã, e não através do contacto direto.

Para além de todas estas condicionantes apresentadas no ensino à distância, estas aulas foram muito positivas para os alunos, pois permitiu-lhes adquirir competências que lhes servirão para o resto da vida, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, como o caso do desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da capacidade de organização e da capacidade de adaptação.

Um ponto essencial que me foi motivando, enquanto docente em formação, ao longo destas aulas, em regime não presencial, foi a taxa de adesão e participação dos alunos às aulas de videoconferência, na plataforma digital *Zoom*. A presença da grande

maioria dos alunos potenciava o meu grau de motivação e empenhamento na lecionação destas aulas diferentes, novas e inovadoras.

Como já foi referenciado anteriormente, uma das dificuldades associadas a este tipo de ensino relacionasse com a qualidade do mesmo ao nível da instrução, organização, clima e disciplina. Assim sendo, de forma a avaliar todo processo, o núcleo de estágio da EBSGZ, aplicou, após a conclusão do ano letivo 2019/2020, um questionário (Onofre, 2000).

Neste sentido, e tendo por base os resultados obtidos, foi possível constatar que na dimensão da instrução, que se relaciona com a apresentação da tarefa e com a utilização do *feedback* pedagógico, os alunos, identificaram que esta se encontrava nas ações dos professores bastantes vezes (média de 3,15 numa escala de 1 a 4), correspondendo a uma percentagem de, aproximadamente, 79%.

Segundo Carreiro da Costa (1988), Werner e Rick (1989) e Siendentop (1991), os professores que se destacam e que se diferenciam na apresentação das tarefas, garantem aos seus alunos uma aprendizagem mais sólida e reduzem a ambiguidade na definição das tarefas.

Para Graham (1983) e Carreiro da Costa (1988) o *feedback* pedagógico é uma variável que está, diretamente, relacionada com o sucesso nas aprendizagens, e quanto mais específico, positivo e apropriado for, mais será o grau de individualização nas intervenções pedagógicas.

Na dimensão da organização, que diz respeito à gestão dos recursos materiais, espaciais e temporais, os alunos identificaram que os professores a utilizaram corretamente nas suas aulas de E@D 86% das vezes (média de 3,42 numa escala de 1 a 4). Os dados recolhidos nesta componente revelam ser importantes, pois segundo Phillips e Carlisle (1983), os docentes que se organizam e se empenham de forma mais eficaz, captam uma maior atenção nos seus alunos, provocando-lhes níveis de aprendizagem mais elevados.

Relativamente à dimensão do clima, esta está associada, segundo Onofre (2000), não só com a relação interpessoal professor-aluno, mas com a capacidade dos discentes se ajudarem e colaborarem com os conteúdos e matérias de ensino. Tendo por base os

resultados obtidos, foi verificável que os alunos consideraram o clima das aulas positivo cerca de 83% das vezes (média de 3,30 numa escala de 1 a 4).

O clima das aulas, segundo Onofre (2000), é uma variável que, normalmente, se identifica com outras dimensões da intervenção pedagógica, como o *feedback*. “*O caráter aprovativo ou desaprovativo do feedback pedagógico é um desses elementos, nomeadamente pela sua função motivacional*” (Onofre, 2000, p. 31). Quanto maior for o grau de afetividade e disponibilidade por parte professor, maior será a probabilidade de criar um ambiente positivo na aula.

No que respeito à dimensão da disciplina, os alunos, numa escala de 1 a 4, localizaram as ações do professor no 3,12, significando que a mesma foi recorrente 78% do tempo despendido em aula. Segundo Carreiro da Costa (1991, citado por Onofre, 2000, p. 27), “*os professores mais eficazes assumem uma intervenção preventiva, evitando a ocorrência de comportamentos desviantes e fora da tarefa, e quando têm que reagir aos alunos, procuram reorientar a sua atenção*”.

De forma geral, segundo Onofre (2000, p. 783), a qualidade do ensino e da intervenção pedagógica do professor, destaca-se aquando o mesmo adota

“um comportamento de maior qualidade na informação sobre as atividades (na apresentação e balanço), na gestão do sistema de organização, na prevenção da disciplina e na promoção de um clima de aula positivo, nomeadamente na sua relação com os alunos e deste com as tarefas de aprendizagem”.

Considerações Finais

Deste modo, e em jeito de conclusão, o E@D foi um remendo para a situação real que vivemos e ultrapassamos neste momento, e está longe de ser a situação mais rentável, pelo menos para a nossa disciplina de EF. Todos nós temos conhecimento que a disciplina de EF é, maioritariamente, prática, e que mesmo que se proponha atividades integradas com os objetivos e os conteúdos do PNEF e das AEEF, é impossível garantir o acompanhamento adequado aos alunos, podendo ter consequências graves na sua segurança (p.e. surgimento de uma lesão).

Em suma, este modelo de lecionação é uma ferramenta didático-pedagógica que, tanto no presente, como no futuro, complementarará todo o processo de ensino-aprendizagem, daí o relevo e a importância que a temática apresenta anteriormente.

5.3. Lecionação à turma do Ensino Básico

A prática pedagógica exigida ao longo do ano letivo, contém a lecionação de uma turma do 3º ciclo de ensino ou do ensino secundário, e a lecionação partilhada com todos os professores estagiários, de uma turma do 2º ciclo de ensino.

Neste sentido, os professores estagiários do 2º ano do MEEFEBS, entraram em contacto com o professor da UMa responsável por esta prática, de modo a recolher informações pertinentes, sendo que cada estagiário ficou responsável por observar 2 aulas, e posteriormente, lecionar 4 aulas (2 aulas de 90 minutos e 2 aulas de 45 minutos).

Uma vez que os professores estagiários do 2º ano do MEEFEBS não lecionaram a totalidade das aulas no ano letivo, a avaliação e o planeamento anual ficou à responsabilidade do professor titular de turma.

5.3.1. Caracterização da Turma

No dia 18 de novembro de 2019, numa segunda-feira, das 8h00 às 9h30, o núcleo de estágio da EBSGZ deslocou-se à EBSAAS para assistir à aula do 5º ano de escolaridade lecionada pelo professor estagiário Tiago Sousa. Neste contexto, foi-nos possível constatar que a turma do 5º ano era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade.

De todo o processo pedagógico realizado com a turma do 5º ano de escolaridade, pareceu-nos importante realçar alguns aspetos referentes aos alunos como: (i) O nível de proficiência da turma era heterogéneo, tendo alunos com grandes capacidades motoras e outros com mais dificuldades em realizar os exercícios propostos, ainda que fossem de nível introdutório; (ii) A turma estava dividida por grupos, sendo a característica

distintiva, o género. Os rapazes e as raparigas não colaboravam muito entre si, sendo a dinâmica de grupo pouco recorrente, e (iii) Existiam muitos comportamentos desviantes de forma generalizada na turma. O discurso inicial e a explicação dos exercícios devem ser muito breves e concisos, uma vez que os alunos facilmente se distraem.

5.3.2. Planeamento Anual

A turma do 5º ano de escolaridade da EBSAAS, contemplava no seu horário escolar, duas aulas de EF semanais, sendo uma sessão de 90 minutos, à segunda-feira das 8h00 às 9h30, e outra sessão de 45 minutos, à quarta-feira das 9h45 às 10h30 minutos.

O planeamento anual da turma foi realizado, exclusivamente, pelo professor titular de turma, uma vez que os professores estagiários não detinham a totalidade das aulas ao longo do ano letivo 2019/2020. Neste sentido, o responsável pela turma, transmitiu-nos a seguinte informação:

Tabela 3: Planeamento Anual da turma do 5.º ano;

| Dia | Hora | Duração | Local | Matéria de Ensino |
|---------------|-------------|----------------|--------------|--------------------------|
| 1.º Período | | | | |
| Segunda-feira | 8h00/9h30 | 90' | Pavilhão S | Ginástica |
| Quarta-feira | 9h45/10h30 | 45' | Campo 3 | JPD+Basquetebol |
| 2.º Período | | | | |
| Segunda-feira | 8h00/9h30 | 90' | Campo 4/5 | Basquetebol |
| Quarta-feira | 9h45/10h30 | 45' | Pavilhão C | Voleibol |
| 3.º Período | | | | |
| Segunda-feira | 8h00/9h30 | 90' | Pavilhão N | Patinagem+ARE |
| Quarta-feira | 9h45/10h30 | 45' | Campo 6 | Atletismo |

5.3.3. Lecionação

Os professores estagiários da EBSGZ, lecionaram as suas aulas à turma do 5º ano de escolaridade da EBSAAS entre o dia 25 de novembro e o dia 6 de janeiro (4 semanas do 1º período e 1 semana do 2º período).

Neste contexto, e com base na observação prévia da turma ao criar os planos de aula, adaptamos os objetivos programáticos ao nível de proficiência dos alunos, ao longo do processo ensino-aprendizagem, de modo a responder às suas necessidades e fragilidades.

Deste modo, a lecionação das aulas da modalidade de ginástica de solo e de aparelhos (minitrampolim e trampolim), tinham como objetivo desenvolver diversos elementos gímnicos como o rolamento à frente, rolamento à retaguarda, ponte, avião, roda, salto de vela, salto engrupado, salto de carpa de pernas afastadas, meia pirueta e queda sentado.

No que diz respeito ao nível psicomotor dos alunos, a turma apresenta um grau de heterogeneidade grande, uma vez que existia um grupo de 5/6 alunos que já conseguia realizar com sucesso todas as tarefas solicitadas, mesmo com ajuda do professor, e o restante da turma apresentava mais dificuldades em concretizar, nomeadamente nos rolamentos à frente e à retaguarda. Nenhum aluno realizava o rolamento à retaguarda sozinho, havendo necessidade de ajuda do professor. No rolamento à frente, contrariamente, os alunos realizam-no sem a ajuda do professor, mas ainda com algumas dificuldades.

Nas aulas de ginástica decidimos introduzir o trampolim, uma vez que os alunos nunca o tinham experienciado. O facto de possuímos nas aulas um elemento novo trouxe aos alunos entusiasmo e motivação. Neste aparelho, os exercícios propostos para os alunos foram muito simples, desde realizar saltos de vela, saltos engrupados e saltos de carpa de pernas afastadas, nos alunos com maior proficiência motora foi introduzida a meia pirueta.

Na modalidade de ginástica optamos por realizar a montagem dos exercícios por estações, e cada estação consistia num minicircuito. Decidimos realizar esta estratégia para que os alunos pudessem estar mais tempo em empenhamento motor, e que

tivessem menos tempos mortos para comportamentos desviantes. Deste modo, esta estratégia ajudou-nos a controlar e supervisionar todos os alunos, pois a existência de comportamentos desviantes era uma dificuldade sentida pelos docentes.

Na aula de jogos pré-desportivos e de basquetebol, os objetivos consistiam nos princípios de jogo da ocupação racional do espaço, da desmarcação/marcação e da manutenção da posse de bola. Relativamente às ações tático-técnicas, realizamos exercícios em que os alunos potenciavam o passe de peito, o passe picado, o drible de progressão e o lançamento na passada.

Neste sentido, pudemos constatar que a turma revelava níveis de proficiência mais elevados, comparativamente à modalidade de ginástica, e que no basquetebol o nível da turma era mais homogêneo. Assim, tentamos inculcar nos alunos princípios básicos do jogo, para que, futuramente, consigam realizar o jogo de forma eficaz e proficiente. Nesta aula, a instalação desportiva que obtínhamos não continha tabelas de basquetebol. Para contrariar esta adversidade, colocamos nas redes do campo, com uma corda, arcos, para que os alunos vissem nesse material um objetivo a alcançar.

A estratégia do circuito permitiu rentabilizar o tempo de aula e o tempo de empenhamento motor dos alunos. A realização de dois circuitos, exatamente iguais, um em cada meio campo, ajudou na ausência de criação de filas e fez com que os alunos não tivessem que esperar para realizar os exercícios propostos. Nestes circuitos foram privilegiados os exercícios dos fundamentos básicos da modalidade de basquetebol, como o drible, o passe, a receção e o lançamento, e ainda exercícios de coordenação, uma vez que nestas idades, os alunos, por vezes apresentam lacunas nas capacidades coordenativas.

No basquetebol colocamos como ênfase as ações tático-técnicas básicas, pois, na minha opinião, é difícil recorrer ao jogo e à compreensão tática, sem antes conseguir executar os gestos.

De forma generalizada, a turma apresentava um comportamento aceitável, ainda que, por vezes, houvessem comportamentos desviantes. Era um grupo de alunos que exibia grande energia e motivação para aula e que, essencialmente, ouvia e respeitava as decisões impostas pelo professor.

5.3.4. Reflexão Crítica

Considero que lecionar a turma do 5º ano de escolaridade foi muito desafiante, porque não era uma prática educativa na qual estava inserida, constato que os comportamentos e as nossas atuações diferem nos diferentes níveis de escolaridade, enquanto no ensino básico os comportamentos desviantes são o principal fator a combater, no ensino secundário, deparamo-nos com as competências sociais e pessoais, por vezes, confusas, nomeadamente uma indecisão relativa à definição de objetivos para o futuro, e uma regulação de emoções, por vezes, difícil de gerir. Esta lacuna dificulta os alunos a definir a sua identidade pessoal, e a sua integração na sociedade de forma ativa.

Pelo facto de ser uma prática pedagógica partilhada com os restantes professores estagiários, e uma vez que cada professor leciona apenas 4 aulas a esta turma, tornasse difícil compreender as dinâmicas de grupo existentes pelo pouco tempo que estamos em contacto com os alunos. Assim sendo, devemos reter o maior número de informação possível, nas poucas aulas que lecionamos, e ainda, através do trabalho colaborativo entre os núcleos de estágio ao partilhar informações que sejam relevantes à lecionação desta prática letiva.

Uma das estratégias que utilizamos nas nossas aulas de modo a rentabilizar o tempo de aula e a aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos foi a criação de circuitos nos exercícios. Este meio possibilitou-nos ter a turma em constante movimento e impediu a criação de filas de espera para a realização dos exercícios impostos, diminuindo, deste modo, os comportamentos desviantes.

Para além desta estratégia, utilizamos uma outra que teve início com o professor titular de turma. Esta estratégia consistiu na divisão da turma em três ou quatro grupos, do qual os alunos já tinham conhecimento dos colegas que faziam parte desse mesmo grupo. No início da aula, uma vez que a rotina já estava criada, bastava pedir aos alunos que se reunissem nos seus grupos e vestissem os coletes da sua cor.

Nesta rotina, os coletes foram um material didático muito importante na sua criação. A criação de rotinas foi muito importante, nos alunos do 5º ano de escolaridade, pois para além de rentabilizar todo o tempo disponível de aula e aumentar o tempo de

empenhamento motor dos alunos, foi uma forma de tornar os grupos homogêneos e equilibrados entre si.

Uma vez que os alunos do 5º ano de escolaridade são alunos com 10/11 anos e que o principal fator a combater são os comportamentos desviantes, deparamo-nos que as instruções iniciais dos exercícios deveriam de ser breves e concisas. Primeiro porque os alunos não possuem um poder de concentração muito elevado e porque se lhes dermos muita informação para tratarem e reterem, acabam por não perceber o que o professor propôs.

Para dar início às nossas aulas, neste ciclo de ensino, utilizamos, para o aquecimento, jogos lúdico-didáticos, de forma a favorecer a concentração na aula, e depois porque através destes, os alunos, estavam empenhados e motivados nas aulas, gostando de realizá-las.

No fim das aulas, e tendo em conta os feedbacks cedidos pelo professor titular da turma, realizamos o jogo do mata, porque era um jogo do qual os alunos gostavam muito e porque fazia-lhes sair da aula com um sorriso na cara e entusiasmados para as aulas futuras. Para além do mais, através destes jogos pré-desportivos, também nos permitia desenvolver princípios de jogo que seriam importantes nas modalidades abordadas ao longo do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim, em jeito de conclusão, destaco como aspeto positivo da minha lecionação no 5º ano de escolaridade do ensino básico, a introdução de um novo aparelho gímnico na modalidade de ginástica, o trampolim, do qual os alunos nunca haviam experienciado. Tal significa que lhes pude dar um pouco mais de vivência desportiva no seu currículo educativo, objetivo primordial da disciplina curricular de EF.

5.4. Assistências às Aulas

No capítulo da prática letiva, mais especificamente, na assistência às aulas, segundo as Linhas Programáticas das Atividades e Avaliação definidas para o MEEFEBs, cada estagiário deve concretizar, ao longo do seu EP, 20 observações, com expressão num relatório crítico.

A assistência as aulas envolveu todo o processo de observação às aulas, é importante explicar os objetivos adquiridos e alcançados ao longo do percurso, bem como os procedimentos e metodologias envolventes, refletindo-se, posteriormente, numa reflexão crítica sobre todo o processo enquadrado na PL do EP.

5.4.1. Enquadramento e Objetivos

Sendo a reflexão uma componente fundamental para o desenvolvimento da prática docente, esta deve partir de factos concretos e reais como a observação e assistência às aulas (Meireles, 2013).

Para Serafini e Pacheco (1990), a observação é um processo de reflexão no qual o indivíduo observador se torna crítico e construtivo. Para se recorrer ao processo de observação, não basta constatar o que realmente se está a passar, mas colocar questões que nos permitam esmiuçar todo o processo (Alarcão & Roldão, 2008).

O processo de observação, segundo Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), é um instrumento de suporte à formação e intervenção do docente, uma vez que o ajuda a fornecer e adequar o *feedback* pedagógico. Além do mais, permite a adequação e regulação da prática pedagógica consoante o rendimento e a evolução da turma.

Segundo Aranha (2007), todo este processo é constituído pela união de três fases distintas: (i) pré-observação ou plano avaliativo – em que o docente prepara todas as tarefas inerentes ao ato de observar; (ii) observação – o docente aplica, em contexto real, o ato de observar, sendo respeitados os princípios da objetividade, da fidelidade e da validade, e (iii) pós-observação – o docente analisa todos os dados recolhidos, identificando possíveis estratégias e soluções.

Neste sentido, o método de observação apresenta inúmeras finalidades que ajudam o docente na sua prática pedagógica, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, como: (i) diagnosticar as dimensões do conhecimento e da prática docente profissional; (ii) adequar o processo ensino-aprendizagem às necessidades e potencialidades dos agentes educativos; (iii) avaliar e adequar as decisões curriculares

implementadas, e (iv) proporcionar o ato reflexivo sobre as diferentes metodologias, estratégias e atividades desenvolvidas (Reis, 2011).

5.4.2. Metodologia e Procedimentos

O processo de observação às aulas incluiu, como grupo alvo, dois professores estagiários de núcleos de estágio distintos, contemplando o nosso colega de estágio e um dos estagiários da Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM).

De forma a sistematizar todo o processo de assistência às aulas, e com o intuito de avaliar e refletir aspetos concretos e precisos do processo pedagógico, o nosso núcleo de estágio, concretizou uma ficha de observação com o auxílio do instrumento observacional de Batalha (2004, **apêndice 11**).

Todo este processo, de forma informal, resultou da observação contínua das aulas do meu colega de estágio que, posteriormente, permitiu-nos refletir e adaptar o instrumento já referido, uma vez que este retratava muito bem as funções de ensino: (i) Apresentação do Conteúdo, (ii) Organização/Gestão da Aula, (iii) Feedback, (iv) Clima/Disciplina e (v) Afetividade.

Ainda neste instrumento observacional, foram introduzidos, como notas de campo, os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, pois são pontos relevantes a observar na prática pedagógica.

Deste modo, com esta ficha de observação, tínhamos como objetivo analisar e refletir as funções de ensino inerentes às aulas, como a apresentação de conteúdos, a organização/gestão da aula, o *feedback*, o clima/disciplina e a afetividade. Para além do mais, de forma a melhorar e desenvolver a nossa intervenção pedagógica, enquanto futuros profissionais de EF, coube-nos realizar um balanço, dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar, da nossa prática.

Para além deste instrumento de observação, também foram utilizadas fichas do tempo de empenhamento motor ao longo do ano letivo. Recorremos ao instrumento de observação desenvolvido por Siedentop, Hastie e Mars (2011), que efetua a avaliação da atividade física moderada a vigorosa, dos alunos, de 2 em 2 minutos, nas aulas de

ginástica de solo, de aparelhos e acrobática do MED, e nas aulas de JDC (futebol e basquetebol) do MC.

Sendo assim, foram observadas formalmente, um total de vinte aulas, em diferentes matérias de ensino e anos de escolaridade (duas aulas do professor estagiário do ESJM à turma do 5º ano da EBSAAS, quatro aulas do professor estagiário da EBSGZ à turma do 5º ano da EBSAAS, e catorze aulas do professor estagiário da EBSGZ à turma do 11º ano).

5.4.3. Reflexão Crítica

De uma forma geral, todo o processo relacionado com a assistência às aulas, foi fundamental para nós, enquanto professores estagiários, pois permitiu-nos refletir criticamente quais as componentes que devemos exercer na nossa PL, bem como identificar possíveis erros que num futuro não devem permanecer. Visto que este processo foi concretizado pelos dois professores estagiários, um como observado e outro como observador, seguindo-se discussão no seio do núcleo do estágio, considero que foi enriquecedor para todos os elementos participantes, pois permitiu identificar capacidades e competências que podem e devem ser aperfeiçoadas ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, na nossa carreira profissional.

De acordo com os objetivos planeados para esta componente, considero que todos eles foram cumpridos na sua íntegra. Primeiramente, através da observação das aulas pudemos identificar os pontos positivos e os aspetos a melhorar da atividade curricular do colega, ressaltando as suas potencialidades e fragilidades, ou seja, foi possível realizar uma análise SWOT ao trabalho desenvolvido pelos colegas.

Este trabalho foi também frutuoso, pois permitiu analisar, através das funções de ensino, o desempenho letivo docente, isto é, segundo Batalha (2004), surgem cinco funções de ensino que devem ser tidas em conta em todos os momentos presentes de aula como a apresentação do conteúdo (instrução), organização e gestão da aula, *feedback*, clima e disciplina da aula e, por fim, a afetividade.

Em relação à apresentação do conteúdo, com a observação das aulas, demo-nos de conta que quanto mais baixo for o nível de ensino de escolaridade, mais breve e claro

deverá ser o conteúdo a apresentar aos alunos, porque os alunos mais novos distraem-se mais facilmente, e apresentam comportamentos desviantes com mais facilidade. Daí a instrução nas aulas ter sido diferenciado nas aulas de 5.º ano e do 11.º ano de escolaridade.

Na organização e gestão da aula, estas observações foram importantes pois demonstraram que o docente deverá ter, de certa forma, o controlo visual sobre todos os alunos, de modo a evitar situações de risco. No 5º ano estas situações foram mais evidentes, pois bastava o professor se distrair que os alunos já não cumpriam com os objetivos propostos para a aula e para cada exercício, sendo evidente a necessidade de evitar muito tempo em transições ou em espera.

Para além do mais, nas faixas etárias mais baixas, é importante que o docente organize o seu processo educativo através da criação de rotinas, uma vez que esta é uma referência para as crianças aprenderem a lidar com as suas responsabilidades, com a gestão do tempo e com a sua independência (Rodrigues & Garms, 2007).

Relativamente ao *feedback*, constatamos que o mesmo deverá de ter, sempre, um conteúdo inserido, ou seja, não basta dizer ao aluno que o realizou muito bem, mas por vezes questionar-lhe o porquê de o ter feito para o levar a pensar criticamente. Para além do mais, verificou-se que o *feedback* é fundamental para desenvolver a aprendizagem dos alunos.

O clima e a disciplina, com estas observações, levaram-nos a pensar que, de certa forma, quanto mais positivo for o ambiente de aula, maior será o nível de empenhamento dos alunos. Esta função de ensino está diretamente relacionada com a afetividade, isto é, se o professor conseguir cativar os seus alunos para a prática de atividade física nas aulas, melhor será a relação professor-aluno.

Para Martins (2014, p. 3), a existência de um bom clima de aula, depende, diretamente, da interação entre o professor e os seus alunos, ou seja, “*a existência de motivações, afetos e relações interpessoais*” influenciam, crucialmente, o clima em sala de aula.

Todo o processo envolvente à observação das aulas foi também importante para apurar o tempo de empenhamento motor (TEM) dos alunos nas matérias de ensino em

que são utilizados modelos alternativos, isto é, o professor poderá adequar as suas estratégias à prática letiva, quando quantificado o TEM dos alunos.

A quantificação do TEM é fundamental para a prática pedagógica pois permite-nos retirar algumas ilações sobre a mesma. Através desta variável é possível definir se a gestão e organização da aula foi rentável ou não, pois é um indicador, embora que indireto, da organização dos tempos mortos e de transição.

Por fim, em suma, estes momentos de observação permitiram-nos refletir, criticamente, sobre a nossa prática letiva e dos nossos colegas, bem como potenciar o processo de comunicação entre nós, no sentido de melhorar a intervenção didático-pedagógica, enquanto futuros profissionais de EF.

VI – Atividades de Intervenção no Meio

As Atividades de Intervenção no Meio têm como objetivo destacar o trabalho desenvolvido com a turma na nossa PL. Assim sendo, serão destacadas todas as atividades desenvolvidas e que abarcaram os diferentes agentes da comunidade escolar, como os alunos, os professores do CT e os encarregados de educação.

Neste contexto, foram realizadas e desenvolvidas as atividades de caracterização da turma e a ação de extensão curricular, de modo a identificar, conceber e debater estratégias didático-pedagógicas mais adequadas às necessidades, fragilidades e potencialidades da turma, bem como de situações individualizadas.

6.1. Caracterização da Turma

6.1.1. Enquadramento

Na prática do EP é importante identificar uma metodologia que nos ajude a intervir de forma mais ajustada e rentável na turma, consoante as suas potencialidades e fragilidades. Segundo Vicente, Fernando e Lopes (2015), para otimizar as transformações alcançadas em cada indivíduo é essencial utilizar uma metodologia que assente em três pilares: o diagnóstico, a prescrição e o controlo. Segundo estes autores, o diagnóstico é importante para conhecer as características, as capacidades e as potencialidades do Homem. Nesta etapa, levanta-se hipóteses e procura-se refutá-las analisando as variáveis necessárias.

Após a realização do diagnóstico, e com base neste, é possível passar ao passo seguinte da prescrição consoante as necessidades de cada indivíduo. Na fase da prescrição, o objetivo centra-se na elaboração de estratégias didático-pedagógicas que vão ao encontro das problemáticas encontradas. No controlo, o intuito passa por verificar se as estratégias implementadas foram realizadas com eficácia e quais as novas problemáticas a levantar.

Neste sentido, a caracterização da turma é considerada um processo diagnóstico ajudando o professor a detetar as características, potencialidades, fragilidades e

necessidades da turma, tanto no coletivo, como no individual, de forma a que no futuro sejam concebidas, selecionadas e implementadas estratégias pedagógicas mais adequadas e viáveis ao grupo alvo.

A caracterização da turma recorreu a uma panóplia de instrumentos e metodologias, que com o auxílio dos restantes núcleos de estágio, foi possível garantir uma recolha de informação mais fidedigna e válida. Deste modo foram aplicadas as seguintes ferramentas pedagógicas, através do EFERAM-CIT: (i) Questionários, para recolher os dados demográficos, socioeconómicos, de perceção, motivação e de hábitos de vida saudável; (ii) Teste das Competências Pessoais e Sociais, para definir o grau de resolução de problemas, definição de objetivos, competências básicas, regulação emocional e relações interpessoais, (iii) Teste Sociométrico, para definir as dinâmicas de grupo existentes na turma, (iv) Teste COGTEL, para avaliar o nível cognitivo dos alunos, e (v) Testes de Aptidão Física, com o objetivo de determinar os níveis de aptidão aeróbia, composição corporal e aptidão muscular dos alunos.

Assim sendo, a realização da caracterização da turma como processo diagnóstico, possibilita a que o professor promova estratégias adequadas a cada aluno, respondendo à heterogeneidade a que, atualmente, todos os docentes estão sujeitos. No fundo, as organizações escolares e a sua comunidade educativa deve respeitar o processo de diferenciação pedagógica permitindo o ajustamento da inclusão e da flexibilidade do currículo às necessidades e especificidades de cada aluno.

6.1.2. Objetivos

6.1.2.1. Objetivos Gerais

Os objetivos gerais da caracterização da turma são:

- Identificar potencialidades e fragilidades da turma, tanto do coletivo, como do individual;
- Recolher informação que possa auxiliar a prática pedagógica ao longo do ano letivo;

- Analisar e discutir os resultados obtidos de forma a delinear estratégias de intervenção adequadas ao seio escolar.

6.1.2.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da caracterização da turma são:

- Recolher os dados demográficos da turma;
- Caracterizar a turma relativamente aos dados socioeconómicos e ao agregado familiar, identificando possíveis casos de risco;
- Identificar o nível de perceção da turma em relação à escola, ao seu rendimento escolar enquanto aluno, à sua saúde e ao seu estado de vida;
- Descobrir os hábitos de atividade física, bem como a importância e vivências na EF pelos alunos;
- Descrever a função cognitiva, o nível de aptidão física e as competências pessoais e sociais da turma;
- Recolher informação sobre a dinâmica de grupo na turma, através do teste sociométrico;
- Auxiliar na escolha e determinação de modelos e métodos de ensino adequados às necessidades e interesses dos alunos;
- Delinear, em CT, possíveis estratégias de intervenção, com a apresentação e análise das informações recolhidas.

6.1.3. 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, de motivação e de hábitos de vida saudável dos alunos em geral, e de cada aluno individualmente.

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

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 30 de outubro de 2019, foram expostos, aos professores do CT, 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.

6.1.3. Resultados e Análise dos Dados

6.1.3.1. Dados Demográficos

A turma do 11º ano de escolaridade, do ano letivo 2019/2020, da EBSGZ era constituída por vinte e dois alunos, dos quais nove eram do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos.

É importante salientar que todos os alunos residiam no concelho do Funchal, excetuando um aluno, que residia no concelho de Santa Cruz, facilitando, à partida, o acesso à escola em questão.

6.1.3.2. Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar

Um bom indicador da situação socioeconómica de cada família é o nível de escolaridade dos encarregados de educação, havendo uma relação entre as habilitações

literárias e o insucesso escolar (Cunha, 2011). Por norma, os alunos cujos encarregados de educação possuem habilitações literárias maiores obtém melhores resultados académicos que os alunos cujos pais terminaram apenas o ensino básico (Cunha, 2011).

De forma geral, na turma do 11º ano de escolaridade, 32% dos encarregados de educação possuíam níveis de formação superiores, nomeadamente, licenciaturas, mestrados e doutoramentos, 23% ensino secundário e os restantes 45% os ciclos de ensino inferiores.

No que diz respeito ao parentesco, as mães apresentavam habilitações literárias superiores aos pais, principalmente quando nos referimos aos níveis de ensino superior.

Um outro indicador da situação socioeconómica de cada família é a situação de trabalho com que os encarregados de educação se encontram. Relativamente aos dados de empregabilidade dos pais, não foi possível contabilizar três dos 22 pais, pois os alunos desconhecem a situação de trabalho dos mesmos.

De um modo geral, 86% das mães e 89% dos pais encontravam-se profissionalmente ativos e 5% dos pais desempregados, não havendo nenhuma mãe nesta situação. Não se verificou nenhum caso em que ambos os pais estivessem em situação de desemprego.

No entanto, cruzando estes dados com o escalão de apoio social escolar, mais de metade da turma usufruía de apoio social, o que poderia significar que, apesar dos pais não se encontrarem na situação de desemprego, o rendimento financeiro da família não seria elevado, pois necessitavam de ajudas externas. O escalão de apoio social escolar é outro dos indicadores que caracteriza o nível socioeconómico de cada família.

A componente do agregado familiar é importante uma vez que nos permite identificar situações de risco em cada família, isto é, numerar famílias monoparentais ou famílias extremamente numerosas.

Tendo em conta o agregado familiar de cada aluno, foi possível constatar que não existiam famílias numerosas, identificando-se que o número de pessoas que habitavam na mesma cada variava entre 1 pessoa e 4 pessoas. A grande maioria recaía para as 3 pessoas, sendo enunciado por 8 alunos, no entanto, foram identificadas 3 situações de monoparentalidade.

6.1.3.3. Percepção da Escola e Autopercepção como Aluno

Relativamente à percepção que os alunos tinham sobre a escola, foi possível constatar que 64% dos alunos admitiam gostar bastante da escola, facilitando em muito o processo ensino-aprendizagem, no entanto, 32% dos alunos dizia ser indiferente ou não gostar lá muito, aspeto a considerar uma vez que a motivação é essencial para o empenho e conseqüentemente para os bons resultados académicos.

No que diz respeito à percepção que os alunos tinham de si próprios, no geral, considerou-se que era positiva, porque apenas um aluno (5%) se considerava inferior à média, isto é, 45% dos alunos consideravam-se alunos intermédios, 32% alunos bons e 18% alunos muito bons.

6.1.3.4. Função Cognitiva

O exercício físico, segundo Boscolo, Sacco, Antunes, Mello e Tufik (2007, p. 19),

“pode contribuir para a qualidade de vida, proporcionando aos praticantes a melhoria das capacidades cardiorrespiratórias e muscular, o controle da massa corporal, a redução da depressão e da ansiedade, a melhoria das funções cognitivas (memória, atenção e raciocínio) e a melhoria da qualidade e da eficiência do sono”.

Assim sendo, é importante avaliar a função cognitiva dos alunos, para que, ao longo do processo se avalie as possíveis melhorias existentes com a prática de exercício físico nas aulas de EF. Tendo por base Tinoco (2017), a função cognitiva é um processo intelectual, que envolve variados aspetos como a percepção, o pensamento, o raciocínio, o memorial, a aprendizagem, a atenção, a vigilância e a solução de problemas.

Para a avaliação cognitiva da turma foi utilizado o teste COGTEL que apresenta seis domínios: memória prospetiva, memória verbal a curto prazo, memória de trabalho, fluidez verbal, raciocínio indutivo e a memória verbal a longo prazo.

A Memória Prospetiva, segundo Silva (2009, p. 7), “ *é um processo cognitivo que permeia inúmeros acontecimentos do dia-a-dia*”, isto é, é um processo que pretende formar uma intenção para a concretização de uma tarefa futura.

Os resultados referentes a esta componente revelaram que 16 alunos (72,7%) conseguiram recordar, a meio do teste, a ação solicitada no início do mesmo. Pelo contrário, 6 alunos (27,3%) não cumpriram esta tarefa com sucesso.

A Memória Verbal a curto prazo caracteriza-se por ser a capacidade de um individuo reter uma determinada informação num período limitado. Nesta componente fora perceptível que 5 alunos destacavam-se por obter os scores mais baixos nesta categoria (4 valores em 8 valores). Contrariamente, 6 alunos destacaram-se pela positiva, tendo obtido o valor máximo possível, 8 valores em 8 valores.

A Memória de Trabalho é uma componente cognitiva da memória que permite o armazenamento de informação, de forma temporária e com capacidade limitada, bem como a manipulação do conteúdo (Tinoco, 2017).

No teste COGTEL, o exercício proposto para a Memória de Trabalho consistia numa sequência de números que aumentava gradualmente. No fim de cada sequência, o aluno tinha que a enumerar de forma inversa.

Perante os dados recolhidos com o teste, foi possível observar que 68% da turma conseguiu atingir, pelo menos, metade do score total (6 valores em 12 valores). Contudo, 4 alunos apresentaram os scores mais baixos (entre os 2 valores e os 4 valores), e 6 alunos, contrariamente, destacaram-se, positivamente, apresentando scores de 10 e 11 valores.

Segundo Santos, Chiossi, Soares, Oliveira e Chiari (2014, p. 435), os testes de Fluidez Verbal “*podem fornecer informações sobre a capacidade de armazenamento do sistema de memória, habilidade de recuperar a informação guardada, a capacidade de organizar o pensamento e as estratégias utilizadas para a busca de palavras*”. Assim sendo, para este teste, os alunos tinham um minuto para proferirem palavras começadas pela letra A, e, posteriormente, mais um minuto para nomear profissões.

Para esta tarefa havia sido definido que, inferior ou igual a 20 palavras produzidas seria um resultado negativo, de 21 a 30 palavras, inclusive, seria um nível

intermédio, e mais do que 30 palavras seria um nível elevado. Neste exercício, 2 alunos apresentaram um somatório igual ou inferior a 20 palavras, e, no nível mais elevado, tínhamos 50% da turma.

O Raciocínio Indutivo, no teste COGTEL, implicava que um indivíduo, através de uma lógica matemática, identificasse um padrão. Sendo assim, neste domínio da função cognitiva, pudemos constatar que 2 alunos destacaram-se por ter obtido o score máximo (8 valores em 8 valores), no entanto, 6 alunos obtiveram os níveis de score mais baixos (3 e 4 valores em 8 valores).

A Memória Verbal a longo prazo promove a capacidade de consolidação de informação de um indivíduo, podendo esta durar minutos, horas, dias, meses ou até décadas.

Nesta dimensão da função cognitiva averiguamos que 1 aluno apresentou o score mais baixo nesta componente (3 valores em 8 valores) e que 6 alunos, pelo contrário, destacaram-se pela positiva, atingindo o topo da tabela com o score mais elevado (8 valores em 8 valores).

6.1.3.5. Perceção da Saúde e do Estado de Vida

Os dados referentes à perceção que os alunos têm sobre a sua saúde e sobre o seu estado de vida permitem que o docente os avalie, de forma superficial, física e psicológica.

Deste modo, os dados apresentados permitiram-nos aferir e refletir que mais de metade da turma (64%) sentia-se de boa saúde, 23% sentia-se com muito boa saúde, e, apenas, 13% dizia sentir-se com uma saúde razoável. No geral, foi possível afirmar que todos os alunos se percecionavam com uma boa saúde, permitindo-lhes um bem-estar físico e psicológico.

A perceção sobre o estado de vida, conseqüentemente, permitiu-nos avaliar o nível de felicidade e bem-estar dos alunos. Tendo em consideração os dados relativos à perceção sobre o estado de vida de cada aluno, foi possível constatar que a grande parte

da turma selecionou entre o 6 e o 9, sendo que a escala está numerada entre o 1 (pior vida possível) e o 10 (melhor vida possível).

Apenas dois alunos identificaram-se como 5 e o caso mais preocupante esteve no(a) aluno(a) que optou pelo número 3. Neste caso foi necessário estar em alerta com esse aluno(a) impedindo-o de realizar situações mais constrangedoras. Aos alunos que se identificam com níveis mais baixos é necessário, ao longo do ano, dar-lhes mais reforço e motivá-los diariamente, bem como entender o porquê da sua decisão.

6.1.3.6. Competências Sociais e Pessoais

As competências sociais e pessoais surgem gradualmente, durante a infância e a adolescência, e resultam da **relação entre o sujeito e o meio** (Beauchamp & Anderson, 2010). Assim, “*as competências pessoais e sociais são essenciais para a capacidade do indivíduo desenvolver e manter relações duradouras, bem como para a sua identidade e participação na comunidade*” (Cacioppo, 2002, citado por Gaspar & Matos, 2015, p. 196).

De forma a avaliar as competências sociais e pessoais da turma, foi aplicado um questionário validado pela equipa aventura social, num estudo de Gaspar e Matos (2015). Este questionário era composto por 43 afirmações, na qual os alunos deveriam de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo completamente) classificar essas mesmas afirmações. Neste estudo conseguiram nomear cinco componentes das competências sociais e pessoais, tais como a resolução de problemas, a definição de objetivos, as competências básicas, a regulação emocional e as relações interpessoais.

A resolução de problemas, na turma, durante o ano letivo de 2019/2020, necessitava de ser trabalhada, uma vez que, a turma, apresentava uma **média de 3,28**, numa escala de 1 a 5. Nesta componente identificou-se 6 alunos que se situavam abaixo da média.

A definição de objetivos, ao longo do processo ensino-aprendizagem, era uma área onde os alunos necessitavam de trabalhar (**média de 3,34**, numa escala de 1 a 5), verificando-se que existiam 4 alunos com baixas classificações.

Nas competências básicas toda a turma apresentava um nível elevado (**4,22 de média**). Na regulação emocional, identificamos que existiam **4 alunos que sentiam mais dificuldades em gerir as suas emoções**.

Na componente das relações interpessoais, metade da turma encontrava-se abaixo do score médio da turma (3,55). Nesta componente foi possível identificar dois casos que se contrariavam com os resultados do teste sociométrico: (i) 1 aluno que se identificava com 4,38, apesar de ser rejeitado pela turma, e (ii) outro aluno que apresentava um score de 2,5 e estava bem integrado na dinâmica da turma.

De uma forma geral, os alunos apresentavam scores que estavam acima do limiar médio em todas as competências pessoais e sociais, significando que os alunos da turma apresentavam um grau de responsabilidade e de autoestima elevado, permitindo-lhes atuar sobre diferentes situações do dia-a-dia.

Na resolução de problemas, é função dos professores colocar desafios aos seus alunos para que estes consigam tomar as melhores decisões e adotar estratégias adequadas aos problemas que lhes advêm. Segundo Peduzzi (1997, p. 230), a resolução de problemas é *“um processo que requer reflexão e tomada de decisões sobre uma determinada sequência de passos ou etapas a seguir”*, e reforça que cabe ao professor realçar a importância e a função dos exercícios e dos problemas, da sua disciplina, para que, no futuro, os alunos consigam, tanto do ponto de vista cognitivo, como do ponto de vista emocional, se envolver nas atividades, resolvendo problemas maiores.

Na definição de objetivos, é importante que os alunos, desde cedo, consigam definir o caminho que pretendem seguir, para que, gradualmente, possam definir e selecionar o melhor método para alcançar o objetivo final.

Na regulação emocional, é de extrema importância referir que as emoções auxiliam os indivíduos na escolha das respostas aos seus problemas, para além de que o estado emocional preserva as relações sociais e o bem-estar pessoal. Assim sendo, os alunos devem aprender a gerir e a regular as suas emoções para que consigam equilibrar e compreender o processo de tomada de decisão (Santana & Gondim, 2016).

Nas relações interpessoais é importante que os docentes promovam o trabalho de cooperação, partilha e colaboração, fazendo ver aos alunos que interagir com tolerância e empatia perante os colegas faz-lhes ser cidadãos ativos na sociedade, bem como

permite-lhes construir uma equipa que trabalha para objetivos comuns como o desenvolvimento de uma sociedade, sem nunca excetuar os objetivos individuais de cada pessoa.

Concluindo, *“a promoção de competências pessoais e sociais pode ser desenvolvida por meio de atividades que podem ocorrer em contexto escolar ou mesmo em contexto institucional”*, e que este desenvolvimento permite *“a construção de relações interpessoais positivas, competências e recursos positivos necessários”* à construção de um jovem adulto ativo, produtivo e participativo socialmente (Remédios, 2010, p. 30). No âmbito do EP foram aplicadas diferentes metodologias e métodos de ensino-aprendizagem visando o desenvolvimento das competências, anteriormente, referidas.

6.1.3.7. Dinâmica de Grupo

Segundo Melo, Filho e Chaves (2014, p. 48), *“o ser humano é um ser social e somente existe em função de seus relacionamentos grupais”*, logo é importante, por vezes, analisarmos essas relações e percebermos quais as dinâmicas em que essas se baseiam. Um dos instrumentos a utilizar é o teste sociométrico, que, segundo Alves e Duarte (2010, p. 480) caracteriza-se por ser:

“um instrumento que analisa as estruturas sociais em função das escolhas e rejeições manifestadas dentro de um grupo. Esse instrumento tem como objetivo fornecer a posição que cada individuo ocupa no grupo, as relações de afinidade ou conflito, as mutualidades ou a ausência de relações, bem como a dinâmica das relações o grupo com a evolução e modificação das interações estabelecidas após a aplicação de uma intervenção”.

Para analisar a dinâmica de grupo foram criados sociogramas com génese de uma série de questões de preferência e exclusão. No sociograma de preferência para realizar trabalhos de grupo, foi perceptível que 9 alunos não foram selecionados por nenhum elemento da turma. À primeira vista, foi possível também identificar que existiam algumas relações mútuas entre 4 duplas de alunos.

Na pergunta de exclusão para realizar trabalhos de grupo, foi possível constatar que 2 alunos foram rejeitados, tendo 11 e 4 nomeações da turma, respectivamente, sendo importante compreender as razões que o justificam. O caso mais preocupante foi a rejeição de um dos alunos por metade da turma.

De um modo geral, 5 alunos foram os possíveis casos negligenciados porque, nas questões de preferência, não foram nomeados, inclusive para as temáticas da festa de anos e de EF. Por outro lado, 2 alunos foram os mais nomeados para as perguntas de exclusão, indicando que, possivelmente eram os mais rejeitados na turma. Porém, nas questões de preferência, ninguém se destacou por ser o mais votado, logo, a turma não apresentava um líder específico.

6.1.3.8. Hábitos de Atividade Física e Sedentarismo

Segundo Nahas, Pires, Waltrick e Bem (1995), a EF é uma área curricular que deve promover o desenvolvimento humano através da AtF.

Através da análise dos dados, foi possível verificar que mais de metade da turma não praticava atividade física formal extracurricular, o que se tornava preocupante (64%). No entanto, 36% dos alunos assumiu praticar atividade física, tanto no desporto escolar como no desporto federado.

Uma estratégia de intervenção, segundo Rodrigues, Gouveia, Correia, Alves e Lopes (2018, p. 119), que vise um estilo de vida mais ativo e o desenvolvimento de competências, conhecimentos e aptidões intrínsecas à EF é a *“utilização e rentabilização de instrumentos de monitorização da atividade física”*, como é caso do pedómetro. A utilização dos pedómetros em contexto escolar pode avaliar e consciencializar os alunos que a sua AtF não é a mais adequada para adotar estilos de vida saudável. Assim sendo, foi possível avaliar o nível de AtF dos alunos, durante sete dias, através da utilização dos pedómetros.

No que concerne aos hábitos de sono da turma, em média, os alunos tinham um período de sono de 8 horas por dia. Segundo Carskadon, Acebo e Jenni (2004), os adolescentes necessitam de 9 a 10 horas de sono por noite para a manutenção da saúde

física e cognitiva, logo, os dados apresentados pela turma revelam que os alunos não dormem as horas suficientes.

6.1.3.9. Autopercepção e Importância sobre a EF

“A descrição das razões que as populações apresentam para serem fisicamente ativas através do desporto e os seus motivos de participação é um ponto de partida muito útil para entender a sua motivação” (Januário, Colaço, Rosado, Ferreira & Gil, 2012, p. 39). Assim sendo, a autopercepção do desempenho e da importância da disciplina curricular de EF ajuda a determinar, na turma, o nível de motivação e empenhamento nas aulas.

Relativamente aos dados analisados, referentes à percepção dos alunos sobre a EF, foi possível constatar que 18% da turma admitia gostar mesmo muito da disciplina, 59% gostar bastante de EF, 18% dizia ser indiferente e 5% não gostava lá muito desta unidade curricular.

Perante os dados recolhidos com o questionário, quando inquiridos acerca do seu desempenho na disciplina de EF, 45% da turma localizou-se no nível médio, 50% admitia ser bom e muito bom, e apenas 5% dizia ser inferior à média.

Por fim, os alunos, quando questionados acerca da importância da EF no currículo nacional, 3 alunos admitiam que a disciplina deveria de ser opcional, 13 alunos que a unidade curricular deveria ser obrigatória, mas sem avaliação, e 5 alunos concordava que a EF deveria ser obrigatória e com avaliação.

6.1.3.10. Vivências Desportivas na Educação Física

No que diz respeito às vivências desportivas da turma na EF, foi possível constatar que todos os alunos já haviam experienciado, nas aulas, JDC, nomeadamente o futebol, o andebol, o basquetebol e o voleibol. Relativamente aos desportos individuais mais vulgares, foi verificável que, no geral, a turma já experienciou a natação, a ginástica (solo, aparelhos, acrobática e rítmica), o atletismo e os desportos de

raquete (ténis de mesa, ténis de campo e badminton). Também as ARE, como a dança, faziam parte do leque de experiências dos alunos.

Contrariamente, grande parte da turma nunca contactou com as matérias de ensino alternativas como o corfebol, o hóquei de campo, o rãguebi, o basebol, o golfe, o montanhismo, o tiro ao arco, a vela e o pioneirismo.

Tendo em conta os resultados obtidos, na prática letiva, não foi possível abordar somente as matérias de ensino na qual os alunos nunca experienciaram, uma vez que tanto o PNEF e as AEEF, como o grupo de EF da EBSGZ, através do projeto de escola, exigiam a abordagem de modalidades específicas para o 11º ano de escolaridade, como os JDC, os desportos de raquete, a ginástica e a dança.

6.1.3.11. Aptidão Física

De acordo com as AEEF do 11º ano de escolaridade, na área da aptidão física, o aluno deve ficar capaz de “*desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescolas, para a sua idade e sexo*” (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto).

Assim sendo, o programa FITescolas é uma plataforma online, que tem como objetivo promover estilos de vida saudáveis aos jovens, permitindo a avaliação da aptidão física e da AtF das crianças e jovens através da aplicação de uma bateria de testes que está dividida em três grandes grupos: (i) Composição Corporal; (ii) Aptidão Neuromuscular e (iii) Aptidão Aeróbia.

A Aptidão Física pode ser definida, segundo Rodrigues (2014, p. 75), “*como a condição ou estado que permite ao sujeito executar as suas atividades quotidianas, sem que tal provoque fadiga excessiva*”, e pode dividir-se em três componentes: (i) a força muscular; (ii) a flexibilidade e (iii) a aptidão cardiorrespiratória.

Perante os resultados obtidos, no geral, foi possível aferir que a turma apresentava os piores resultados nas componentes da velocidade, coordenação e agilidade. Contrariamente, na componente da flexibilidade, os alunos alcançaram scores

acima da média, atingindo o perfil atlético. Neste sentido, as capacidades coordenativas e condicionais dos alunos foram trabalhadas nas aulas de EF através do TABATA, promovendo em específico as componentes que os alunos apresentavam maiores dificuldades.

Assim, é importante transmitir aos alunos hábitos de AtF diária, pois quanto mais cedo se implementar na vida das crianças e jovens a prática de AtF, menor será a probabilidade destes, na vida adulta, se tornarem sedentários (Pereira & Moreira, 2013).

6.1.4. Considerações Finais

Em jeito de conclusão, a realização de diferentes testes e instrumentos de avaliação que nos permitam caracterizar a turma é um processo muito importante para a PL, pois permite auxiliar os docentes do CT a compreender, de melhor forma, os alunos envolvidos no processo, bem como conceber, debater e refletir sobre estratégias didático-pedagógicas de intervenção, ajustadas e adequadas às especificidades da turma.

Para além do mais esta caracterização concebe aos diferentes professores, inseridos nos CT's, os perfis individuais e coletivos dos alunos. Neste sentido, todo este processo ajuda na preparação do trabalho e da planificação da prática pedagógica, despertando nos alunos uma maior motivação, interesse e empenho.

Em suma, ao longo do ano letivo 2019/2020, a prática de AtF foi sempre reforçada e incentivada, uma vez que ajuda os alunos com menor autoestima e qualidades atléticas a superarem as suas dificuldades, e a recuperarem o grau de confiança necessário.

6.2. Atividade de Extensão Curricular

As atividades de extensão curricular são atividades concebidas e dinamizadas para a turma em que exercemos o EP, sendo esta preparada para envolver toda a comunidade educativa que esteja em contacto com a turma ao longo do ano letivo,

como os professores e os encarregados de educação. Deste modo, estas atividades têm como objetivos gerais:

- Consciencializar os alunos da importância da prática desportiva como um fator fundamental para a saúde e o bem-estar;
- Promover a dinâmica de grupo;
- Desenvolver competências e capacidades transversais, como o respeito, a responsabilidade, a solidariedade, a entreajuda, a autonomia e o pensamento crítico;
- Promover a integração de todos os agentes da comunidade educativa no desenvolvimento de atividades escolares, como os alunos, os professores e os encarregados de educação;

Neste sentido, para a concretização desta atividade, em conjunto com o professor estagiário da outra turma, decidimos planear um momento onde os alunos pudessem demonstrar, a toda a comunidade educativa, o trabalho desenvolvido no primeiro semestre no MED, na modalidade de ginástica, mais concretamente na ginástica acrobática e de aparelhos.

6.2.1. Evento Culminante do MED na Ginástica

O MED é uma estrutura curricular inovadora para a disciplina de EF, oferecendo aos alunos experiências desportivas e educacionais autênticas no âmbito escolar. Este modelo tem como principais objetivos desenvolver alunos ao nível motor (aplicam estratégias adequadas em jogo), literatos (compreendam os valores e as tradições do jogo, e ainda entendam os rituais e as regras que permitam distinguir as boas das más práticas desportivas) e entusiastas (valorizem, preservem e protejam a cultura desportiva) (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013).

6.2.2. Objetivos Específicos

Com a dinamização deste evento culminante, pretendeu-se que os alunos adquirissem os seguintes objetivos:

- Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas (Força, Flexibilidade, Equilíbrio, Ritmo);
- Desenvolver o gosto pela prática desportiva regular;
- Consciencializar para a importância da prática desportiva;
- Estimular o respeito pelas regras, pelo adversário e pela verdade desportiva (*fair-play*).
- Promover o espírito de equipa;
- Potenciar as capacidades relacionais entre todos os agentes da comunidade educativa.

6.2.3. Planeamento e Dinamização

A atividade de extensão curricular foi planeada em consonância com o outro professor estagiário do núcleo de estágio da EBSGZ, com o intuito de promover nos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal, a autonomia, a consciência e o domínio do corpo.

Neste sentido, as nossas práticas pedagógicas e didáticas, permitiram-nos adequar a ação educativa às finalidades presentes no documento do PA, relativo às competências dos alunos. Utilizamos um ensino através da experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas, organizamos e desenvolvemos atividades cooperativas de aprendizagem, promovemos atividades que permitissem aos alunos fazer escolhas, resolvendo problemas e tomando decisões, criamos na nossa aula espaços para que os alunos interviessem livremente e responsabilmente, e por último, valorizamos, na avaliação das aprendizagens dos alunos, a sua intervenção.

Neste contexto, na reunião de grupo de EF do grupo de recrutamento 620, com vista à concretização da atividade, propusemos que esta fosse realizada na Semana das Expressões (de 20 a 24 de janeiro de 2020), uma vez que a comunidade educativa estaria dispensada da PL para participar nas atividades incluídas no cartaz, desenvolvidas pelo Departamento das Expressões.

Deste modo, agendamos a atividade para o dia 21 de janeiro de 2020, das 10h30 às 13h10. Para que os alunos pudessem estar dispensados das disciplinas curriculares que tivessem no dia e no horário proposto, procedemos ao convite de todos os professores de EF, juntamente com as suas turmas, e aos membros dos CT's e encarregados de educação, a assistir ao trabalho desenvolvido pelos alunos, ao longo do semestre.

A atividade de extensão curricular, nomeadamente o evento culminante da modalidade de ginástica, consistiu na realização de uma competição, em que os alunos, por equipas, desenvolvessem prestações nas disciplinas de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos. A competição contou com a presença de sete equipas, cada uma com 5 ou 6 elementos cada. Para a competição, cada equipa tinha a responsabilidade de realizar diversas tarefas, como o ajuizamento e a reportagem fotográfica. Todas as apresentações desenvolvidas pelos alunos, no evento culminante, foram realizadas ao longo do primeiro semestre, e foram o culminar de um trabalho contínuo.

Deste modo, apresentamos o cronograma do evento culminante:

Tabela 4: Cronograma de Trabalho da Ação de Extensão Curricular;

| Cronograma de Trabalho 21 de janeiro de 2020 – das 10h30 às 13h10 | |
|--|--|
| Hora | Tarefas/Tempos |
| 10h30 | Aquecimento (Praticável e Trampolins) – 35' |
| 11h05 | Organização para a competição de Minitrampolim – 5' |
| 11h10 | Evento Culminante de Minitrampolim – 60' |
| 12h10 | Organização para a competição de Ginástica Acrobática – 5' |
| 12h15 | Evento Culminante de Ginástica Acrobática – 35' |
| 12h50 | Arrumação do material – 20' |

De modo a que não houvessem eventuais atrasos na dinamização da atividade, foi pedido aos alunos que chegassem equipados e preparados. A montagem do material ficou ao encargo dos professores para que se pudesse rentabilizar o tempo previsto da competição. De seguida, deu-se início à competição, começando pela ginástica de aparelhos (minitrampolim) e finalizando pelas prestações de ginástica acrobática.

Por fim, após todas as equipas realizarem as suas prestações, tanto na ginástica de aparelhos, como na acrobática, procedeu-se à arrumação do material. Todas as atividades a realizarem, desde o aquecimento, até à arrumação do material, estavam expostas no calendário cedido aos alunos para que soubessem a ordem de apresentação na competição, bem como os horários a cumprir.

6.2.4. Reflexão Crítica

Podemos considerar que, de um ponto de vista geral, a dinamização da atividade correu como estava previsto e foi ao encontro dos objetivos estabelecidos, pelo facto dos alunos estarem motivados e empenhados em todo o processo. Uma vez que a competição é realizada por equipas, e que todos os alunos são importantes para a prestação da equipa em geral, constatamos que os alunos, cooperaram uns com os outros, para que o nível das performances realizadas fosse evidente, isto é, os alunos com mais capacidade e mais proficiência ajudaram os colegas com mais dificuldades a superarem as suas barreiras, objetivo evidenciado nas AEEF.

Sendo o evento culminante em formato de competição, como também todo o processo do MED, fez com que os alunos se esforçassem por um bem comum, como fazer com que todos os alunos da equipa concretizassem um desempenho aceitável nos diferentes elementos solicitados pelos professores. Este modelo traz às equipas o espírito competitivo, pois todos os alunos esforçam-se para conseguir a melhor pontuação possível que, futuramente, vem influenciar a pontuação final da equipa.

Ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem no MED na ginástica, foi possível verificar que existiu *fair-play*, dentro de cada equipa, e até mesmo entre equipas. Tal é constatado quando um aluno consegue superar uma dificuldade, toda a turma aplaude demonstrando interesse e passando força para os colegas. São visíveis os sentimentos de superação e orgulho, tanto nos colegas que conseguem ultrapassar as suas dificuldades, como nos colegas que estão de fora a observar.

No que diz respeito ao desempenho das funções inerentes ao modelo, todos os alunos cumpriram-nas de forma exemplar, desenvolvendo em si competências

específicas à modalidade (aprendizagem no ajuizamento), bem como competências transversais (responsabilidade, trabalho cooperativo...).

Destaco como aspeto positivo deste evento culminante o facto das duas turmas realizarem o evento em simultâneo, potenciando o espírito natural de competição, de superação e ainda o desenvolvimento das competências sociais e pessoais, uma vez que muitos deles não se conheciam nem interagiam.

Na minha turma, destaco pelo lado negativo, o facto de um aluno ter faltado, colocando em causa todo o trabalho desenvolvido pela sua equipa, principalmente na ginástica acrobática, uma vez que para a coreografia acrobática eram precisos todos os elementos da equipa. Assim sendo, houve uma equipa que não realizou a prestação de acrobática, não podendo demonstrar ao público e à outra turma todo o trabalho desenvolvido nessa disciplina gímnica.

Em jeito de conclusão, é importante realçar que na atividade de extensão curricular, nomeadamente no evento culminante da ginástica, esteve presente nas bancadas várias turmas da escola com os respetivos professores, bem como professores dos CT's, demonstrando interesse no trabalho desenvolvido pelos alunos, ao longo do semestre. No entanto, uma das dificuldades sentidas, foi conseguir envolver os encarregados de educação nesta atividade de ação de extensão curricular, porque, possivelmente o horário, não foi o mais adequado.

Futuramente, para atividades desta natureza, e para se concretizar o objetivo de *“promover a integração de todos os agentes da comunidade educativa no desenvolvimento de atividades escolares, como os alunos, os professores e os encarregados de educação”*, terá que ser feito, primeiramente, um levantamento dos encarregados de educação, e dos membros do CT, que têm disponibilidade para comparecer, e depois quais os horários mais rentáveis, no sentido de conseguir trazer o maior número de agentes da comunidade educativa ao evento festivo.

VII – Atividades de Intervenção na Comunidade

As atividades de intervenção na comunidade são atividades dinamizadas por diversos grupos de recrutamento da escola, estando enquadradas no PAE. Estas tarefas têm a participação do núcleo de estágio de EF da escola, e estão longe de se restringir apenas à prática curricular das aulas.

Neste sentido, ao longo do ano letivo 2019/2020, o núcleo de estágio de EF participou em cinco atividades distintas:

- (1) Dia Mundial da Alimentação – esteve enquadrada na semana das expressões;
- (2) Dia Mundial das Pessoas com Deficiência – promoção de atividades entre os alunos com e sem necessidades educativas;
- (3) Caça ao Tesouro – *Geocaching*;
- (4) *Global School Play Day* – atividades relacionadas com jogos matemáticos e com a AtF;
- (5) “*Promover aprendizagens, hoje: desafios e possibilidades*” – formação interna organizada pela EBSGZ.

7.1. Dia Mundial da Alimentação

A atividade do Dia Mundial da Alimentação, no qual o núcleo de estágio pôde fazer parte, juntamente com o seu orientador cooperante João Carvalho, segundo o PAE, foi uma tarefa enquadrada na área de intervenção da cultura relacional, nomeadamente com o desenvolver da disciplina e cidadania, com o promover de boas práticas e com o saber ser e saber estar.

Este Dia Mundial da Alimentação estava inserido no Projeto +SAÚDEGZarco que tinha como objetivos gerais: i) “*Promover a Saúde e o Bem-estar na comunidade escolar*, ii) *Promover estilos de vida saudáveis na comunidade escolar*”, iii) “*Promover literacia em saúde junto da comunidade escolar*”, iv) “*Incentivar a partilha de experiências e informações com todos os intervenientes*” e v) “*Incentivar a participação dos Pais e Encarregados de Educação nas atividades/ações desenvolvidas*” (Plano de Ação Projeto +SAÚDEGZarco 2019/2020, p. 1).

Esta atividade teve como objetivo específico “*promover o envolvimento dos encarregados de educação (E.E.) na vida escolar dos seus educandos*”, tendo sido definida a meta de “*atingir 50% do grau de satisfação relativamente ao envolvimento dos encarregados de educação* (PEE, 2018/2022, p. 18).

Deste modo, estas atividades tiveram como dinamizadores e responsáveis os docentes Maria do Carmo Chaves, Maria João Gomes e Ana Zita Aniceto, do grupo de recrutamento 520, e o docente João Carvalho, do grupo de recrutamento 620, juntamente com o núcleo de estágio.

Assim, a atividade realizou-se no 1º semestre, nomeadamente no dia 16 de outubro de 2019, na Quinta Magnólia, durante toda a tarde, para 3 turmas do 5º ano e para 1 turma do 9º ano da EBSGZ. Foram dinamizadas cinco estações, no entanto, o núcleo de estágio, juntamente com o Professor João Carvalho, ficou responsável pela montagem de 3 estações.

A estação 1, mais concretamente o jogo do galo, onde o objetivo consistia em dividir a turma em dois grupos homogêneos, e fazer com que um aluno de cada vez fosse colocar uma fita na estrutura do jogo do galo, de modo a fazer uma linha. A estação 2 dos jogos tradicionais onde estavam inseridos a corrida das sacas, a corrida das andas e o jogo do bowling. E a estação 3, nomeadamente a atividade dinamizada no parque infantil, onde os alunos competiam uns com os outros, de modo a ver qual o concorrente mais rápido a realizar o percurso definido.

Posteriormente à conclusão de toda a atividade realizada na Quinta Magnólia, procedeu-se a um lanche convívio, cuja alimentação era saudável.

De forma geral, esta atividade inserida no âmbito da promoção de estilos de vida saudável na escola foi muito positiva, pois permitiram a envolvimento de várias disciplinas que coadunam com a promoção de AtF, de saúde e de bem-estar. Deste modo, possibilitaram-nos a oportunidade de potenciarmos e desenvolvermos nos alunos o gosto pela prática de AtF regular, sensibilizando-os para a execução de hábitos de alimentação e estilos de vida saudáveis.

Para além do mais, foi-nos permitido o desenvolvimento de capacidades de planeamento e dinamização de atividades de grande impacto, bem como progredirmos

nas competências de intervenção e comunicação com diversos elementos da comunidade educativa.

Em jeito de conclusão, as atividades realizadas no Dia Mundial da Alimentação foram fundamentais pois permitiu fomentar, junto da comunidade escolar, as práticas saudáveis e os comportamentos assertivos ao nível da saúde, bem-estar e qualidade de vida.

7.2. Dia Mundial das Pessoas com Deficiência

A atividade do Dia Mundial das Pessoas com Deficiência realizou-se no dia 4 de dezembro de 2019, entre as 10h30 e as 12h30, e enquadrou-se na área de intervenção da cultura relacional, nomeadamente com o desenvolver da disciplina e cidadania, com o promover de boas práticas e com o saber ser e saber estar.

Este dinamismo contou com os seguintes objetivos gerais: (i) incrementar uma Educação Inclusiva na escola; (ii) fomentar o gosto pela prática desportiva, ainda que simplificada, e (iii) partilhar experiências diversificadas entre os alunos com e sem necessidades educativas.

Esta atividade, segundo o PEE (2018/2022, p. 17) teve como objetivo específico *“incutir o sentido de responsabilidade nos alunos na preservação do espaço escolar”*, tendo sido definido a meta de *“atingir 50% do grau de satisfação sobre o sentido de responsabilidade dos alunos na preservação do espaço escolar”*.

Esta atividade teve como dinamizadores e responsáveis a docente Daniela Nunes, do grupo de recrutamento 620, juntamente com o núcleo de estágio, mais especificamente com os professores estagiários Ana Carolina Henriques e José Pedro Quintal. Assim, este dia realizou-se, como já referenciado, no 1º semestre, nomeadamente no dia 4 de dezembro de 2019, no pavilhão da EBSGZ, estando direcionada aos alunos da unidade especializada e a 1 turma do 5.º ano de escolaridade da escola.

Foram dinamizadas cinco estações neste momento de partilha, sendo que cada grupo de alunos efetuava os exercícios propostos durante 15 minutos. Após o tempo

previsto, os alunos rodavam de estação, permitindo-lhes experienciar todas as atividades construídas.

A estação 1 consistia num “paraquedas” colorido com bolas e/ou balões. Nesta estação os objetivos variavam consoante o grau de deficiência dos alunos que lá estivessem a vivenciar, uma vez que os grupos eram heterogêneos, contento alunos com e sem necessidades educativas. A estação 2 era composta pelo jogo das cadeiras, mas com arcos, onde, aquando o início da música, os alunos teriam que se movimentar e dançar pelos arcos.

A estação 3 acolheu um jogo de bowling com latas e bolas de voleibol. Os alunos, consoante o seu grau de necessidade educativa, teriam que acertar com os membros superiores ou com os membros inferiores nas latas, derrubando-as em simultâneo. A estação 4 tinha como objetivo acertar, com uma bola de andebol, nos alvos sinalizados no colchão. Cada alvo continha uma pontuação, ganhava o aluno que conseguisse alcançar a maior pontuação possível. Na estação 5 foi criado um percurso de obstáculos, que consistia na passagem de uma cobra de equilíbrio e na passagem de umas barreiras de alturas variáveis.

De modo a acolher a dinamização desta atividade, foi necessário recorrer a recursos humanos, agentes da comunidade educativa, como a Professora Daniela Nunes, o Professor Paulo Baptista, os alunos do curso tecnológico de Desporto e o núcleo de estágio de EF da escola. Para além do mais, nada teria o seu efeito sem a colaboração do Gabinete do Desporto Escolar ao ceder os materiais mais adequados e específicos para a unidade especializada, como o “paraquedas” e os obstáculos do percurso criado.

Em jeito de conclusão, foi possível constatar que esta atividade teve um impacto positivo, pois, primeiramente, permitiu a interação entre os diferentes alunos, com e sem necessidades educativas, e porque foi um processo importante para a aceitação, a vivência e a valorização das diferenças individuais.

Este dia foi importante para perceber que a EBSGZ valoriza uma Educação Inclusiva, e que tem como um dos seus objetivos promover um ambiente seguro e saudável a todos os seus alunos, independentemente do seu grau de inteligência ou deficiência.

“A Educação Inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham em educação. No mundo do individualismo e da competição individual sempre frenética e usando, por vezes, estratégias pouco éticas para si e para os outros, é muito difícil pensar e falar numa sociedade mais humana. Se não é tão raro quanto isso sermos testemunhas de discursos ou práticas que preconizam a “eliminação de ...” para o sucesso dos que são considerados/se consideram melhores, como inverter a corrente?” (Sanches, 2005, p. 140).

7.3. Caça ao Tesouro – Geocaching

A atividade do Caça ao Tesouro, inserida na Semana do Departamento de Ciências Exatas, da Natureza e Tecnologias (20 a 24 de janeiro de 2020), realizou-se no dia 21 de janeiro de 2020, entre as 15h10 e as 16h40. Esta atividade enquadrou-se, tal como o Dia Mundial da Alimentação, na área de intervenção da cultura relacional, nomeadamente com o desenvolver da disciplina e cidadania, com o promover de boas práticas e com o saber ser e saber estar.

Esta Caça ao Tesouro está inserida no Projeto +SAÚDEGZarco que tinha como objetivos gerais: i) *“Promover a Saúde e o Bem-estar na comunidade escolar, ii) Promover estilos de vida saudáveis na comunidade escolar”*, iii) *“Promover literacia em saúde junto da comunidade escolar”*, iv) *“Incentivar a partilha de experiências e informações com todos os intervenientes”* e v) *“Incentivar a participação dos Pais e Encarregados de Educação nas atividades/ações desenvolvidas”* (Plano de Ação Projeto +SAÚDEGZarco 2019/2020, p. 1).

Esta atividade teve como objetivo específico *“incutir o sentido de responsabilidade nos alunos na preservação do espaço escolar”*, tendo sido definida a meta de *“atingir 50% do grau de satisfação sobre o sentido de responsabilidade dos alunos na preservação do espaço escolar”* (PEE, 2018/2022, p. 17).

A atividade teve como dinamizadores e responsáveis os docentes Maria do Carmo Chaves e Maria João Gomes, do grupo de recrutamento 520, e o docente João Carvalho, do grupo de recrutamento 620, juntamente com o núcleo de estágio.

Assim, a atividade realizou-se no 1º semestre, nomeadamente no dia 21 de janeiro de 2020, na área circundante aos edifícios da EBSGZ, estando direcionada aos alunos do ensino básico e secundário motivados em participar.

Neste sentido, com vista a alcançar os objetivos, inicialmente, propostos, foi organizada uma atividade de caça ao tesouro em *geocaching*, em formato de estrela, contando com a presença de 9 caches, isto é, os alunos, após encontrarem a cache estabelecida, devem de retornar à base (bar dos alunos) para receberem informações pertinentes à cache seguinte.

O núcleo de estágio de EF, bem como a turma da professora estagiária Ana Carolina Henriques, ficaram responsáveis pela entrega da documentação às equipas e, posterior receção dos objetos encontrados, no bar dos alunos, bem como pela observação, junto às caches, de todo o procedimento.

Em suma, esta atividade foi importante para todos os alunos que a realizaram, tanto na organização, como na participação, pois permitiu-lhes ganhar competências relacionadas com a gestão do tempo e das tarefas. Para além do mais, desenvolveu-lhes capacidades e competências como a responsabilidade, a autonomia, o respeito pelo próximo e pelo funcionamento das tarefas, e ainda uma forma de os consciencializar para a importância da pegada ecológica e da preservação dos espaços que os rodeiam.

7.4. *Global School Play Day*

O projeto *Global School Play Day* (GSPD) foi desafiado na EBSGZ pelo Projeto ‘*Be On – Inglês em Ação*’, tendo-se, posteriormente, unido ao projeto ‘*Para além da Matemática*’, ao grupo de EF e ao grupo de Português. Este dia foi partilhado com inúmeras escolas espalhadas no mundo, proporcionando aos alunos um espaço lúdico, onde se desenvolveu o raciocínio e as capacidades físicas, se ganhou resistência à frustração e se aperfeiçoou a linguagem verbal e não verbal. Esta atividade procedeu-se no dia 5 de fevereiro de 2020, das 13h10 às 14h55.

Segundo o site oficial do GSPD (<https://www.globalschoolplayday.com/?fbclid=IwAR3XJzoIT2QZ4fPOI8nuqgDF->

[I2v418soFwvfS7RsDiCpsxCIZfvKhvAYRs](#)), este projeto tem cinco objetivos primordiais:

- *Educate* – Educar e Ensinar aos alunos, pais, encarregados de educação e administrações os benefícios e as necessidades inerentes ao ato de brincar.
- *Get Social* – Desenvolver a capacidade de socialização e a noção de respeito por si e pelo outro, permitindo aos alunos aprender a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar.
- *Call for Toys* – Permitir que os alunos brinquem com instrumentos no qual não estão habituados, isto é, com o passar do tempo, e com o avançar das tecnologias, as tradições deixaram de existir, passando-se a utilizar apenas instrumentos digitais. O GSPD tem como objetivo retomar à tradicionalidade, como o brincar com jogos de tabuleiros, com quebra-cabeças, com jogos sociais, entre outros.
- *Play! No Screens- No Structure – All Day Long* – Permitir que os alunos brinquem e joguem livremente, sem restrições.
- *Share and Reflect* – Compartilhar toda a experiência realizada e refletir sobre a necessidade de brincadeiras no dia-a-dia.

Na nossa escola, este projeto esteve distribuído por três estações abertas a toda a comunidade educativa, isto é, os alunos poderiam usufruir de todas as atividades presentes, consoante o seu gosto e motivação. O núcleo de estágio de EF, juntamente com o Professor Paulo Baptista esteve presente na organização das atividades no campo exterior, que tinha como intuito ceder material aos alunos (p.e. bolas de voleibol, raquetes e bolas de ténis, bolas de basquetebol, bolas de futebol, etc...) para que os mesmos praticassem a modalidade que mais os motivava, no referido momento.

Para além desta estação, ocorreram mais duas em simultâneo, uma de jogos tradicionais no pátio em frente ao bar dos alunos, que continha, por exemplo, o jogo da corda, e outra, que se situava dentro do bar dos alunos, que apresentava inúmeros jogos de tabuleiros, bem como jogos matemáticos criados pelo departamento.

De uma forma geral, considero que esta atividade foi muito inovadora e muito interessante, pois permitiu aos alunos: i) aumentar a sua criatividade, através da utilização de jogos no qual não estão habituados, desenvolvendo-lhes o pensamento abstrato, ii) ensinar habilidades sociais, através do desenvolvimento da empatia e da

cooperação, iii) desenvolver habilidades de pensamento crítico, pelo facto das crianças e dos jovens vivenciarem brincadeiras não estruturadas e com apenas a supervisão dos professores, desenvolvendo-lhes habilidades na resolução de problemas, iv) promover a saúde emocional, pois o jogar de forma livre reduz a ansiedade e o stress nas crianças, melhorando o seu bem-estar, v) promover a independência, permitindo às crianças aprender a tomar decisões e a seguir os seus interesses e motivações, e por fim, vi) melhorar a aptidão física, porque brincar ajuda, ativamente, as crianças a melhorarem as suas habilidades motoras básicas.

Assim sendo a importância deste dia não se baseia apenas num dia de folga das responsabilidades escolares e académicas, mas na forma de proporcionar aos alunos uma oportunidade de interagir com os colegas e de usar a sua imaginação para se ocupar.

7.5. Promover aprendizagens, hoje: desafios e possibilidades

Uma vez que ao longo das últimas décadas têm ocorrido profundas alterações na sociedade a nível pessoal, social, económico e político, e que a educação necessita de saber como responder aos desafios e às mudanças apontadas para o sistema educativo, surgiu a necessidade de refletir acerca da adoção de pedagogias construtoras de aprendizagens profundas e duradouras, assim como de modelos de avaliação formativa. Desta forma, o Conselho Executivo da EBSGZ, com o contributo de outros professores e entidades, organizou uma ação de formação, em 15 horas presenciais, intitulada de *Promover aprendizagens, hoje: desafios e possibilidades*.

O objetivo geral da ação consistiu em

“contribuir para a geração de um conjunto de reflexões que despoletem 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 com a transformação dos indivíduos e da sociedade em consonância com as transformações, recentemente apontadas para o nosso sistema educativo”
(Programa da Atividade Formativa, p. 1).

Neste contexto, a formação tinha como objetivos específicos: i) “*Dotar os professores de conhecimentos que lhes permitam refletir sobre os desafios que a contemporaneidade impõe à educação e cogitar acerca da implementação de pedagogias inovadoras*”; ii) “*Promover o aprofundamento de conhecimentos acerca das dimensões do projeto de autonomia e flexibilidade curricular na sua articulação com o desenvolvimento das Aprendizagens essenciais e o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*”; iii) “*Promover o aprofundamento de conhecimentos acerca das possibilidades de implementação de processos de inclusão plena de todas as crianças e jovens*”; iv) “*Incitar o reconhecimento da necessidade da adoção de uma avaliação preponderantemente formativa*”; v) “*Incitar o reconhecimento da necessidade de fomentar o desenvolvimento harmonioso da pessoa: educação holística*”; vi) “*Prover o aprofundamento de conhecimentos acerca das dimensões do papel do professor em sala de aula*”; vii) “*Fornecer elementos de formação/reflexão que possam contribuir para um melhor posicionamento dos professores face à heterogeneidade dos discentes*”; viii) “*Fomentar o reconhecimento da necessidade de adotar metodologias consentâneas com as particularidades dos discentes*”, e por fim, ix) “*Fornecer elementos de formação/reflexão que fomentem a vontade de diversificar os materiais e as ferramentas adequando-os às idiossincrasias e à superação das dificuldades de cada educando*” (Programa da Atividade Formativa, p. 1).

De forma a atingir os objetivos supracitados, anteriormente, a ação de formação *Promover aprendizagens, hoje: desafios e possibilidades*, distribuiu as suas sessões, ao longo do ano letivo, da seguinte forma:

- 12/06/2019 às 17h00, pela convidada Dr.^a Glória Gonçalves (DRE): A educação nos dias de hoje e as dificuldades em responder aos desafios contemporâneos e às expectativas da sociedade e dos jovens; Inclusão; Autonomia e Flexibilidade Curricular – Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais.
- 18/09/2019 às 17h00, pela convidada Dr.^a Mónica Pinto: Inclusão; O indivíduo (aluno): desenvolvimento harmonioso, holístico; capacidades individuais; motivação e desmotivação; (in)disciplina; O papel do professor em sala de aula: pedagogia(s), aprendizagens profundas e inovação.
- 09/10/2019 às 17h00, pelo convidado Dr.º Rómulo Neves: Educação para todos – Inclusão e diferenciação pedagógica; Ambientes de aprendizagem e práticas

pedagógicas; Articulação de saberes; transversalidade; transdisciplinaridade; Avaliação formativa. O indivíduo (aluno): desenvolvimento harmonioso, holístico; capacidades individuais; motivação e desmotivação; (in)disciplina.

- 27/11/2019 às 17h00, pelo convidado Dr.º Sancho Gomes: O Acolhimento como obrigação ética; A educação nos dias de hoje e as dificuldades em responder aos desafios contemporâneos e às expectativas da sociedade e dos jovens; Educação para todos – Inclusão e diferenciação pedagógica.
- 08/01/2020 às 17h00, pelos convidados Dr.º Ricardo Martins, Dr.ª Fátima Ribeiro e Dr.ª Cláudia Durães: O indivíduo (aluno): desenvolvimento harmonioso, holístico; capacidades individuais; motivação e desmotivação; (in)disciplina; Avaliação formativa; O papel do professor em sala de aula: pedagogia(s), aprendizagens profundas e inovação; O professor e os pares: cooperação e corresponsabilização.
- 05/02/2020 às 17h00, pela Diretora do Conselho Executivo Ana Cristina Duarte: Educação para o Sucesso de todos; A educação nos dias de hoje e as dificuldades em responder aos desafios contemporâneos e às expectativas da sociedade e dos jovens; Autonomia e flexibilidade curricular – Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais; Educação de todos e para todos: o papel do professor; O professor e os pares: cooperação e corresponsabilização.
- 26/02/2020: Trabalho Prático.

Todas as sessões contempladas na ação de formação foram expostas através de uma componente teórica, tendo a participação, na grande maioria, de oradores convidados especialistas na matéria. Após os convidados exporem os seus conteúdos, existia um momento de debate e reflexão acerca dos mesmos.

Esta atividade de intervenção na comunidade, não contou com a nossa presença no planeamento e na dinamização, contudo, foi de extrema importância ter o privilégio de a assistir, pois permitiu-nos refletir acerca da PL, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que neste ano já contemplou os 2 primeiros anos de cada ciclo de ensino (5º, 6º, 7º, 8º, 10º e 11º).

O projeto que, ao longo do ano letivo, mais se enquadrou com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, foi o projeto de turma no âmbito da área de Cidadania e

Desenvolvimento. A este propósito, o CT definiu uma linha de atuação com vista à promoção do desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da consciência social e da criatividade dos alunos. A partir do tema dos direitos humanos, os alunos foram sendo desafiados a refletir sobre as diversas problemáticas atuais e a tornar-se cidadãos interventivos na comunidade. O projeto pensado para a turma, intitulado de “*Olhar o mundo: da palavra à ação*”, envolveu não apenas as diversas disciplinas do currículo mas também os projetos *Erasmus No Man Is an Island*, *eTwinning Wise Words* e a Oficina de Debate. Todo este projeto culminou na criação de uma revista digital – “*Perspetivas*”.

VIII – Ações de Natureza Científico Pedagógica

8.1. Ação Científico Pedagógica Individual

8.1.1. Enquadramento

A Ação Científico Pedagógica Individual (ACPI) trata-se de uma ação de formação cujos destinatários são o grupo disciplinar de EF da escola em que se realizou a prática pedagógica do estágio.

Esta formação foi organizada pelo núcleo de estágio, tendo como objetivo principal a partilha e reflexão de ferramentas didático-pedagógicas, bem como de propostas de operacionalização na disciplina, entre os professores estagiários e os professores dos grupos de recrutamento 260 e 620 (EF).

Paralelamente, a ACPI abarcou a realização de um poster e de um artigo (**apêndice 12e 13**), que deveria ser apresentado no Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2020, entre os dias 12 e 13 de março, organizado pelo Departamento de EF e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da UMA.

8.1.2. Planeamento e Objetivos

Tendo em consideração os Decretos de Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, temas atuais e frequentemente abordados no âmbito da educação, elegemos temáticas em que a grande maioria dos professores reportava apresentar dificuldades, neste contexto optou-se pela temática da Inclusão nas aulas de EF. Assim sendo, a ACPI consistiu em duas sessões, cujos temas desenvolvidos foram:

Sessão 1 - Potencial da EF e do Desporto para uma Sociedade Inclusiva:

- 1.1. A EF em alunos com necessidades educativas: Potencialidades e Fragilidades – Ana Carolina Henriques
- 1.2. O Desporto Adaptado na promoção da Inclusão – José Pedro Quintal

Sessão 2 – Propostas de abordagem dos Desportos Adaptados:

- 2.1. Boccia;
- 2.2. Voleibol Sentado;
- 2.3. Circuito de Habilidades Motoras;
- 2.4. Atletismo Adaptado;
- 2.5. Tênis de Mesa Adaptado;
- 2.6. *Exergames*;

Sendo a Inclusão um processo dinâmico que, ao longo do tempo, tem vindo a se adaptar e implementar nas sociedades, o objetivo primordial desta ação de formação consistia na partilha e reflexão de várias propostas de ferramentas didático-pedagógicas e de sugestões de operacionalização focalizadas na importância e pertinência da Inclusão na disciplina de EF.

Embora, politicamente, se operacionalize os recursos humanos e materiais, bem como uma mudança de mentalidade perante a Educação Inclusiva, até que esta se concretize nas organizações escolares, é necessário que as estratégias didático-pedagógicas exercidas pelos professores se adequem ao nível da diversidade e proficiência da turma, isto é, *“a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas”* (Sanches, 2005; Silva, 2011, p. 120).

Deste modo, o maior desafio das organizações escolares, em todo o mundo, é lutar pela igualdade e equidade dos seus alunos, potenciando uma Educação Inclusiva. O desenvolvimento da Inclusão é uma tarefa que envolve valores morais, pois são estes que atuam perante as nossas ações, práticas e políticas, ou seja, *“a inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos”* (Silva, 2011, p. 120). É necessário que haja uma articulação com valores como a igualdade, a participação, a compaixão, o respeito pela diversidade, a sustentabilidade e o direito, para que se alcance uma aprendizagem inclusiva (Ainscow, 2009).

Assim, segundo Silva (2011, p. 122),

“a inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico. No entanto, embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns têm problemáticas complexas, quando

os recursos são insuficientes e quando a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva”.

Neste contexto, nomeadamente na primeira sessão, denominada de “Potencial da Educação Física e do Desporto para uma sociedade Inclusiva”, a apresentação do 1º tema, orientado pela professora estagiária Ana Carolina Henriques, tinha como objetivos: (i) Enquadrar, historicamente e legislativamente, a Inclusão; (ii) Apresentar os benefícios da EF nas populações com e sem necessidades educativas; (iii) Caracterizar os benefícios da EF na promoção de uma sociedade inclusiva e (iv) Apresentar propostas de intervenção centradas na EF.

Com a apresentação do 2º tema, norteado pelo José Pedro Quintal, os objetivos consistiam em: (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 e (iii) Apresentar propostas de ferramentas didático-pedagógicas de sensibilização para a diferença através do Desporto Adaptado.

De modo a atingir os objetivos, anteriormente, referidos, desenvolvemos os temas, numa primeira abordagem, com uma apresentação teórica, na sala de EF, passando, posteriormente, para uma componente prática, que denominou-se de “Propostas de abordagem dos Desportos Adaptados”, no pavilhão, em que os docentes, juntamente com alunos com e sem necessidades educativas, puderam experienciar modalidades adaptadas com diferentes graus de dificuldade adequados ao seu nível de proficiência. Nesta segunda sessão, o grupo de estágio tinha como objetivo sensibilizar os docentes e os alunos para a diferença, criando igualdade de oportunidades e o convívio com a diversidade.

Após a definição das temáticas e dos respetivos objetivos, a nossa ACPI foi agendada para o dia 21 de janeiro de 2020 das 9h30 às 13h, em que a primeira sessão seria na sala de EF das 9h30 às 10h30, e a segunda sessão, no pavilhão, das 10h40 às 13h.

Para que a ação de formação pudesse ser divulgada a todos os professores do grupo disciplinar de EF da EBSGZ procedemos à realização de um cartaz (**apêndice 14**), de um programa e de uma ficha de inscrição, que foi afixada na sala do grupo. Foram igualmente utilizadas outras estratégias de divulgação na EBSGZ, como o contacto

direto com os colegas do grupo, fazendo-os ver que esta formação era muito importante tanto para o currículo dos mesmos, como para os ajudar nas transformações que a educação está a sofrer, ao longo do tempo, sendo uma delas a Inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas do ensino regular.

Para além do mais, tivemos a oportunidade de divulgar a nossa ação científico-pedagógica nas reuniões do G620. Com o intuito de validar a formação foi entregue ao departamento de formação da EBSGZ um programa da ACPI, com os respetivos objetivos, e a ficha de inscrição com o nome dos participantes, para que pudessem ser emitidos os certificados de participação.

8.1.3. Dinamização

No seguimento de toda a conceção realizada anteriormente, a ACPI decorreu no dia 21 de janeiro, contando com a presença de 16 professores de EF, 2 do grupo de recrutamento 260 e 14 do grupo de recrutamento 620.

No dia planeado, iniciamos a primeira sessão, na sala de EF da EBSGZ, 10 minutos depois da hora planeada (por volta das 9 horas e 40 minutos), devido ao pequeno atraso dos professores. Posteriormente, demos início ao primeiro tema da sessão denominado “*A Educação Física em alunos com necessidades educativas: Potencialidades e Fragilidades*”, despendendo-se cerca de 20 minutos de apresentação teórica, com recurso ao *PowerPoint* (**apêndice 15**).

Nesta apresentação começou-se por ditar quais os objetivos do tema abordado esclarecendo, os professores presentes, as temáticas que seriam abordadas. Após este esclarecimento, foi realizada uma introdução ao tema e um enquadramento histórico e legislativo da Inclusão, fazendo referência às diferentes épocas históricas e aos diferentes decretos de lei que suportam uma Educação Inclusiva.

Seguidamente, enquadrou-se a relação existente entre a disciplina curricular de EF e a Inclusão, referenciando quais os benefícios que a EF promove em populações com e sem necessidades educativas, bem como as vantagens desta disciplina na promoção de uma sociedade inclusiva.

Posto isto, foram introduzidas propostas de intervenção na EF direcionadas para os docentes e para os alunos com e sem necessidades educativas especiais, com o intuito de ajudar os formandos na operacionalização de atividades em que contemplem estratégias potencializadoras da Inclusão.

Após a apresentação teórica do 1º tema da primeira sessão, passou-se à apresentação do 2º tema, denominado de “*O Desporto Adaptado na promoção da inclusão*”, que teve uma duração de 20 minutos.

Neste tema, tal como anteriormente, foi referenciado, primeiramente, os objetivos e as respetivas temáticas que seriam abordadas, passando depois, à apresentação dos conceitos de Inclusão e desporto adaptado, numa breve introdução. Seguidamente, procedeu-se ao enquadramento histórico dos desportos adaptados e ao seu enquadramento curricular nos decretos de lei nº. 54/2018 de 6 de julho e nº. 55/2018 de julho, no PA e nas AEEF. Posto isto, foram apresentadas propostas de ferramentas didático-pedagógicas de apoio à Inclusão através do Desporto Adaptado nomeadamente do Boccia, do Voleibol Sentado, do Atletismo e do Ténis de Mesa Adaptado, modalidades que viriam a ser abordadas na segunda sessão da ACPI.

Após a finalização da primeira sessão de carácter mais teórico, por volta das 10 horas e 20 minutos, ocorreu uma pausa que teve fim pelas 10 horas e 50 minutos, hora que viria a começar a segunda sessão denominada “*Propostas de abordagem dos Desportos Adaptados*”. Esta sessão decorreu no pavilhão da EBSGZ, e possuía como objetivo proporcionar aos alunos com e sem necessidades educativas experiências diferenciadas com os Desportos Adaptados, e os professores apresentar propostas e sua operacionalidade. Neste contexto, o pavilhão estava estruturado em 5 estações:

1. Estação 1: Boccia (1/3 do campo);
2. Estação 2: Voleibol Sentado (1/3 campo);
3. Estação 3: Circuito de Habilidades Motoras (1/3 campo);
4. Estação 4: Ténis de Mesa Adaptado e *Exergames* (sala de ténis de mesa);
5. Estação 5: Atletismo Adaptado (exterior);

Para realizar as atividades foram nomeadas 4 turmas do 2.º e 3.º ciclo da escola, que, juntamente com os alunos da unidade especializada, puderam experienciar uma série de atividades adaptadas com diferentes graus de dificuldade. Neste sentido, os

docentes que estiveram presentes na formação, auxiliaram na concretização das estações e, simultaneamente, com um aluno da unidade especializada, passariam pelas mesmas para que pudessem constatar as dificuldades criadas nos exercícios. É importante realçar que os jovens da unidade especializada acompanhavam as turmas e realizavam os exercícios juntamente com alunos sem necessidades educativas, potencializando a sua interação e integração.

Na estação 1, na modalidade de Boccia, tivemos o auxílio da Professora Sara Faria, representante do Gabinete do Desporto Escolar – Atividade Motora Adaptada, que nos ajudou na montagem dos campos, na explicação das regras e na operacionalização da atividade com as turmas e com os alunos da unidade especializada.

Na estação 2, no Voleibol Sentado, foram montados campos reduzidos e com a rede colocada a uma altura mínima, de forma a que os alunos pudessem experienciar esta modalidade, tal como o nome indica, sentados. Nestes jogos, foram utilizadas diferentes bolas, com diferentes pesos, como o balão, a bola de esponja e a bola de voleibol, de forma a criar diversos graus de dificuldade. Nesta estação tivemos a colaboração da Professora Márcia Martins, representante do Gabinete do Desporto Escolar – Atividade Motora Adaptada.

Na estação 3, foi criado um Circuito de Habilidades Motoras com dois graus de dificuldade, considerando os diferentes níveis de proficiência existentes, sendo estimuladas habilidades motoras básicas e coordenativas com diferentes graus de dificuldade.

Na estação 4, nos *exergames* e no ténis de mesa adaptado, enquanto alguns alunos estariam a experimentar a novidade tecnológica, outros estariam a praticar a modalidade de ténis de mesa em situação de limitação de mobilidade. Nesta estação, nos jogos multimédia tivemos a participação do MITI, com o Professor Rúben Freitas, e no ténis de mesa tivemos a colaboração do nosso orientador cooperante João Carvalho.

Na estação 5, atividade pelo qual fiquei responsável, valorizou-se o atletismo adaptado, onde, os alunos, com auxílio de vendas e cordas, teriam que percorrer um percurso com obstáculos pré-definidos. Nestes “jogos”, os alunos, uma vez que estariam com os olhos vendados, perderiam a noção espacial, objetivo primordial da estação.

Finalizada a primeira e a segunda sessão, nas duas semanas seguintes, solicitamos a todos os participantes o preenchimento de um questionário de percepção confidencial da ACPI, com o objetivo de recolher informações relativas ao grau de satisfação e pertinência da mesma, que, posteriormente, foram utilizadas para efeitos de balanço e avaliação.

8.1.4. Reflexão Crítica

Os questionários realizados aos docentes, posteriormente à ACPI, foram utilizados com o objetivo de recolher informações relativas ao grau de satisfação e pertinência da ação de formação, intitulada na sessão 1 “*Potencial da Educação Física e do Desporto para uma Sociedade Inclusiva*” e na sessão 2 “*Propostas de abordagem dos Desportos Adaptados*”. Assim, através dos resultados obtidos nos inquéritos e através de uma proposta explicativa e reflexiva sobre os mesmos, foi realizado um balanço e uma avaliação da ação.

No que diz respeito ao horário da ação de formação, 9,1% dos inquiridos revelou-se satisfeito e 90,9% admitiram ficar muito satisfeitos. Deste modo, é possível justificar que a presente ação de formação foi realizada num horário em que todos os professores, de ambos os recrutamentos (260 e 620), pudessem estar presentes e satisfeitos com o tempo despendido. Reforçamos que a ação decorreu na componente não letiva dos docentes de EF, bem como fora de reuniões do grupo da disciplina, sem qualquer obrigatoriedade de participação nas ACPI.

Relativamente à duração da ação, o tempo que estava estabelecido foi cumprido, 18,2% dos inquiridos revelaram-se satisfeitos e 81,8% muito satisfeitos. Refletindo acerca desta componente, nomeadamente dos professores que a avaliaram com “Satisfeito” (18,2%), é possível interpretar os resultados de duas formas distintas, ou seja, numa primeira abordagem podemos considerar que os docentes esperariam uma ação de formação mais longa e completa, indo ao encontro da sua formação contínua, ou, contrariamente, numa segunda abordagem, os professores desejariam uma ação mais breve e concisa.

Ainda no parâmetro da logística, nomeadamente no local da ação, 100% dos professores consideraram que o mesmo foi adequado, uma vez que a apresentação teórica foi exposta na sala de EF, em que o conforto e a acústica eram aceitáveis, e na apresentação prática, as estações foram realizadas no pavilhão havendo espaço para poder experienciar variadas modalidades.

No que se refere à pertinência do tema, tanto da sessão 1, como da sessão 2, 100% dos professores inquiridos consideraram as temáticas muito importantes. Os resultados obtidos neste componente foi positiva revelando que os temas foram ao encontro das expectativas e dos interesses do grupo disciplinar de EF. Deste modo, sendo temáticas atuais e fundamentais na escola atual, em que a legislação obriga as organizações escolares a potenciar a Inclusão, os docentes sentem a necessidade de adquirir conhecimentos acerca de “como” potenciar a Inclusão e aceitação da diferença nas suas práticas pedagógicas.

Na componente teórica e na componente prática (sessão 1 e 2), nomeadamente na clareza do discurso e na adequação da linguagem, 100% dos docentes mostraram-se muito satisfeitos com a forma como foi transmitida a informação e a mensagem pretendida. Contrariamente, no parâmetro do clima, 9,1% dos inquiridos revelou-se satisfeito e 90,9% muito satisfeito.

Na avaliação geral da ação e no grau de satisfação pessoal, todos os docentes classificaram-se como muito satisfeitos, revelando que, de forma generalizada, a ACPI decorreu como planeada, contando com a presença de 16 docentes.

Por fim, nas observações, desta criamos as seguintes apreciações:

(1) *“Foi muito gratificante presenciar a alegria dos alunos com necessidades educativas especiais ao realizar os jogos com outros alunos/colegas”*, demonstrando que, ao longo do ano letivo, deveriam ser realizadas um maior número de atividades onde houvesse o intercâmbio entre alunos com e sem necessidades educativas, uma vez que as atividades que se potenciam a Inclusão são uma mais valia para os alunos com necessidades educativas.

(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”, revelando que, as atividades em que se potencie a Inclusão não deveriam de ser, unicamente, para turmas selecionadas, mas para toda a escola, para que todos pudessem experienciar e contactar com modalidades adaptadas e jovens com necessidades educativas.

(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”*. Nesta observação, o docente inquirido, apresenta propostas de intervenção que facilitam o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, objetivo primordial das organizações escolares. Como exemplo, o professor afirma que a utilização do par pedagógico poderá ser uma das estratégias utilizadas, onde dois docentes colaboram e trabalham em prol de um objetivo comum, apropriando e potenciando as aprendizagens dos alunos, principalmente dos que apresentam maior dificuldade. Uma das críticas que o mesmo apresenta ao ensino advém-se com o grande número de alunos nas turmas, uma vez que, coadjuvado a este, existe a heterogeneidade de nível, que dificulta, e muito, a operacionalização das aulas.

(4) *“Somente ao nível da rotação. Poderia estar organizado de uma forma sequencial mais simples”*. Com esta opinião, é possível averiguar que, na componente da rotação da parte prática, nós, estagiários, deveríamos ter explorado outras formas de rotação que permitissem, aos docentes, um nível de compreensão maior, como, por exemplo, antes de toda a atividade, realizar uma breve reunião com os professores responsáveis pelas turmas participantes, de forma a explicitar, sucintamente, tudo o que se ia realizar, esclarecendo possíveis dúvidas. Apesar de todas as informações necessárias estarem descritas nos documentos cedidos aos responsáveis antes da atividade, constatamos que, na parte da explicação, poderíamos ter tido mais atenção.

Concluindo, com a ACPI, esperemos, com as temáticas abordadas, ter colaborado, de forma útil, para a formação dos professores de EF da EBSGZ, e, que estes tenham adquirido ferramentas didático-pedagógicas para operacionalizar propostas onde se evoque a importância e pertinência da Inclusão na disciplina de EF.

8.2. Ação Científico Pedagógica Coletiva

8.2.1. Enquadramento

A Ação Científico Pedagógica Coletiva (ACPC) trata-se de uma ação de formação cujos destinatários são os professores dos grupos de recrutamento 160, 260 e 620, os Treinadores de Desporto (DT) e os alunos da UMa. Contamos com a presença de algumas entidades convidadas da SRECT, bem como Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas que decorrem estágios pedagógicos.

Esta formação é organizada, conjuntamente, por todos os núcleos de estágio do MEEFEBS, tendo como objetivo principal a partilha e reflexão de ferramentas didático-pedagógicas, bem como de conhecimentos e experiências entre os professores estagiários, os professores orientadores científicos, os professores orientadores cooperantes, os professores dos grupos de recrutamento 160, 260 e 620, os treinadores de desporto e ainda os alunos que estão em formação na UMa. Deste modo, a ACPC teve como tema geral “*O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*”.

8.2.2. Planeamento e Objetivos

De modo a planear a ACPC, todos os núcleos de estágio, em conjunto, reuniram-se diversas vezes, para discutir os elementos gerais e específicos da organização da ação de formação, definindo as datas para as diferentes tarefas a desenvolver, como a distribuição dos cartazes de divulgação pelas escolas da RAM, o secretariado, o *coffe-break* e os patrocínios que iríamos recorrer.

Após a definição do tema geral da ação de formação, procedeu-se à definição das datas em que esta se poderia realizar, considerando possíveis eventos do desporto escolar que pudessem coincidir. Assim, chegamos a acordo que os dias mais viáveis para a 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.

Posteriormente, foi realizado um cronograma das principais tarefas a realizar, sendo função dos estagiários o contributo para a validação da ação de formação, a realização do cartaz da atividade, a divulgação da ação, o secretariado e o *coffe-break*.

No que diz respeito ao contributo à acreditação, cada núcleo de estágio, em consonância com o seu professor orientador científico, ficou responsável por selecionar o tema do módulo que iria desenvolver e os temas das suas ações e respetivos objetivos.

Neste contexto, a ACPC foi composta por 5 conferências, 3 módulos e 1 mesa redonda, sendo o módulo 3 - “Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão” – o correspondente ao núcleo de estágio da EBSGZ.

Relativamente ao módulo do nosso núcleo de estágio, juntamente com o núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, este estruturou-se em 3 comunicações distintas:

- 1ª Comunicação: O Papel do Desporto e da Educação Física na construção de uma Sociedade Inclusiva – Dr.ª Ana Henriques, Dr. José Quintal e Dr.ª Carolina Ferraz;
- 2ª Comunicação: A importância do Desporto: a perspetiva de um atleta paraolímpico – Dr. Emanuel Gonçalves;
- 3ª Comunicação: Propostas de Abordagem dos Desporto Adaptados em Contexto Escolar (Slalom, Goalball, Voleibol Sentado e Boccia) – Dr. Hélder Vasconcelos, Dr. Jorge Silva, Dr.ª Márcia Martins e Dr.ª Sara Faria.

Neste sentido, tínhamos como objetivo com este módulo: (i) Enquadrar o papel do Desporto e da EF 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.

Tendo as temáticas definidas dos módulos, das conferências e da mesa redonda, procedeu-se à realização do cartaz de divulgação da ACPC (**apêndice 16**), com o respetivo programa. Posteriormente, procedemos à divulgação da ação de formação, tanto por plataformas digitais (site do EFERAM-CIT e Facebook), como pela impressão de cartazes que viriam a ser distribuídos pelas escolas de 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário da RAM. Foram entregues, de forma formal, convites ao Diretor Regional de Educação,

a todos os Diretores Executivos das escolas dos núcleos de estágio e, ainda, a todos os preletores convidados à ação.

Com o objetivo de obter ajuda para os materiais do secretariado e do *coffe-break*, contactamos com algumas entidades que pudessem contribuir para a ação de formação. Assim sendo, obtivemos o patrocínio da Câmara Municipal de São Vicente, que nos ajudou com as capas e com as canetas. A empresa da NOS que apoiou com fitas de colocar ao pescoço para os nossos participantes. A Académica da Madeira ofereceu águas para que pudéssemos colocar na mesa para os preletores. Os Serviços de Ação Social da UMa ajudou-nos com o material de cozinha, nomeadamente, nos pratos, talheres, copos e jarros.

Para o secretariado e para o *coffe-break*, as funções foram divididas tendo em consideração o dia de apresentação das comunicações de cada núcleo de estágio, isto é, os alunos que teriam apresentações não se responsabilizavam pelas tarefas existentes. No dia anterior à ação de formação, a sala do senado e as salas do *coffe-break* foram montadas de acordo com as necessidades impostas, e no dia de ação foram controladas as entradas através da ficha de presenças, bem como eram repostos os materiais necessários, tanto na sala do senado, como na sala do *coffe-break*, após a mudança de comunicação ou após o intervalo.

8.2.3. Dinamização

No seguimento de toda a conceção realizada anteriormente, a ACPC decorreu nos dias 29 de fevereiro e 7 de março, das 9h00 às 13h00 e das 14h30 às 18h30, contando com a presença de sensivelmente 150 participantes, sendo que estiveram presentes o Diretor da Secretaria Regional de Educação, o Dr. Marco Gomes, Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas da RAM, docentes de EF, alunos da UMa e treinadores de desporto.

No dia 7 de março de 2020, das 15h15 às 18h00, o nosso núcleo de estágio, juntamente com o núcleo de estágio da EBSAAS, deu início ao seu módulo intitulado de “Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão”. A 1ª comunicação, cujo tema seria “O papel do Desporto e da Educação Física na promoção de uma Sociedade

Inclusiva” foi realizada e dinamizada pelos professores estagiários da EBSGZ e composta por 3 partes (**apêndice 17 e 18**):

- 1ª “Perspetiva histórica e legislativa em Portugal e na RAM” – Dr.ª Ana Henriques;
- 2ª “Práticas pedagógicas aplicadas em contexto escolar na promoção da aceitação” – Dr. José Quintal;
- 3ª “Conceção, Dinamização e Reflexão sobre uma proposta de intervenção no Domínio do Desporto Adaptado” – Dr.ª Carolina Ferraz.

Na apresentação realizada pela Ana Henriques, intitulada de “Perspetiva histórica e legislativa em Portugal e na RAM”, os objetivos consistiam em: (i) Realizar uma resenha histórica e legislativa do ensino para populações com necessidades educativas e (ii) Caracterizar a evolução do Desporto Escola e do Desporto Adaptado na RAM. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que consistiu na recolha dos Decreto de Lei, tanto a nível nacional, como a nível regional, sobre a Educação Inclusiva, e posteriormente, uma pesquisa histórica que demonstrasse a evolução do Desporto Escolar e do Desporto Adaptado na RAM, bem como a importância da sua abordagem nas organizações escolares.

Para a apresentação das “Práticas pedagógicas aplicadas em contexto escolar na promoção da aceitação”, o José Quintal, tinha como intuito: (i) Efetuar uma revisão da literatura sobre a implementação de programas de intervenção, no domínio do desporto adaptado e (ii) Elaborar e apresentar propostas de intervenção em contexto escolar. Com estes objetivos pretendia-se demonstrar aos participantes da ação de formação que o desporto adaptado apresenta inúmeros benefícios e que estas modalidades podem e devem ser dinamizadas nas organizações escolares, revelando um exemplo prático organizado na EBSGZ, no ano letivo 2019/2020.

A professora estagiária Carolina Ferraz desenvolveu uma comunicação intitulada “Conceção, Dinamização e Reflexão sobre uma proposta de intervenção no Domínio do Desporto Adaptado”. Com esta temática, os objetivos passavam por: (i) Caracterizar as atitudes sobre a prontidão comportamental para interagir com crianças e adolescentes com deficiência; (ii) Descrever a perceção cognitiva sobre a deficiência em crianças e adolescentes sem necessidades educativas e (iii) Estudar o efeito de uma proposta de intervenção centrada nos desportos adaptados, na perceção e na prontidão

para interagir com crianças e jovens com deficiência. Assim, para se alcançar os objetivos propostos foi necessário realizar uma análise estatística e perceber os efeitos que o programa de intervenção realizado tinha despertado nos alunos participantes em estudo.

Em jeito de conclusão, o nosso módulo, pretendia, através desta comunicação:

- Promover situações que sensibilizem para a aceitação e tolerância face à diferença em contexto escolar, e demonstrar que o Desporto Adaptado, em pessoas não portadoras de necessidades educativas, poderá ser uma estratégia potenciadora da aceitação da diferença – Exemplo: Criação de uma componente prática onde os participantes puderam experienciar 4 modalidades desportivas adaptadas;
- E demonstrar que o Desporto Adaptado é um promotor de uma sociedade que se pretende cada vez mais justa, centrada na dignidade humana e inclusiva - Exemplo demonstrado na ACPC pelo colega Emanuel Gonçalves que trouxe consigo uma enorme experiência de vida associada ao desporto adaptado.

8.2.4. Reflexão Crítica

Tendo em conta o objetivo geral da ACPC (a partilha e reflexão de ferramentas didático-pedagógicas, bem como de conhecimentos e experiências), considero que o mesmo foi cumprido, primeiro porque tivemos um público-alvo considerável (cerca de 150 participantes), e depois porque os participantes intervinham e exponham o seu ponto de vista e testemunho. É importante referir que tudo o que foi afirmado nas preleções da ACPC poderá estar sujeito a alterações, uma vez que o mundo está em constante mudança e porque o contexto em que os programas de intervenção são realizados variam de organização escolar, isto é, por vezes o que parece resultar numa escola, terá que ser alvo de remodelação e adaptação total noutra escola, tudo depende do contexto em que as organizações escolares estão envolvidas.

Para justificar a elevada receptividade dos participantes, temos, primeiramente, o facto da ação de formação ser creditada para professores dos grupos de recrutamento 160, 260 e 620 e para treinadores de desporto, mas também acreditamos que a temática

era apelativa, nomeadamente por contemplar a apresentação de propostas de operacionalização de algumas ferramentas didático-pedagógicas.

No que diz respeito ao processo de organização e operacionalização da ação de formação, considero que tudo correu dentro das expectativas, pois os núcleos de estágio, responsáveis pela organização da ACPC, trabalharam todos para um objetivo comum. A realização de um cronograma com todas as tarefas e a divisão das funções por cada organizador facilitou o trabalho de organização e operacionalização, pois cada indivíduo sabia que tinha à sua responsabilidade cargos a cumprir.

Em relação ao processo de divulgação da ação de formação, todos os estagiários cumpriram com as tarefas que lhes tinham sido atribuídas, como a deslocação às escolas para entregar os cartazes e os programas, no entanto, deparámo-nos que, simultaneamente, estavam a ocorrer formações nas organizações escolares ou desporto escolar, nos dias da ACPC. Futuramente, os dias, antes de serem agendados, terão que ser discutidos e reavaliados para que não aconteçam eventos a ocorrer em simultâneo.

Relativamente à apresentação do nosso módulo, tendo em consideração os *feedbacks* dos colegas de estágio e dos professores que estavam a assistir, temos a perceção de que fomos claros e específicos nos conteúdos transmitidos aos participantes, tanto na estruturação do *PowerPoint*, como na exposição oralmente. Destaco na nossa prelação as abordagens que realizámos dos diferentes desportos adaptados como o *boccia*, o *goalball*, o *slalom* e o voleibol sentado. Para além de ser um momento de descontração para os participantes, embora estejam em formação, também se torna num momento mais motivador pois o que foi transmitido oralmente, depois pode ser avistado e confirmado pela prática.

Concluindo, como sugestões futuras, e tendo em consideração os *feedbacks* recebidos pelos participantes, nas próximas edições, os preletores deverão alterar as temáticas a desenvolver, pois os conhecimentos expostos, embora com alterações, ao longo dos anos, têm-se mantido iguais.

Assim, e uma vez que estamos a criar, gradualmente, escolas interativas, seria uma possibilidade, mostrar alternativas de ferramentas didático-pedagógicas digitais que possam ser utilizadas em contexto de sala de aula e em contexto de aula prática.

Em jeito de conclusão, uma outra sugestão apresentada seria alternar, cada vez mais, a parte teórica com a parte prática, pois, para além de ser mais motivador e dinâmico, também seria possível demonstrar que os conteúdos expostos oralmente podem ser realizados de forma prática e exequível nas organizações escolares.

IX – Considerações Finais

No decorrer deste documento, inserido no EP do MEEFEBS, sistematizou-se todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2019/2020, sustentando e refletindo todos os processos desde a sua criação e planeamento, até à sua organização, dinamização e reflexão.

Esta ferramenta didático-pedagógica reflete todo o trabalho desenvolvido e conquistado neste ano tão marcante, pois permitiu-nos desenvolver capacidades e competências que nos serão úteis para o resto da nossa vida, tanto pessoal, como profissional.

O EP revelou ser uma etapa complexa, desafiante e trabalhadora, por ser o primeiro contacto com a profissão em contexto real de aplicação. Neste ano, pudemos experienciar alguns dos ensinamentos adquiridos ao longo dos cinco anos de aprendizagem, constatando que nem sempre o que idealizamos como sendo o mais rentável se aplica em contextos diferenciados.

Muitos desafios e obstáculos se interpuseram no caminho, tornando a conclusão desta batalha muito gratificante e enriquecedora. O contacto direto com a profissão proporcionou-nos experiências únicas, que nunca mais se virão a repetir, uma vez que os futuros alunos terão personalidades distintas, e as organizações escolares no qual trabalharemos terão ideais e recursos diferenciados.

Como afirma Milaré e Yoshida (2007, p. 86),

“O que se espera das pessoas no trabalho hoje não é o mesmo que se esperava alguns anos atrás. As sociedades passam por grandes mudanças estruturais, sendo envolvidas em um processo de globalização econômica, política e tecnológica que afeta diretamente as estratégias organizacionais”.

Neste sentido, é importante refletir, sucintamente, a conclusão desta etapa de formação, de modo a aferir se os objetivos e as expectativas enunciadas, inicialmente, foram concretizados e concluídos com sucesso.

Sendo a gestão do processo ensino-aprendizagem um método complexo e imprevisível, ao longo do EP, foi necessário o professor, em formação, recorrer às

metodologias de investigação e pesquisa, de forma a respeitar o conhecimento técnico e científico da disciplina curricular de EF. Todo este decurso foi fundamental, pois ajudou os professores e os respetivos alunos a se adaptarem às constantes mudanças a que o meio envolvente está sujeito. “*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*” (Freire, 1996, p. 14).

Ao longo de todo este processo, os alunos puderam vivenciar diferentes metodologias didático-pedagógicas, que os ajudaram a identificar e desenvolver competências e capacidades indispensáveis à sobrevivência social. No entanto, para adequar e ajustar as situações ao contexto envolvente, foi necessário, anteriormente, recorrer ao processo de recolha, análise e reflexão das características da turma. Só assim se conseguiu, com recurso aos documentos programáticos da disciplina e da escola, ajustar e apropriar as funcionalidades às capacidades e potencialidades de cada indivíduo.

Para valorizar o papel da profissão docente enquanto agente dinamizador e reflexivo, através das ações científico-pedagógicas impulsionadas, os professores em formação proporcionaram ao público-alvo a partilha e a reflexão de ferramentas didático-pedagógicas relacionadas com as diversas problemáticas identificadas na disciplina, de forma a auxiliá-los em contextos de prática “anormais”, bem como desenvolveu a capacidade de expressão oral, cooperação, coordenação e geração de conflitos.

A prática educativa, atualmente, apresenta um grau de importância elevado, uma vez que é através desta que é desenvolvida nos alunos competências que os permitam analisar e solucionar os problemas da sociedade. Deste modo, o professor deve refletir, acertadamente, as suas formas de atuação em contexto educacional, fazendo-as serem exemplares para os seus alunos.

A nossa atuação na prática pedagógica deve requerer abordagens e saberes que nos permitam construir um processo de ensino-aprendizagem mais autónomo, onde o docente e o educando trabalhem mutuamente, através do questionamento, da investigação, da reflexão e a capacidade de adaptação.

Ao longo de todo este percurso, com certeza que ocorreram momentos difíceis e de desconforto, que me fizeram crescer e entender que a aprendizagem é um processo

contínuo e sem fim. Nem sempre daremos as respostas mais adequadas aos contextos em que estamos inseridos. Nem sempre as metodologias adotadas serão as mais corretas às potencialidades e fragilidades dos nossos alunos. O importante é refletirmos sobre a nossa prática pedagógica, e chegarmos à conclusão que *“a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e do profissional”* (Scortegagna & Oliveira, 2008, página 79).

Deste modo, em jeito de conclusão, considero que todo este processo pedagógico desenvolvido foi muito rigoroso, mas ao mesmo tempo muito desafiante e positivo. O objetivo, inicialmente, definido foi cumprido, no entanto, há que ter noção que nem todo o processo foi perfeito havendo sempre espaço para refletir e melhorar a minha futura intervenção pedagógica.

X – Referências Bibliográficas

- Abreu, E., Félix, L., Carvalho, M. & Correia, A. (2014). *Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos – Basebol e Canoagem*. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 140-146). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-00-3.
- Ainscow, M. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada?*. In Fávero, O., Ferreira, E., Ireland, T. & Barreiros, D. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO. ISBN: 978-85-7652-090-0.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo. ISBN: 9789728980573.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Lisboa: Edição VML. ISBN: 978-989-95768-0-3.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34155-6.
- Altet, M. (2001). *As Competências do Professor Profissional: entre Conhecimentos, Esquemas de Acção e Adaptação, Saber Analisar*. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2001). *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora. ISBN: 978-857-307-774-2.
- Alves, M. & Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de educação física: um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física/UEM*, 21 (3), pp. 479-491. DOI: 10.4025/reveducfis.v21i3.7764.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 1 (27), pp. 337-362. DOI: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

- Andrade, P. (2013). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Aranha, A. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física. Definição de objetivos. Planeamento, organização e análise da atividade pedagógica. Técnicas de intervenção pedagógica. Avaliação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. ISBN: 972-669-613-5.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. ISBN: 9789726698265.
- Araújo, J., Vita, K., Fachini, M., Duarte, R. & Tofoli, E. (2015). *Análise de SWOT: uma ferramenta na criação de uma estratégia empresarial*. V Encontro Científico e Simpósio de Educação Salesiano, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Faculdade de Lins. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2015/publicado/artigo0138.pdf>
- Bárbara, A. (2015). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Francisco Franco*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Barreira, C., Boavida, J., Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), pp. 95-133. DOI: 10.14195/1647-8614_40-3_4.
- 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.
- Behrens, M. (1999). A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80 (196), pp. 383-403. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i196.977>.

- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte. ISBN: 9789722412988.
- Boscolo, R., Sacco, I., Antunes, H., Mello, M. & Tufik, S. (2007). Avaliação do padrão de sono, atividade física e funções cognitivas em adolescentes escolares. *Revista Portuguesa da Ciências do Desporto*, 7 (1), pp. 18-25. ISSN: 1645-0523.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8 (1), pp. 31-39. ISSN: 0104-754X.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um Desafio. *Revista de Educação Física*, 2 (14), pp. 21-31. DOI:10.4025/REVEDUCFISV14N2P21-31.
- Brookhart, S. (2008). *How to give efetive feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN: 978-1-4166-2306-9.
- Cabeço, E. (2014). *Relatório de estágio de biologia e geologia realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências da Vida, RAM, Portugal).
- Cabrito, B. (2009). Avaliar a qualidade em Educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. *Caderno CEDES*, 29 (78), pp. 178-200. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238736564_Avaliar_a_qualidade_em_educacao_avaliar_o_que_Avaliar_como_Avaliar_para_que/fulltext/027bbbb20cf2e0762ec2f1e1/Avaliar-a-qualidade-em-educacao-avaliar-o-que-Avaliar-como-Avaliar-para-que.pdf
- 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. (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.

- Caldeira, R. (2019). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básico do 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Capel, S., Heilbronn, R., Leask, M. & Turner, T. (1997). *Starting to Teach in the Secondary School: A Companion for the Newly Qualified Teacher*. 1st Edition. United Kingdom: Routledge. ISBN: 9780415338172.
- Carmona, A. (2012). *Relatório de Estágio. A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal).
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física, Lisboa, 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).
- 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 planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Revista Científica da Educação*, 10 (10), pp. 49-62. ISSN: 1679-2378.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. 1ª Edição. Lisboa: Raiz Editora. ISBN: 978-989-744-385-5.

- Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13 (3), pp. 60-77. ISSN: 1645-0523.
- Cunha, M. (2011). *O Insucesso Escolar no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Fatores pessoais e familiares*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho, 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.
- Dér, L. (2004). *A constituição da pessoa: a dimensão afetiva*. In Mahoney, A. & Almeida, L. (2004). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (pp. 61-75). São Paulo: Edições Loyola. ISBN: 9788515029310.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Apresentação*. Disponível em: <http://afc.dge.mec.pt/pt/apresentacao>
- Direção-Geral da Educação (2020). *Currículo Nacional – DL 55/2018*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-552018>
- Direção-Geral da Educação (2020). *Decreto-Lei n.º 54/2018 - Educação inclusiva*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>
- Direção-Geral da Educação (2020). *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: <https://dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Direção-Geral da Educação (2020). *Curso de Ciências e Tecnologias*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/curso-de-ciencias-e-tecnologias-0>

- Direção-Geral da Educação (2020). *Ensino a Distância*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia>
- Duarte, S. (2018). *Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal).
- Feijão, S. (2015). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Sofia Nunes Ramalho Feijão na Escola Básica Conde de Vialva em Évora*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Évora, Portugal).
- Félix, L. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Fernandes, S. (2003). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico. A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 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).
- Ferreira, H. (2015). *Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia, Departamento de Educação Física e Desporto, Porto, Portugal).
- Fiorini, M., Bracialli, L. & Manzini, E. (2015). Análise de dissertações e teses em educação e educação física sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos para inclusão do aluno com deficiência. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 13 (2), pp. 98-116. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v13i2.8640657>
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H. & Valente, M. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (1), PP. 171-199. ISSN: 0871-9187.

- 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. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 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).
- Freitas, D., Santos, E., Limas, L., Miranda, L., Vasconcelos, E. & Nagliate, P. (2016). Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface*, 20 (57), pp. 437-448. DOI: 10.1590/1807-57622014.1177.
- Gomes, A. (2006). *Avaliação Sumativa Interna e Avaliação Sumativa Externa. Na Disciplina e Inglês – Coincidências e Discrepâncias*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal).
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em EF – Comparação entre professores principiantes e professores experientes*. (Monografia, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- 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.
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., Remy, C., Clercq, D., Multael, M. & Vonderlynck, V. (2003). *O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos*. II Congresso Ibérico de Baloncesto, Cáceres, Espanha. Disponível em: <https://silo.tips/download/presented-at-il-congreso-iberico-de-baloncesto>
- Graham, G. (1983). *Review and implications of physical education experimental teaching units research*. In Templin, T. & Olson, J. (1983). *Teaching in Physical Education* (pp. 244-253). Champaign: Human Kinetics Books.
- Greco, P. (1998). *Iniciação esportiva universal 2: Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: UFMG. ISBN: 9788570411600.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (2), pp. 196-204. DOI: 10.1080/02701367.1991.10608710.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T. & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1 (1), pp. 55-67. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- 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

- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V. & Gil, R. (2012). Motivação para a Prática Desportiva nos Alunos do Ensino Básico e Secundário: Influência do Género, Idade e Nível de Escolaridade. *Motricidade*, 8 (4), pp. 38-51. DOI: [http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.8\(4\).1551](http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.8(4).1551)
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal).
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. 1ª Edição. Aveiro: Coleção Situações de Formação. ISBN: 978-972-789-316-4.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez. ISBN: 978-852-491-603-8.
- Lima e Silva, R. (2005). Estrutura e Dinâmica das Organizações (Escolares). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (8), pp. 1-10. ISSN: 1681-5653. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3682776>
- 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, A. (2015). *Implicações da avaliação externa dos alunos na organização pedagógica da escola*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal).
- Lopes, H. & Fernando, C. (2014). *Escola de hoje. Europa do futuro*. In Direção Regional de Educação (2014). *Revista Diversidades* (pp. 5-9). Funchal. Direção Regional de Educação. ISSN: 1646-1819.
- 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.
- 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).

- Marques, A. & Gaya, A. (1999). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Revista Paulista de Educação Física*, 13 (1), pp. 83-102. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1999.137761>
- 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.
- Martins, M. (2014). *Clima de Sala de Aula: Perceções dos Alunos do 3.º Ciclo em Relação às Disciplinas de Português e Educação Física*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal).
- Maurício, C. (2010). *Relatório de Estágio. Escola Secundária Poeta António Aleixo*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Santarém, Portugal).
- 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).
- Melo, A., Filho, O. & Chaves, H. (2014). Conceitos básicos em intervenção grupal. *Revista de Psicologia*, 17 (26), pp. 47-63. ISSN: 1676-5478.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, pp. 57-70. ISSN-e: 1646-9526.
- 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. & Graça, A. (2006). *Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos*. In Tani, G., Bento, J. & Peterson, R. (2006). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. ISBN: 9788527712422.
- Milanesi, I. (2012). Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, 1 (46), pp. 209-227. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400015>.
- Milaré, S. & Yoshida, E. (2007). Coaching de executivos: adaptação e estágio de mudanças. *Psicologia Teoria e Prática*, 9 (1), pp. 86-99. ISSN: 1980-6906.
- Mizukami, A., Reali, A., Reyes, C., Martucci, E., Lima, E., Tancredi, R. & Mell, R. (2003). *Escola e aprendizagem da docência – processo de investigação e formação*. São Carlos: Editora da Universidade Federal da São Carlos. ISBN: 978-85-85173-70-8.
- Moretto, V. (2007). *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. ISBN: 9788532635242.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of teaching styles*. New York: Longman.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition*. Disponível em: <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16>
- Nahas, M., Pires, M., Waltrick, A. & Bem, M. (1995). Educação para Atividade Física e Saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 1 (1), pp. 57-65. DOI: <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.1n1p57-65>
- Neves, S. (2013). *A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. Um modelo de ensino para a disciplina de TIC*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal).
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Nunes, C. (2001). Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 22 (74), pp. 27-42. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

- Oliveira, F., Rocha, M. & Oliveira, E. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16 (1), pp. 185-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p185>
- Oliveira, P. (2015). *A Dinâmica da Sala de Aula: Organização da Sala de Aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa, Portugal).
- 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).
- 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.
- Peduzzi, L. (1997). Sobre a resolução de problemas no ensino da Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 14 (3), pp. 229-253. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Pereira, E. & Moreira, O. (2013). Importância da Aptidão Física relacionada à saúde e aptidão motora em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, 7 (39), pp. 309-316.
- Pereira, J. (2015). *O Modelo de Educação Desportiva no ensino do Atletismo: Estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).
- 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.
- 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).

- Phillips, D. & Carlisle, C. (1983). Comparison of physical education teachers categorizes as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (3), pp. 55-67. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.55>
- Piletti, C. (2001). *Didática geral* (23ª edição). São Paulo: Editora Ática. ISBN: 85-08-02698-6.
- 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).
- 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 Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1 (41), pp. 99-111. eISSN: 2184-1594.
- Pontes, E. (2019). O professor ensina e o aluno aprender: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de matemática. *Revista de Administração do Cesmac*, 4 (1), pp. 111-124. DOI: <https://doi.org/10.3131/race.v4i0.1044>.
- 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.
- Raposo, M. & Osório, P. (2016). A planificação das unidades didáticas como estratégias de ensino da leitura e da escrita: um estudo no ensino básico em Portugal. *Entreletras*, 7 (1), pp. 5-25. ISSN: 2179-3948.
- 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.

- Remédios, C. (2010). *O bem-estar psicológico e as competências pessoais e sociais na adolescência*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal).
- 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.
- Resende, P. (2012). *Relatório de Estágio. Orientação motivacional dos objetivos de realização nas Aulas de Educação Física. Estudo comparativo entre ciclos de ensino de uma Escola Pública e Privada*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho, Portugal).
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Texto Editora.
- Ricardo, V. (2005). *Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd edition). St. Louis: Mosby. ISBN: 9780078022692.
- Rodrigues, A. (2014). *Aptidão Física na Escola*. In Lopes, H., Gouveia, É., Alves, R. & A. Correia (Eds). *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 73-81). Funchal. Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-00-3.
- Rodrigues, A., Gouveia, E., Correia, A., Alves, R. & Lopes, H. (2018). *Pedómetro como ferramenta de intervenção na Escola*. In Lopes, H., Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J. & Alves, R. (2018). *Didática da Educação Física. Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 118-129). Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-23-2.
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). Intencionalidade da Ação Educativa na Educação Infantil: A Importância da Organização do Tempo e do Espaço das Atividades. *Nuances*, 14 (15), pp. 123-137. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v14i15.161>

- Rosário, F., Araújo, L. & Fialho, I. (2012). *Avaliação Formativa e Formação de Professores*. Comunicação oral apresentada na VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo. Universidade de Évora. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62455283.pdf>
- Rosinha, A. (2014). *A (in)consistência do Plano Anual de Atividades face à realidade da escola e às necessidades dos alunos*. (Dissertação de Mestrado, Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto, Portugal).
- Sácristan, G. (1999). *Poderes estáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul. ISBN: 85-7307-573-2.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142. ISSN: 1645-7250.
- Santana, V. e Gondim, S. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudo de Psicologia*, 21 (1), pp. 58-68. DOI: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160007>.
- Santos, I., Chiossi, J., Soares, A., Oliveira, L. & Chiari, B. (2014). Fluência verbal semântica e fonológica: o estudo comparativo em deficientes auditivos e ouvintes. *CoDas*, 26 (6), pp. 434-438. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20142014050>
- 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>.
- Santos, M. & Freitas, D. (2011). A construção de saberes docentes por licenciados e sua influência na identificação inicial com a profissão. *Revista Interações*, 7 (18), pp. 157-177. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.463>.
- Sayão, M. & Muniz, N. (2004). O planejamento na Educação Física Escolar: Um possível caminho para a formação de um novo Homem. *Revistar Pensar a Prática*, 7 (2), pp. 187-204. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v7i2.95>.

- Scortegagna, P. & Oliveira, R. (2008). A formação do professor da Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo e reflexivo. *Dialogia*, 7 (1), pp. 77-84. DOI: 10.5585/dialogia.v7i1.944
- Seabra Júnior, L. (2006). *Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física: Considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, São Paulo, Brasil).
- 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), pp. 1-19. ISSN: 0871-9187.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education (3rd edition)*. Palo Alto: Mayfield. ISBN: 9780874848991.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: IL Human Kinetics. ISBN: 978-0873224352.
- Siedentop, D. (1996). *Physical education and educational reform: The case of sport education*. In Silverman, S. & Ennis, C. (2003). *Student learning in physical education. Applying Research to Enhance Instruction*. (pp. 247-267). Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. & Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education (2nd edition)*. Champaign: IL Human Kinetics. ISBN: 978-0736098380.
- 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. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp. 119-134. ISSN: 1645-7250.
- 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, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães. ISBN: 972-8283-11-3.
- 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.
- Sovienski, F. & Stigar, R. (2008). Recursos Humanos x Gestão de Pessoas. *Revista Científica de Administração*, 10 (10), pp. 51-61. ISSN: 1516-3865.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Universidades de Santiago de Compostela.
- Teles, E. (2017). *Um Fado Insular: (ir)realidades da escola*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto, Portugal).
- Tinoco, M. (2017). *Estilo de Vida, Função Cognitiva e Variáveis Psicossociais em Adultos Idosos do Amazona, Brasil*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, RAM, Portugal).
- Tozetto, S. & Gomes, T. (2009). A Prática Pedagógica na Formação Docente. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 17 (2), pp. 181-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v17i2.1150>.
- Veríssimo, A., González, R. & García, L. (2016). Unidades Didática à luz da Teoria dos conceitos nucleares – Um exemplo em Geometria. *Campo Abierto*, 35 (2), pp. 41-58. DOI: <http://hdl.handle.net/10662/5991>.

- Vasconcelos, J. (2014). *A avaliação como processo socialmente construído na escola do 1.º CEB – Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Universidade AbERTA, Lisboa, Portugal).
- Vicente, A., Fernando, C. & Lopes, H. (2015). *Transformar pelo Futebol: Uma Metodologia Atual e Operativa*. Atas do Seminário Desporto e Ciência 2015, (pp. 41-50). Funchal: Universidade da Madeira.
- 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).
- Vilarinho, L. (2001). *Educação continuada e Educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional do ensino*. 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, pp. 1-18. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt>
- Werner, P. & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, pp. 280-297. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.8.4.280>

XI – 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.

Portaria n.º 181/2019, *Diário da República* n.º 111/2019, Série I de 11 de junho de 2019.

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 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 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.

Despacho Normativo n.º 9/2014, *Jornal Oficial* n.º 19072014, Série I de 9 de dezembro de 2014.

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 43/2007, *Diário da República* n.º 38/2007, Série I de 22 de fevereiro de 2007.

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.

Decreto-Lei n.º 240/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A de 30 de agosto de 2001.

Lei n.º 115/1997, *Diário da República* n.º 217/1997, Série I de 19 de setembro de 1997.

Despacho Normativo n.º 338/1993, *Diário da República* n.º 247/1993, Série I-B de 21 de outubro de 1993.

Lei n.º 46/86, *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 14 de outubro de 1986.

XII – 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=170C949A92E6B5>

[DC&id=170C949A92E6B5DC%21894&parId=170C949A92E6B5DC%21891&o=OneUp](https://onedrive.live.com/?authkey=%21ADw6GLk6bY28%5FUg&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”.

XIII – Documentos Oficiais da Universidade da Madeira

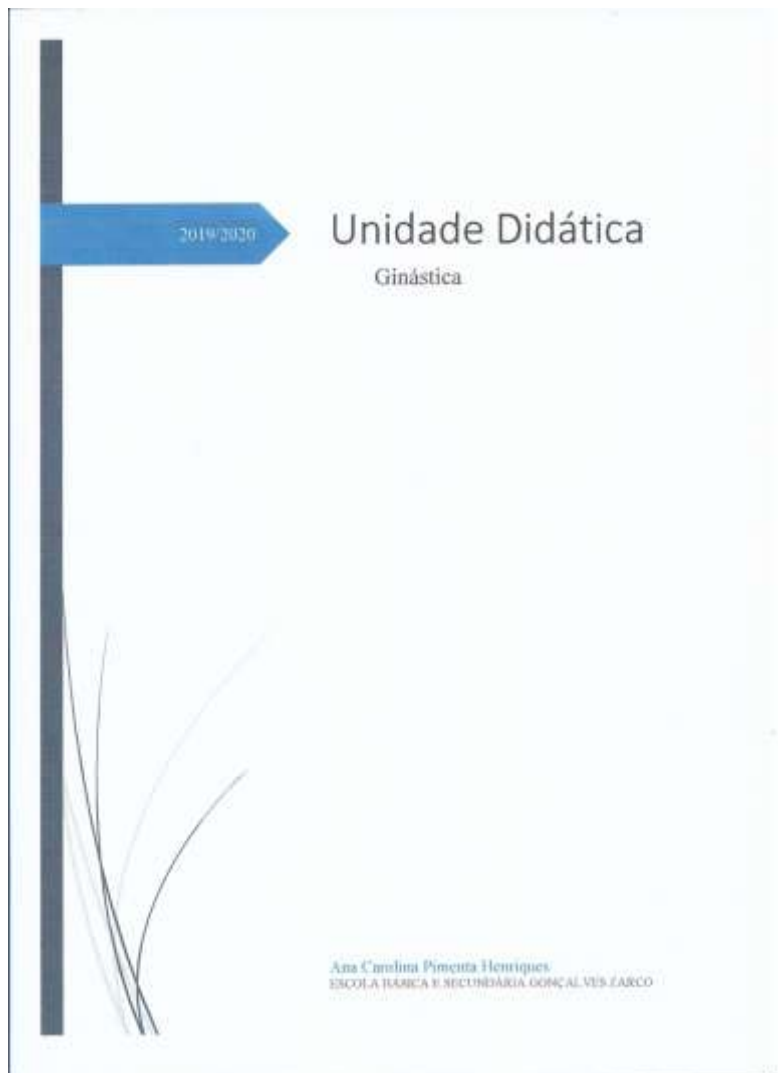
Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira (homologado a 27 de dezembro de 2016).

XIV – Apêndices

Apêndice 1 – Calendarização Anual das Matérias de Ensino



Apêndice 2 – Exemplo de uma Unidade Didática (p.e. Ginástica)



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 matéria 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 Vítória (2008), a ginástica integra-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 capacidade 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 de elementos gímnico-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-atletivo), ao criar uma forma de educação lúdica (*play education*).

Assim, o MED propõe-se a ajudar os alunos a se tornarem desportivamente competentes, cultos e entusiasmados, isto é, preservar e desenvolver a cultura desportiva dos alunos, das escolas e das comunidades (Ferreira, 2012, volume, 2011).

Neste tipo de ensino, o professor, passa de uma posição de comando para uma posição de gestao e os alunos tem como desatio 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), inclui-o 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 afiliação nas aulas por parte dos alunos.

Em cada equipa, cada aluno apresenta uma função e para que haja sucesso é necessário haver cooperação, união 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 aulas 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 perspectiva 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 (Simões, 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 11.º 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 as disciplinas de ginástica de solo e de ginástica de aparelhos, contudo, na disciplina de ginástica acrobática 4 alunos nunca a vivenciaram.

De acordo com a avaliação diagnóstica realizada ao longo do ano letivo, nesta modalidade desportiva, verificou-se que em relação à matéria de ensino de ginástica de solo, os alunos não possuem níveis homogêneos de proficiência, uma vez que todos os níveis de competência se encontram preenchidos. Apesar de no ano letivo transato, a turma ter dedicado grande tempo a esta modalidade, devido a prática de um modelo de ensino alternativo (MED), os alunos apresentam dificuldades que devem e podem ser corrigidas. Assim sendo, encontram-se no nível introdutório os alunos n.º18, n.º19 e n.º23, no nível elementar os alunos n.º2, n.º6 e n.º22, no nível de parte avançado os alunos n.º4, n.º7 e n.º9, e por último, no nível avançado, os alunos n.º1, n.º5, n.º11, n.º15

e n.º16. É importante realçar que os alunos n.º3, n.º8, n.º10, n.º12, n.º13, n.º14, n.º17 e n.º21 não compareceram à aula da avaliação diagnóstica de ginástica de solo, por estarem inseridos num projeto de ERASMUS da escola.

No que diz respeito à ginástica de aparelhos, nomeadamente ao minitrampolim, a turma apresenta níveis de proficiência inferiores à ginástica de solo, apesar de já terem contactado com esta disciplina gímnica no ano anterior. De uma forma geral, a turma encontra-se, essencialmente, no nível introdutório, havendo 4 alunos com prestação superior. No nível introdutório encontram-se os alunos n.º2, n.º4, n.º6, n.º7, n.º16, n.º18, n.º19, n.º22 e n.º23, no nível elementar os alunos n.º11 e n.º15, e num nível de proficiência mais elevado, no nível de parte avançado, os alunos n.º1 e n.º5. Tal como na situação referenciada anteriormente, os alunos n.º3, n.º8, n.º10, n.º12, n.º13, n.º14, n.º17 e n.º21 não compareceram à aula da avaliação diagnóstica por estarem inseridos num projeto de ERASMUS da escola.

Na disciplina de ginástica acrobática a turma não realizou avaliação diagnóstica, uma vez que já tinhamos conhecimento que a turma nunca havia experienciado, de forma desenvolvida, esta prática.

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 Gonçálves 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 de ensino.

3.1. Objetivos Transversais

Segundo as AEEF do 11º 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 das 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 11º ano de escolaridade, definiu como objetivos transversais e gerais:

1. “Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o 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 eles(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 autónoma no seu quotidiano, 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.”

3.2. Objetivos Específicos

Tendo por base, o PNEF do ensino secundário (Jacinto et al., 2001) e as AEEF (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto), delineamos 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 Acrobática

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

2. Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gimnicas, 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 traços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.

2.6. Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.

2.7. Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.).

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

1.1. Salto de eixo (plinto transversal), realizando o voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acenadamente afastados e estendidos.

1.2. Salto de eixo (no plinto longitudinal), com o primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal com a bacia e pernas acima da linha dos ombros (no momento de apoio das mãos).

1.3. Salto entre-mãos (plinto transversal), apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.

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

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

2.2. Salto engrupado, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida.

2.3. Pirueta vertical após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controle do salto.

2.4. Carpa de pernas afastadas, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), realizando o fecho das pernas (em extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida.

2.5. $\frac{1}{4}$ de Mortal à frente engrupado, após corrida de balanço, iniciando a rotação um pouco antes de chegar à altura máxima do salto e abrindo enérgica e oportunamente pela extensão completa dos membros inferiores em relação ao tronco, à passagem pela vertical, com queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.

2.6. $\frac{1}{4}$ de Mortal à retaguarda, após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho, desequilíbrio com rotação à retaguarda aproximando as pernas do tronco, abertura enérgica para queda dorsal no colchão colocado num plano elevado."

Para a ginástica acrobática (nível introdutório), os objetivos programáticos descritos nas AEEF, dizem-nos que compete ao aluno:

"1. Coopera 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 gimnicas, 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 fletida (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 dos bases junto aos seus joelhos.

5.3. Dois bases, com pega de cotovelos, suportam o volante em prancha facial que mantém a tonicidade necessária para evitar oscilações dos seus segmentos corporais.

5.4. Após impulso dos bases, o volante efetua um voo, mantendo a mesma posição, para receção equilibrada nos braços dos bases.

5.5. Dois bases, frente a frente, de joelhos sentados sobre os pés, sustentam o volante em pino sobre as suas coxas, segurando-o pela bacia 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 frisar os recursos materiais e espaciais disponíveis para a lecionação das diferentes matérias de ensino. Deste modo, serão ilustrados, na seguinte tabela, os recursos materiais e espaciais disponíveis para cada modalidade desportiva desta unidade didática.

Tabela 1: Recursos Materiais e Espaciais para a matéria de ensino de Ginástica;

| Período | Recursos Espaciais | Matéria de Ensino/Recursos Materiais |
|-----------------------------|--|---|
| 1º | 4N | Ginástica; 23 colchões de solo; 4 colchões de queda; 4 bancos suecos; 2 minitrampolins; 3 reuthers; 1 bock; 2 plintos de madeira; 1 plinto de esponja; 1 colchão de solo (enrolado); 10 cordas. |
| Material Transversal | 50 cones rasos; giz; fita de pintor; coletes; 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 período de rotações de instalações desportivas.

Tabela 2: Cronograma de Estruturação dos Conteúdos para a matéria de ensino de Ginástica;

| Dia | Hora | Aula n.º | Local | Matéria de Ensino |
|-------------------|--------------------|----------|----------------------------------|---|
| | | | | Conteúdos |
| 1º Período | | | | |
| 26/09/2019 | 9:55 - 11:25 | 7 – 8 | Pavilhão 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 engrupado, salto de carpa, salto de meia pirueta vertical e salto de pirueta vertical; - Avaliação diagnóstica de Dança – coordenação motora, postura, ritmo, expressividade e vivência relacional; - Avaliação diagnóstica de ténis de mesa – pega da raquete, posição base, serviço de direita e esquerda, batimento de direita e esquerda e deslocamentos. |
| 05/10/2019 | 9:55 - 11:25 | 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 |

| | | | | |
|------------|--------------------|---------|------------------|---|
| | | | | <p>de solo e minitrampolim.</p> <p>- Os elementos a abordar na ginástica de solo são:</p> <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; <p>- Os elementos a abordar no minitrampolim são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Salto de vela; 2. Salto engrupado; 3. Salto de carpa; 4. ½ Pirueta; 5. 1 Pirueta; 6. ¼ de mortal à frente; 7. Mortal à frente; <p>- Trabalho de alongamentos;</p> |
| 10/10/2019 | 9:55 - 11:25 | 15 – 16 | Pavilhão (4N) | <p>- Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade;</p> <p>- Introdução à ginástica acrobática: o docente vai indicar as ajudas e as progressões referentes à ginástica de</p> |

| | | | | |
|------------|--------------------|---------|------------------|---|
| | | | | <p>aparelhos, nomeadamente o pinto e à ginástica acrobática.</p> <p>- Os elementos a abordar no pinto são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Salto de eixo transversal; 2. Salto de eixo longitudinal; 3. Salto entre-mãos (pinto transversal); <p>- Os elementos a abordar na ginástica acrobática são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Regras de segurança; 2. Pegas; 3. Figuras individuais; 4. Figuras a pares; 5. Montes e Desmontes; 6. Posições de segurança; 7. Elementos obrigatórios – PNEF; <p>- Avaliação do Tempo de Empenhamento Motor dos alunos;</p> <p>- Realização dos testes: sociométrico, competências sociais e perceção aluno/professor;</p> |
| 24/10/2019 | 9:55 - 11:25 | 23 – 24 | Pavilhão (4N) | <p>- Trabalho de condição física, através do treino intervalado de alta intensidade;</p> <p>- Turma dividida por equipas com base nos níveis de proficiência dos alunos - Entrega do dossier de equipa;</p> <p>- Explicação do funcionamento e organização do MED (códigos de pontuação...);</p> <p>- Inicia-se o processo de treino e a</p> |

| | | | | |
|------------|--------------------|---------|---------------|--|
| | | | | <p>preparação para a 1ª jornada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nas 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; - Trabalho de alongamentos; |
| 31/10/2019 | 9:55 - 11:25 | 27 - 28 | Pavilhão (4N) | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade; - Preparação para a 1ª jornada; - Nesta fase os alunos já deverão ser mais autónomos e deverão 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; - Trabalho de alongamentos; |
| 07/11/2019 | 9:55 - 11:25 | 31 - 32 | Pavilhão (4N) | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade; - 1ª Jornada do MED: * Criação de seqüências de |

| | | | | |
|------------|--------------------|---------|---------------|---|
| | | | | <p>elementos gímnicos de ginástica de solo e de minitrampolim, por parte das equipas;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Promover a competição e o fair-play; * Reforçar a forma de funcionamento do sistema de pontuação da ginástica (de solo e de aparelhos, nomeadamente o minitrampolim), para que todos os alunos entendam o que penaliza e o que premia cada equipa. - Avaliação do Tempo de Empenhamento Motor dos alunos; - Trabalho de alongamentos; |
| 14/11/2019 | 9:55 - 11:25 | 35 - 36 | Pavilhão (4N) | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade; - 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 - minitrampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - pinto. - Trabalho de alongamentos; |
| 21/11/2019 | 9:55 - 11:25 | 39 - 40 | Pavilhão (4N) | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade; - Preparação para a 2ª jornada; |

| | | | | |
|------------|--------------------|---------|---------------|--|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - 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 - minitrampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - plinto. - Avaliação do Tempo de Empenhamento Motor dos alunos; - Trabalho de alongamentos; |
| 05/12/2019 | 9:55 - 11:25 | 47 - 48 | Pavilhão (4N) | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade; - 2ª Jornada do MED: <ul style="list-style-type: none"> * Plinto; * Acrobática; - Trabalho de alongamentos; |
| 12/12/2019 | 9:55 - 11:25 | 51 - 52 | Pavilhão (4N) | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade; - 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 - minitrampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de |

| | | | | |
|------------|---------------------|---------|---------------|---|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> aparelhos - plinto. - Trabalho de alongamentos; |
| 17/12/2019 | 15:10 - 16:40 | 53 - 54 | Pavilhão (4N) | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de condição física, através do treino Intervalado de alta intensidade; - 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 - minitrampolim. Nos segundos 45 minutos a aula será de ginástica acrobática e ginástica de aparelhos - plinto. - Trabalho de alongamentos; |
| 07/01/2020 | 15:10 - 16:40 | 57 - 58 | Pavilhão (4N) | <ul style="list-style-type: none"> - Mobilidade Articular; - Treino para o Evento Culinante do Modelo de Educação Desportiva na Ginástica - Minitrampolim e acrobática; - Bateria de Testes FITescolas: <ul style="list-style-type: none"> * Vaivém (20 metros); - Trabalho de alongamentos; |
| 20/01/2020 | 10:30 - 13:10 | | Pavilhão | <ul style="list-style-type: none"> - Mobilidade Articular - Evento Culinante - competição por equipas nas matérias de ginástica acrobática e minitrampolim; - Trabalho de alongamentos; |

Para a matéria de ensino de ginástica, nomeadamente de solo, de aparelhos e acrobática, foram abordadas 27 aulas de 45 minutos. Nesta modalidade de ensino, conjugou-se os objetivos programáticos do PNEF e das AEEF do 11º ano de escolaridade, no nível elementar, com as características a respeitar do modelo de ensino alternativo MED. Tendo em conta a forma de organização do MED, foram realizadas 7 aulas de 45 minutos na pré-época, entre elas a avaliação diagnóstica, a explicação de quais os conteúdos a desenvolver, as respetivas ajudas a realizar com segurança, a explicação do modelo em si, e quais as funções que os alunos poderiam vir a desempenhar.

De seguida, realizou-se 20 aulas de 45 minutos na época desportiva, onde os alunos demonstraram o seu trabalho ao longo do processo nas duas jornadas existentes. Este momento foi importante para aferir as progressões dos alunos e realizar avaliações formativas. Ao longo da época, todas as equipas definidas do MED, realizaram os seus planos de treinos e de preparação física, com vista à obtenção de melhores resultados, tanto ao nível da ginástica, como ao nível da aptidão física. Por fim, nas duas últimas aulas de ginástica de 45 minutos, procedemos à realização do evento culminante em conjunto a turma do professor estagiário José Pedro Quintal. Este evento festivo, para além de ser um momento de demonstração de todo o trabalho realizado, também é um momento de avaliação sumativa da matéria de ensino. Toda a documentação empregue neste modelo de ensino alternativo encontra-se nos apêndices (apêndice 1).

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).

Neste contexto, o modelo de ensino adotado para a modalidade de ginástica, nomeadamente de solo, aparelhos e acrobática, foi o MED, criando contextos de aula autênticos. Sendo este modelo uma abordagem que contribui para o desenvolvimento e para a aquisição de competências motoras, pessoais e sociais, considero que a turma teve uma atitude muito positiva em relação ao mesmo. Pelo facto de no ano letivo

transato o terem experienciado, a tarefa foi mais facilitada, pois toda a turma já continha o conhecimento necessário à realização de todas as tarefas inerentes ao modelo.

Tendo esta abordagem escolar pressupostos de uma época desportiva, os alunos tiveram que desenvolver competências transversais como o respeito, a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico, a tomada de decisão e a capacidade de trabalhar em equipa, uma vez que estariam sujeitos a três fases distintas, com aspetos competitivos, organizativos e avaliativos para lidar.

Na primeira fase, os alunos tiveram conhecimento de quais os elementos gímnicos a realizar e as suas respetivas ajudas, bem como quais os elementos de equipa com que trabalhariam ao longo do modelo, selecionando diversos pormenores relacionados com as equipas, como o nome, o grito e as funções de cada aluno. Foi possível constatar que a introdução da ginástica acrobática no modelo foi motivo de maior empenho e dedicação por parte dos grupos, uma vez que nunca a haviam praticado.

Passada a fase da pré-época, os alunos receberam um dossier que englobou toda a informação pertinente e necessária ao modelo, desde os elementos gímnicos às formações de juizes. É de realçar que em todas as aulas os alunos trouxeram consigo o dossier demonstrando um alto nível de responsabilidade da turma.

Ao longo do modelo, observou-se a existência de jornadas que permitiu aos alunos e aos docentes registarem e avaliarem os progressos existentes ao longo do processo ensino-aprendizagem, sendo notório o empenho imposto pelos alunos na concretização de todas as atividades.

Neste sentido, e apesar da utilização de um modelo de ensino alternativo, pudemos observar que os objetivos programáticos para a matéria de ensino foram alcançados, bem como os objetivos transversais relacionados com as capacidades condicionais e coordenativas e com as atitudes e valores.

De uma forma geral, todos os alunos cumpriram com as tarefas propostas, uma vez que o método de ensino misto, possibilitou-os de adequar as situações ao seu nível de proficiência, isto é, inicialmente, eram demonstradas as situações globais a desempenhar. Por equipas, e tendo em conta o grau de competência de cada um, os alunos adaptavam as situações a cada pessoa, individualizando-as. Por fim, retrocedia-se ao exercício global, de modo a facilitar a aprendizagem dos elementos com maior grau de complexidade.

Nesta matéria de ensino, as aulas estavam organizadas em estações de trabalho, onde o docente se encontrava na estação com maior perigo (p.e. mortal engrupado no minitrampolim). No entanto, para além de estar, maioritariamente, numa estação, o professor detinha o contacto visual de todos os alunos, de modo a corresponder a todas as dúvidas existentes e às instruções necessárias.

Os planos de aula utilizados ao longo do ano letivo encontram-se presentes no apêndice 1.

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 e sumativa. Deste modo, é de extrema importância definir em que é que se consoma 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).

A avaliação sumativa, “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 24.º). Deste modo esta avaliação “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 25.º).

Na avaliação sumativa de ginástica de solo, toda a turma, excetuando os alunos n.º 2, n.º 6, n.º 10, n.º 19 e n.º 23, manteve o seu grau de execução, uma vez que já o realizavam com níveis de proficiência elevados, pelo facto de no ano transato terem contactado com esta matéria um elevado número de horas. No entanto, os alunos referenciados, anteriormente, foram os que mais se destacaram por superarem, dia a dia, as suas dificuldades e os seus medos. Para estes alunos, na realização de alguns elementos gímnicos, como foi o caso do rolamento saltado, tiveram que sofrer adaptações para que o realizassem sem problemas e com confiança.

Na ginástica de aparelhos, nomeadamente no minitrampolim e no plinto, todos os alunos superaram as expectativas, pois foi visível uma grande evolução por parte de todos os alunos. Nos saltos do minitrampolim com menos dificuldade, como foi o caso do salto de vela, salto engrupado, salto de carpa, salto de meia pirueta e salto de uma pirueta, todos os alunos os realizaram, sendo o objetivo principal aperfeiçoar as técnicas inerentes a cada movimento. No mortal à frente engrupado, nem todos os alunos o realizaram, mas quem o fez, fê-lo com segurança e respeitando todos os critérios de êxito, como os alunos n.º 1, n.º 5, n.º 8, n.º 9, n.º 11, n.º 12, n.º 13 e n.º 19. Para os alunos que tinham muitas dificuldades em iniciar o mortal, nas nossas aulas, montamos uma estação com uma progressão, no qual os ajudou a perder um pouco o medo, como a criação de um plano elevado.

No plinto, os alunos realizaram movimentos que nunca haviam experienciado, sendo que, um pequeno grupo da turma teve mais dificuldades em realizar os exercícios propostos. No entanto, de modo a individualizar as situações, foram criadas progressões mais simples, com o intuito dos alunos experienciarem a situação de aprendizagem. Neste aparelho gímnico, grande parte da turma destacou-se por conseguirem realizar, com um grau de sucesso muito elevado, os saltos propostos, que nunca haviam contactado.

Na ginástica acrobática, apesar de não a termos avaliado diagnosticamente, no início do ano letivo 2019/2020, desde os primeiros treinos a contactar com esta disciplina técnica, até à apresentação final das coreografias criadas pelas equipas, sem dúvida, que houve grandes evoluções por parte de todos os alunos. Os alunos, desenvolveram competências ligadas à criatividade, à autonomia e à responsabilidade. Foram, essencialmente, estas três competências que os fizeram realizar coreografias muito diversas e muito bem conseguidas. A meu ver, a disciplina na ginástica onde os alunos mais trabalharam e mais evolução tiveram foi na ginástica acrobática, pelo grau de desenvolvimento observado desde a primeira aula, onde os alunos não tinham conhecimentos das regras de segurança nem da diversidade de figuras que poderiam criar, até ao evento culminante do MED de ginástica, que demonstraram à comunidade educativa as suas coreografias acrobáticas.

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 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.

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).

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, bem 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 cèlere, 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 cèlere.

Em relação ao *feedback*, em todas as aulas o mesmo era utilizado para estimular a reflexão crítica dos alunos, para corrigir a possível existência de erros, para encorajar e “aplausir” 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 manter 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. & Luckman, 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 – 3ª 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 season. *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). *Fundar 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 , 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 , 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 , 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 escola 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.



UNIVERSIDADE da MADEIRA
Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Educação Física e Desporto

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 – plinto;
 - 4.4. Ginástica acrobática;
 - 4.5. Elementos Extras;
5. Regulamento;
6. Referências bibliográficas;

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

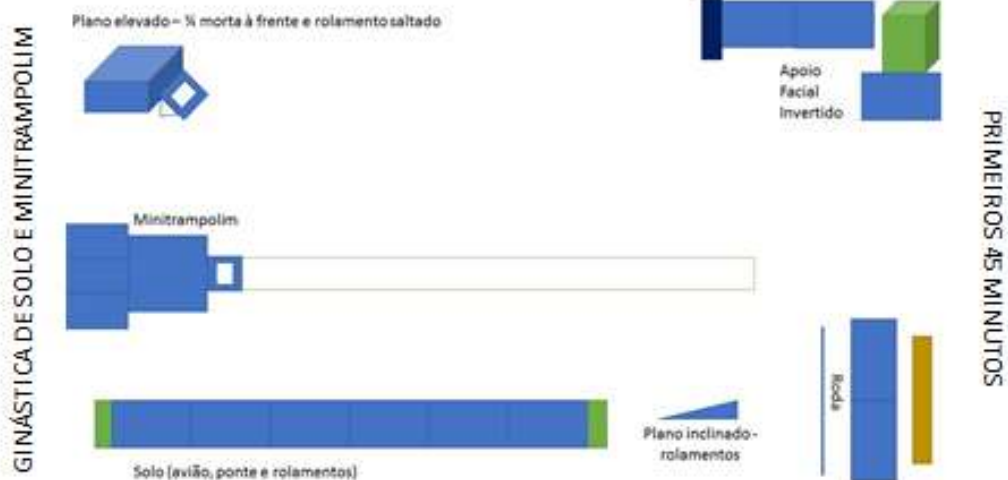
1. OBJETIVOS

- 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

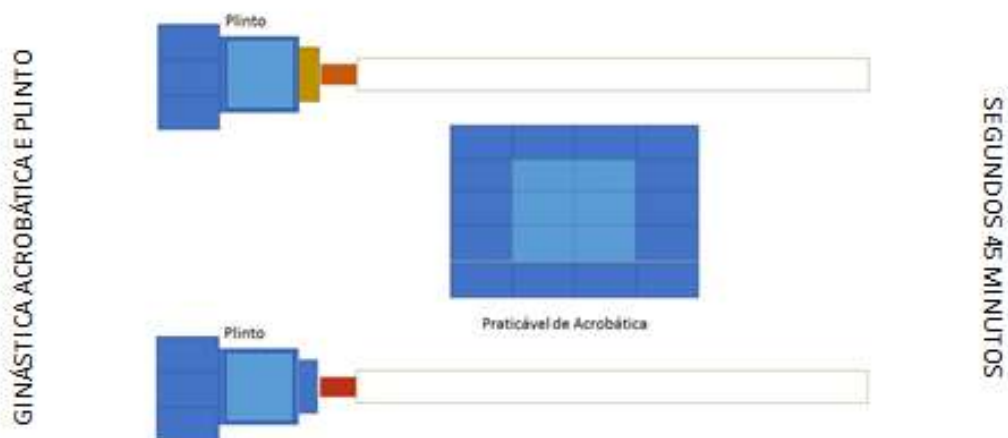


3. DISPOSIÇÃO DO MATERIAL



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 | Plinto | 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)



1. "Bolinha"



2. A partir de um plinto



3. Em plano Inclinado

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 nadegueiros para impulsionar o enrolamento.

Na fase final, o ajudante pode colocar as mãos nas costas (de preferência nas axilas) e ajudar a levantar.

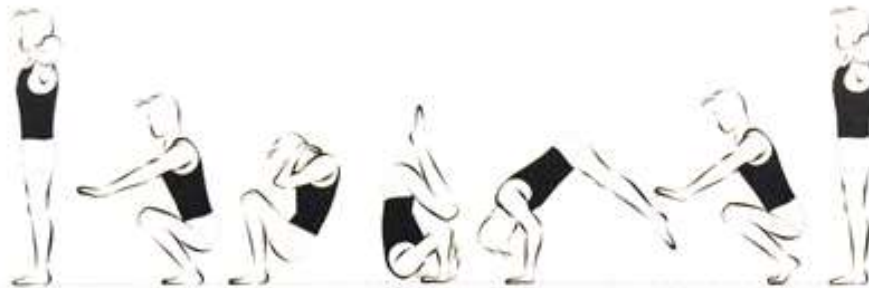
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

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;
- Recepção 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)

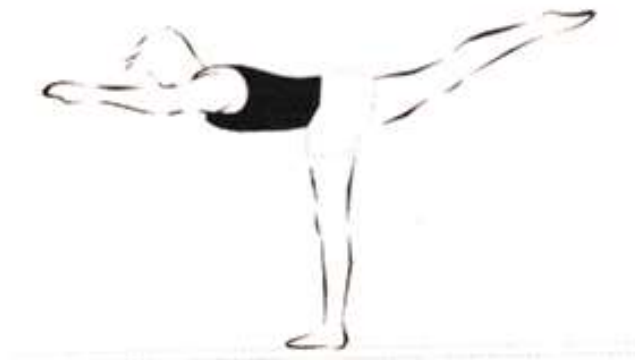


O ajudante deve colocar-se ao lado e ligeiramente à frente do local de chamada. Logo após a chamada do aluno, deverá ajudar impulsionando com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa de forma a proporcionar um momento de voo selado e uma chegada ao solo quase em pino.

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](#)

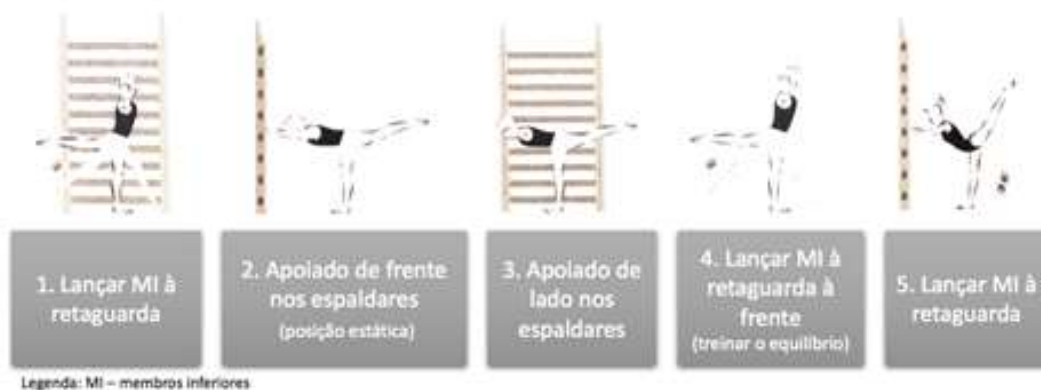
CRITÉRIOS DE ÊXITO

- 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).

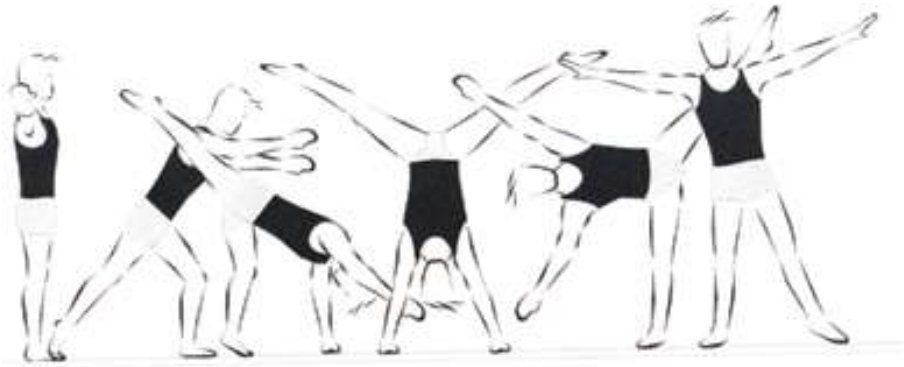
LEGENDA: MI – membros inferiores.

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

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

22

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.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

24

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

22

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

23

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.

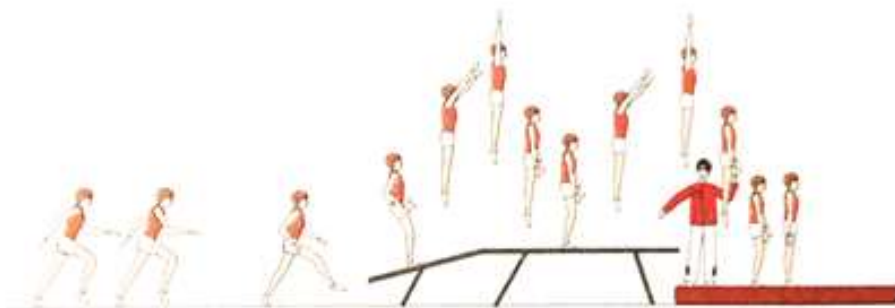
4.2. GINÁSTICA DE APARELHOS

MINITRAMPOLIM



AJUDA

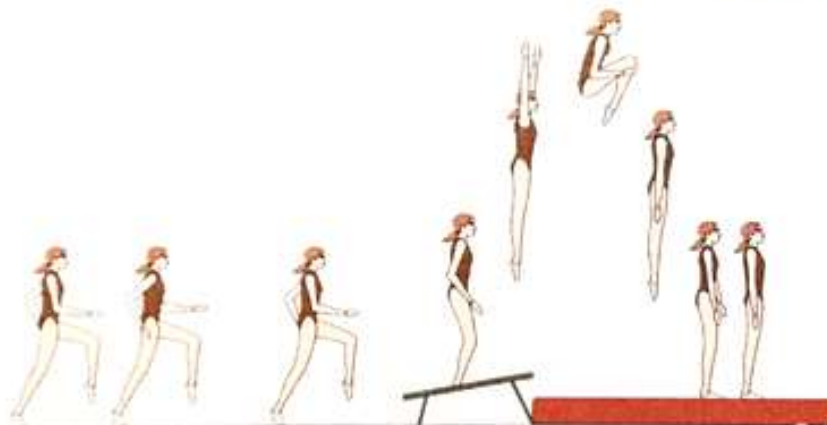
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



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

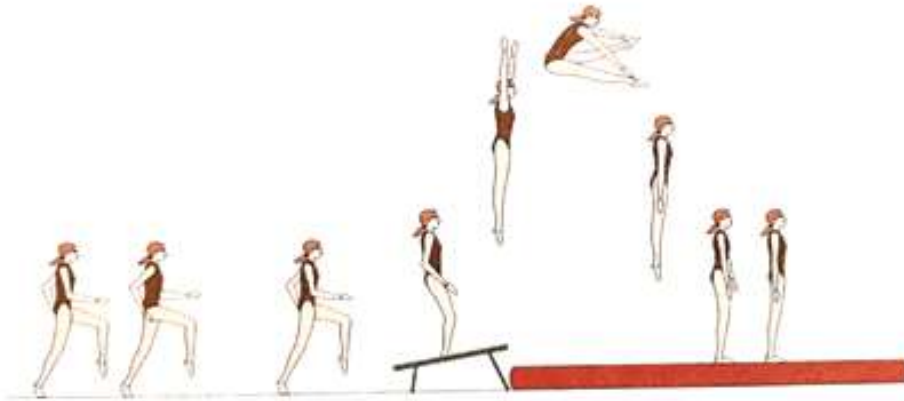
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



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

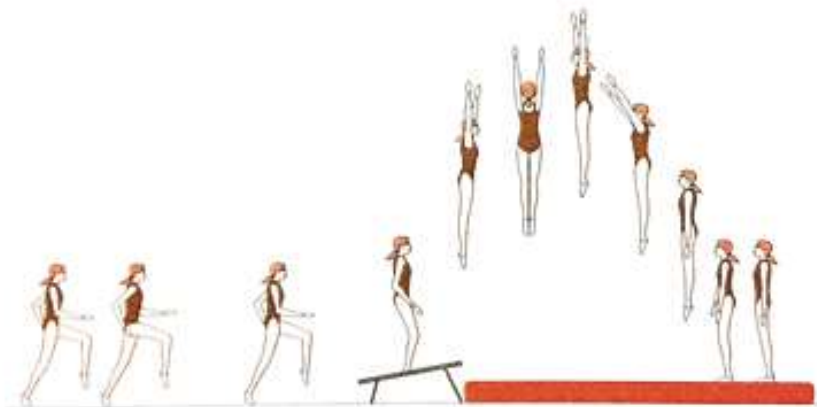
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



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.

MORTAL ENGRUPADO À FRENTE

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

11

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.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

12

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



1. Rolamento à frente para colchões após chamada no trampolim reuther;



2. Rolamento à frente para pilha de colchões plana após chamada no minitrampolim;



3. Rolamento à frente para plano inclinado 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)



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

»

4.3 GINÁSTICA DE APARELHOS

PLINTO



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

»

SALTO DE EIXO

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

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

MENU

(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;

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

28

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



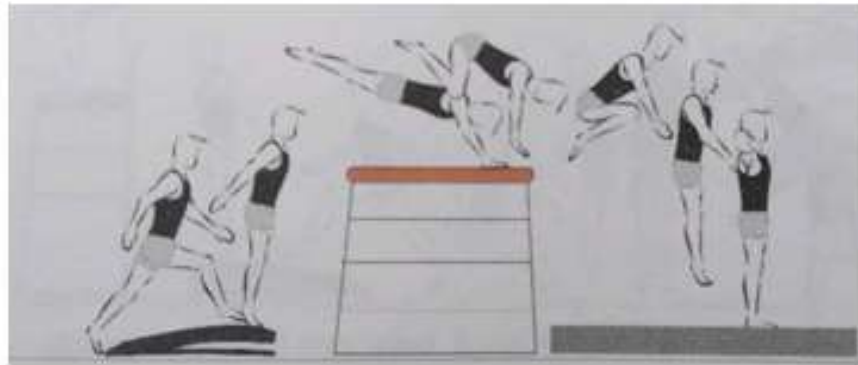
O ajudante deve colocar-se na parte da frente do aparelho (ligeiramente ao lado para poder afastar-se rapidamente no momento de afastamento e passagem dos membros inferiores) e segurar o aluno, preferencialmente, pelo ombro e braço do seu lado. A ação do professor deve ser sempre no sentido de puxar o aluno para que este não bata no aparelho e facilitando-lhe a receção em equilíbrio.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

29

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;

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.

4.4. GINÁSTICA ACROBÁTICA



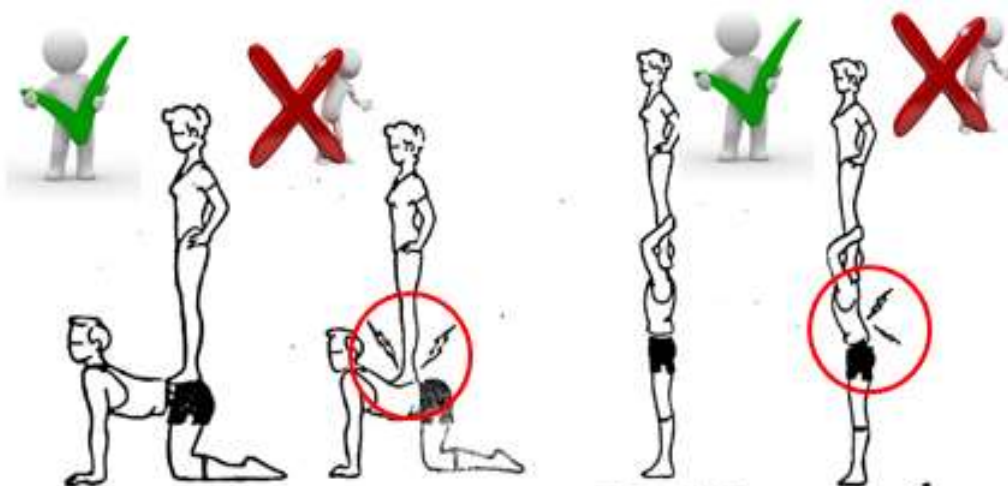
Volante: é o ginasta mais versátil, com grande flexibilidade, grande tonicidade e potência muscular. É um bom executante de saltos acrobáticos e tem um grande domínio corporal. Deve de ser de baixa estatura e leve.

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.

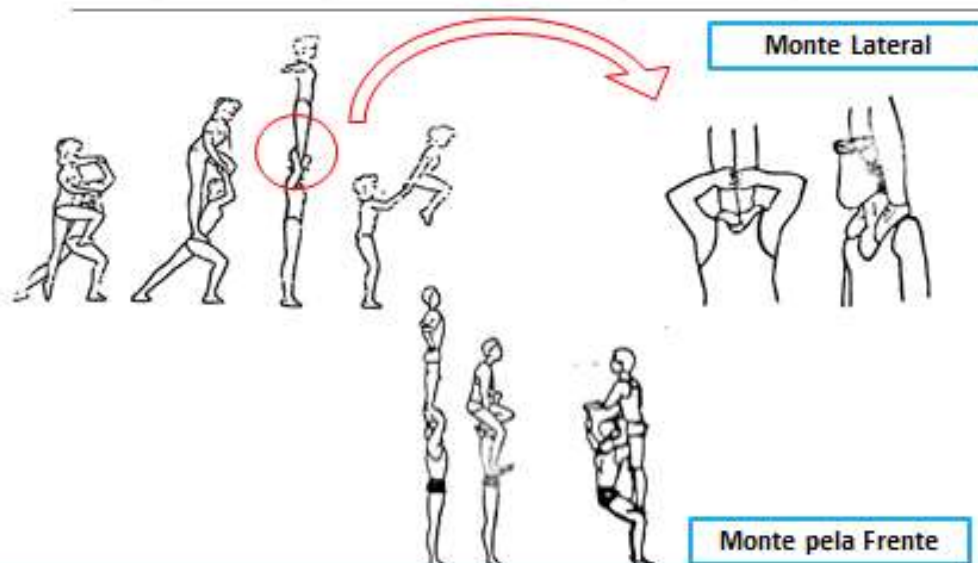


DESMONTE

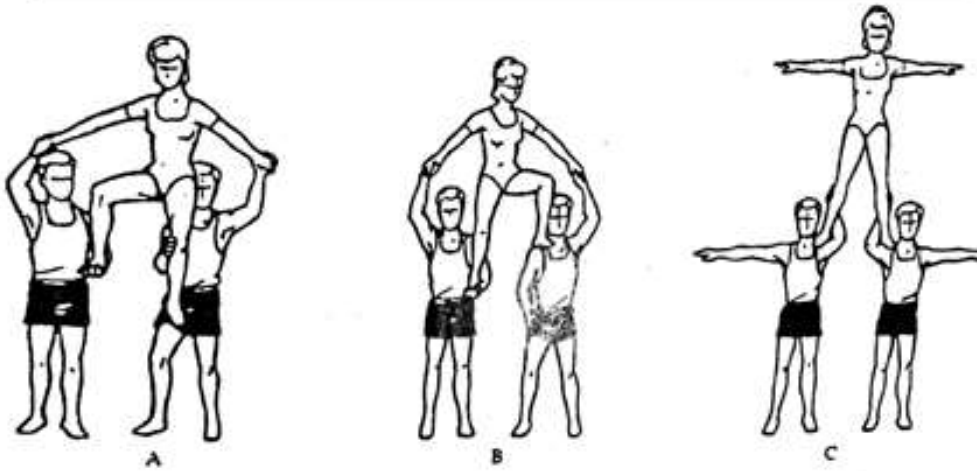
Perda de contacto do volante com o base, havendo uma fase de voo antes da receção no solo (atenção: não é uma queda para o solo!). Este elemento técnico é, por vezes, de elevado nível de dificuldade.



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 desmorte 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



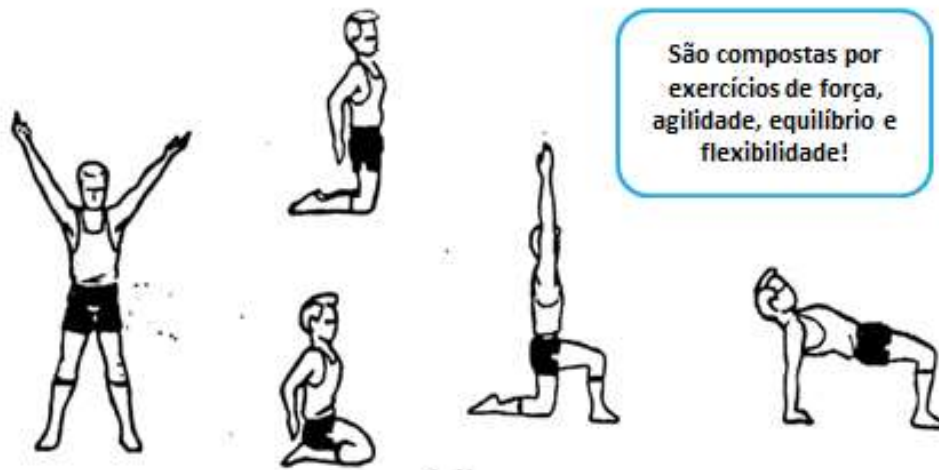
Dois Bases:

- 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.

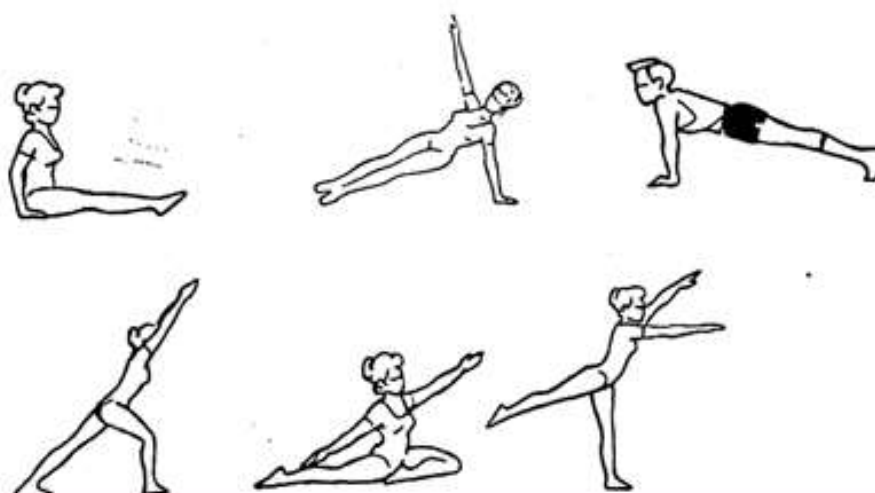
Volante:

- 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.

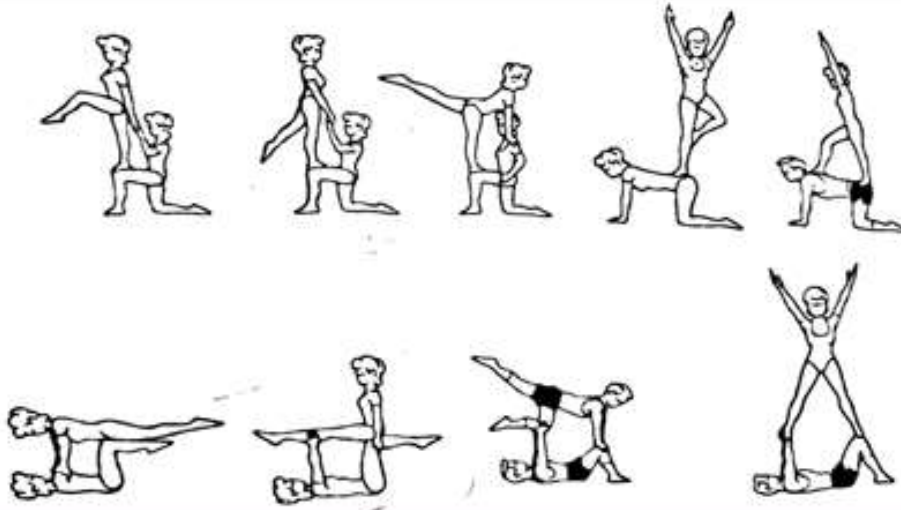
FIGURAS INDIVIDUAIS



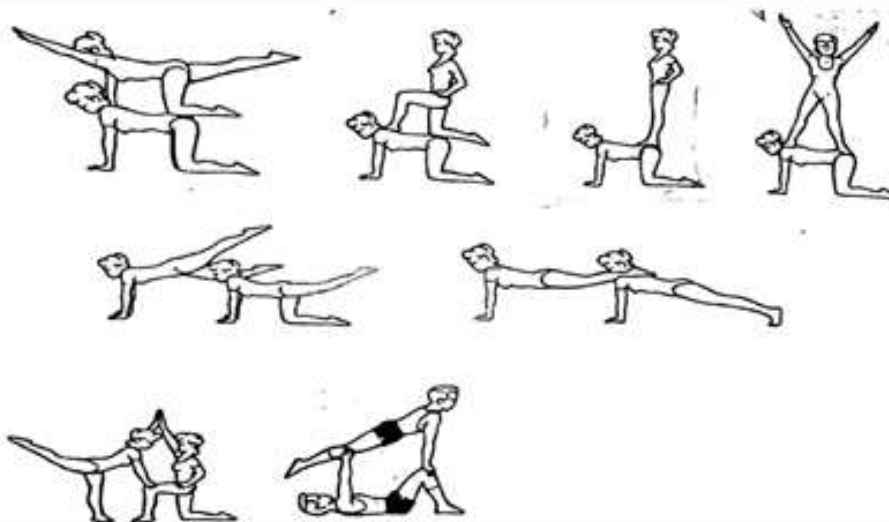
FIGURAS INDIVIDUAIS



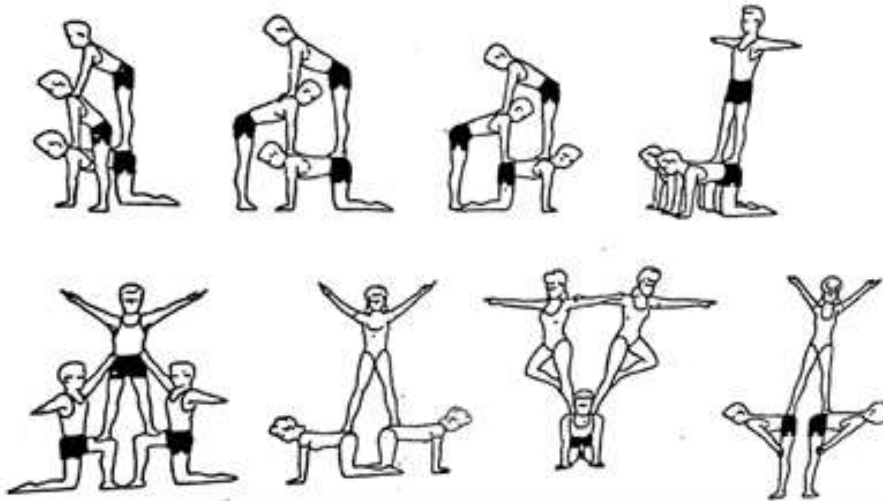
PARES



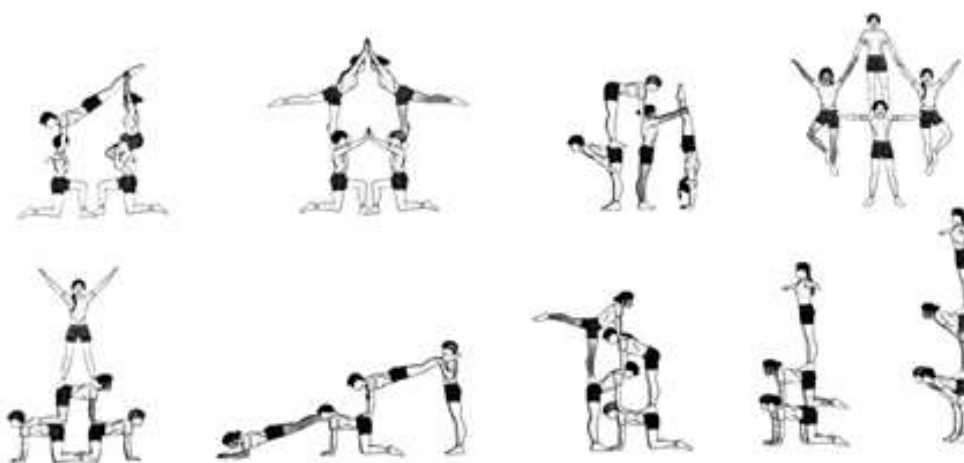
PARES



TRIOS



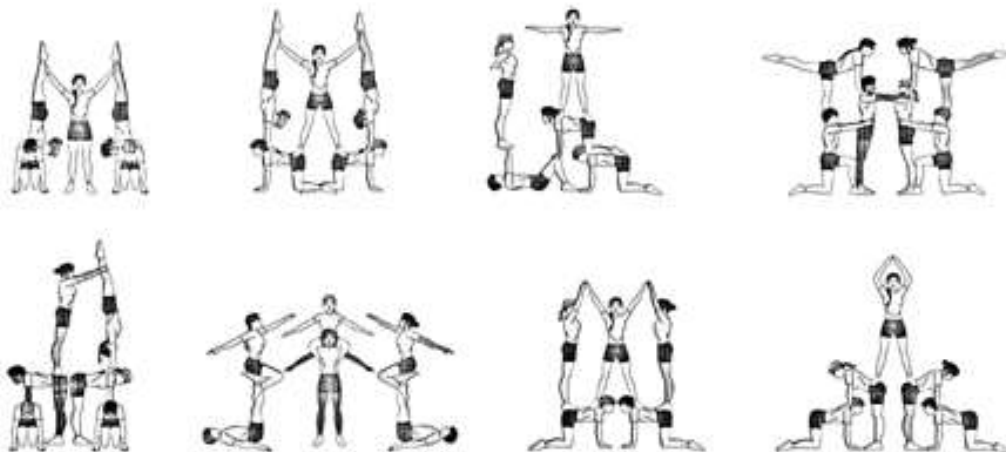
QUADRAS



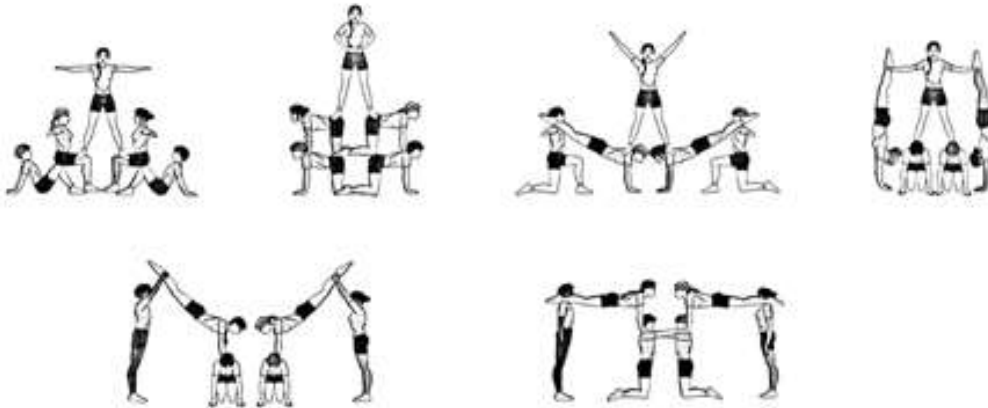
QUADRAS



FIGURAS COM 5 PESSOAS



FIGURAS COM 5 PESSOAS

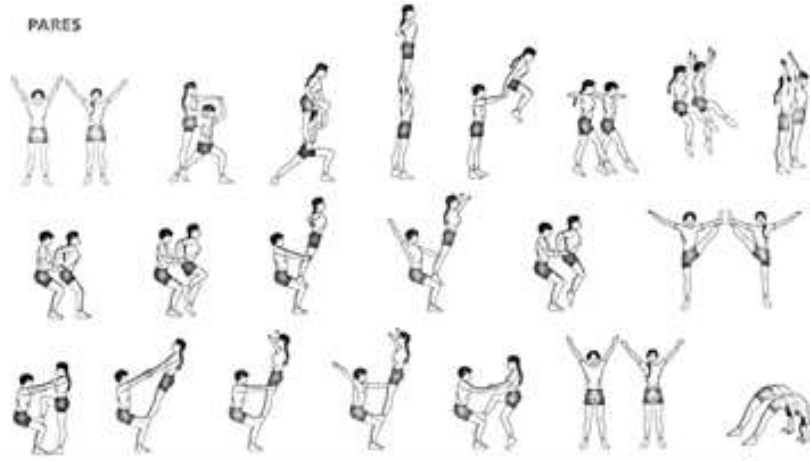


FIGURAS COM 6 PESSOAS



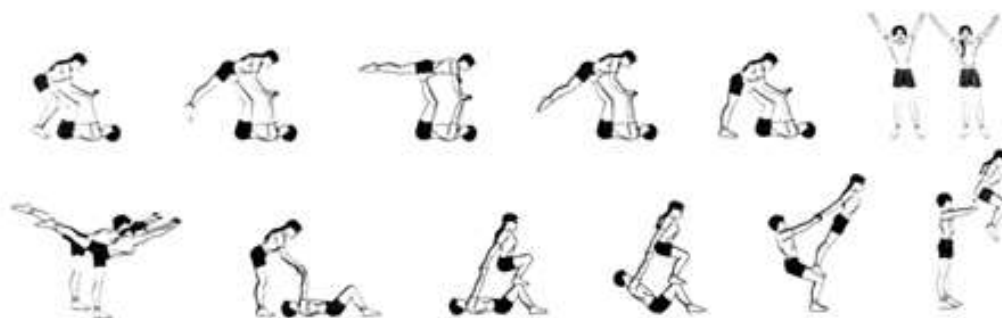
EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

PARES



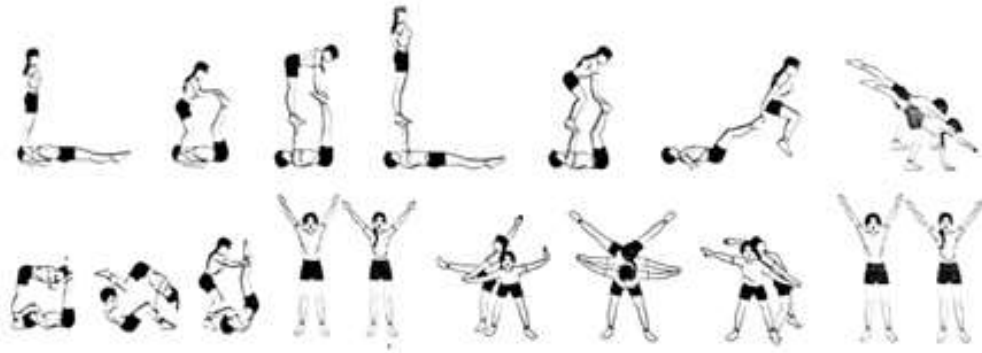
EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

PARES



EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

PARES



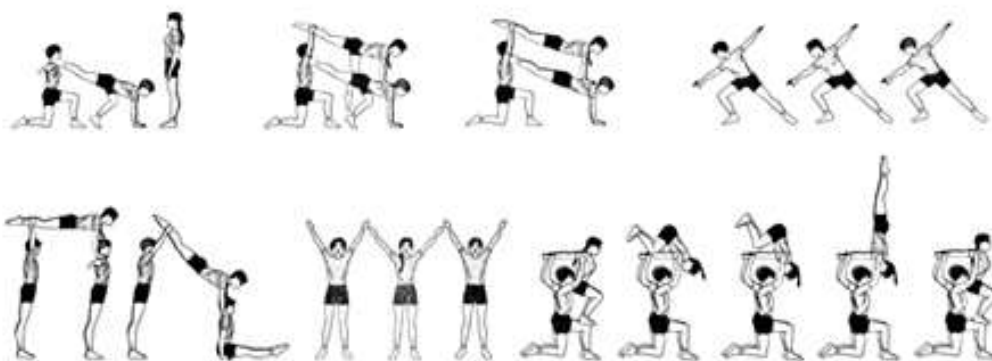
EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

TRIOS



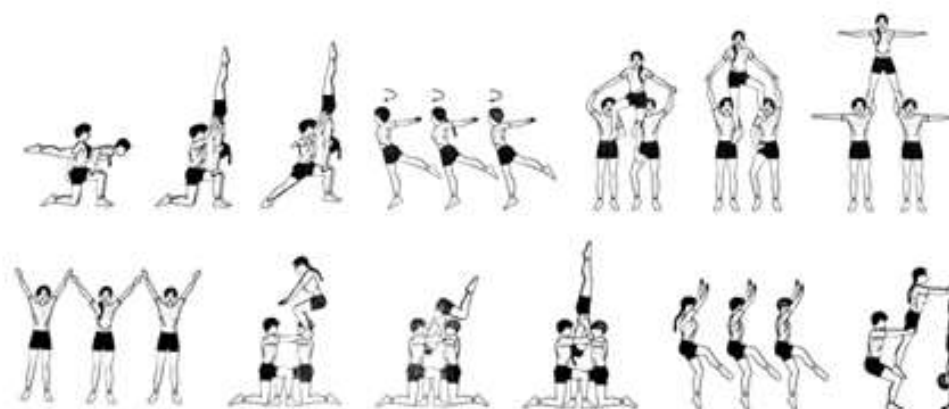
EXEMPLOS COREOGRÁFICOS

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

Rondada

Flic-flac à retaguarda

Ginástica de aparelhos- minitrampilim

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

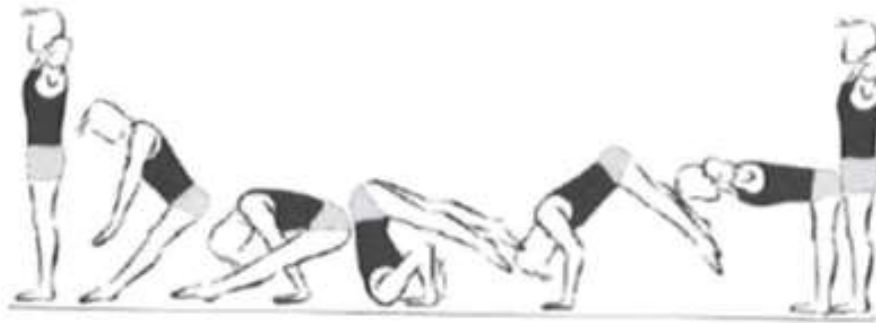
(ARAÚJO, 2004)



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;

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

109

AJUDA

MENU - EE

(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.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

108

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

MENU - EE

(ARAÚJO, 2004)



1. Movimentos de báscula nos espaldares;



2. Execução em plano inclinado com ajuda;



3. Execução em plano inclinado;

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

109

AJUDA

MENU - EE

(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 e le chegar a apoio facial invertido.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

110

RONDADA

(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;
- 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;

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

113

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

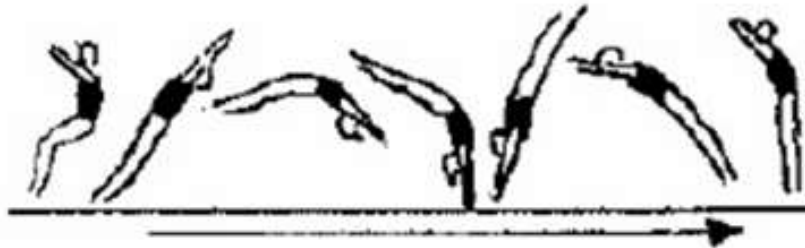


Tal como na roda, ajuda-se na zona da bacia e nas costas do aluno mas o ajudante intervém com as duas mãos ao mesmo tempo. Deve-se ajudar no momento em que o aluno coloca a segunda mão no solo no sentido de o fazer passar pela vertical dos apoios e rodá-lo de forma a que complete os 180 graus de rotação sobre o eixo longitudinal do corpo.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIO GONÇALVES ZARCO 2019/2020

114

Flic-flac à retaguarda



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

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 baica) 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

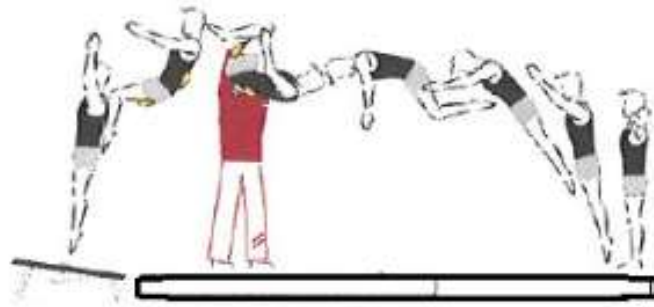
AJUDA

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 juízes 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 gímica 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 juízes 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 111 | | | | | | |
|--|-------|---|---|---|---|--------------------|
| Professor: Ana Carolina Henriques e José Pedro Quintal | | Ano/Turma: 11º 1 e 11º 2 | Data: 08/06/2020 | Horário: 12h10/12h50 | Duração: 40 minutos | Instalação: |
| | | Nº de Alunos: 37 | Local: Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco | | Ensino à Distância: Aula Síncrona | |
| Recursos Materiais: | | | | | | |
| Objetivos Gerais e Específicos: Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas; Desenvolver a componente da aptidão física nos alunos; | | | | | | |
| Tempo | | Exercício | Descrição/Operacionalização do Exercício | Objetivos do Exercício | Esquema Gráfico | |
| Parcial | Total | | | | | |
| 40' | 40' | 1. Circuito Funcional de Aptidão Física: - Aquecimento; - Parte Fundamental; - Alongamentos; | - Os alunos através do método de treino intervalado de alta intensidade (TABATA), deverão realizar os exercícios propostos pelos professores, em sua casa, autonomamente, ainda que estejam em contacto através da plataforma digital ZOOM. | - Desenvolver a componente da aptidão física nos alunos; - Desenvolver nos alunos as capacidades condicionais e coordenativas; |  | |
| Observações: | | | | | | |
| Reflexão da Aula: | | | | | | |
| <p>- Nesta aula, e tendo em conta todas as outras que já foram lecionadas, o objetivo delineado não se alterou e consistia na realização de um circuito funcional de aptidão física, desenvolvendo nos alunos as suas capacidades condicionais e coordenativas. Tendo em conta que o intuito se baseia apenas, e somente, na realização de um circuito de preparação física, foi constatável que o mesmo se cumpriu ao longo das diferentes partes da aula (aquecimento, parte fundamental e alongamentos).</p> <p>- No que diz respeito às variáveis de gestão do espaço, as mesmas foram mantidas como nas aulas anteriores, sendo que os alunos tinham o aval para adaptarem o exercício consoante o espaço que tinham em sua casa. Relativamente aos recursos espaciais, nesta aula, houve uma perda de 10 minutos no início para que todos os alunos conseguissem entrar na plataforma digital. Deste modo, a nossa aula já começou com 10 minutos de avanço, sendo que o tempo até o final da aula foi muito bem contabilizado para se concretizar todos os passos do circuito funcional de aptidão física.</p> <p>- Uma das condicionantes que nos dificultou com o decorrer da aula relaciona-se com a rede de internet, pois nem todos os alunos visualizam a imagem à mesma velocidade, tendo por vezes, dificuldade em perceber o tempo de trabalho e o tempo de descanso. Este é um problema que se tem vindo a implementar em todas as nossas aulas, no entanto, é impossível de o contornar, pois a grande afluência à internet na região, tem causado problemas deste género a inúmeras famílias.</p> <p>- Sendo que nestas aulas, para “calcular” o envolvimento dos alunos nas mesmas, é importante utilizar as variáveis das presenças e da utilização das câmaras, foi possível constatar que no dia de hoje, a taxa de adesão à aula foi de, aproximadamente, 95%, sendo um valor muito reconfortante.</p> | | | | | | |

Apêndice 4 – Exemplo de uma Ficha de Trabalho (p.e. Ficha de Trabalho de Ginástica)

0954/2020

Ficha de Trabalho de Ginástica

Ficha de Trabalho de Ginástica

*Obrigatório

Dados Pessoais

1. Nome Completo *

2. Turma *

Marcar apenas uma oval.

11ª 1

11ª 2

1. Ginástica de Solo

3. 1.1. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



0954/2020

Ficha de Trabalho de Ginástica

4. 1.2. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



5. 1.3. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



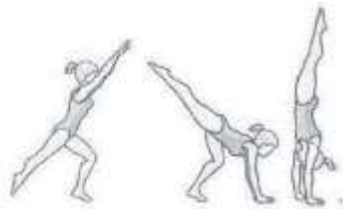
6. 1.4. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



7. 1.5. Legenda a respetiva figura: *

3 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 a 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.

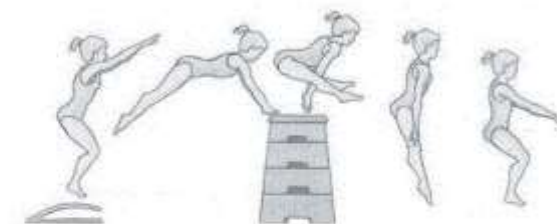
- Verdadeiro
 Falso

2. Ginástica de Aparelhos

21. 2.1. Legenda a respetiva figura: * 3 pontos

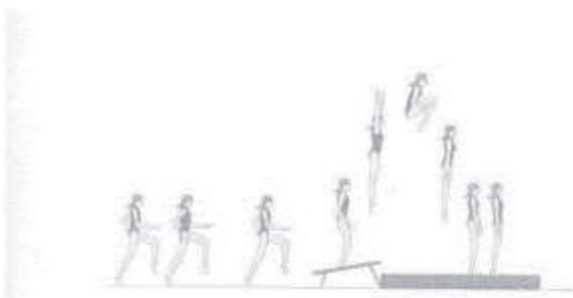


22. 2.2. Legenda a respetiva figura: * 3 pontos



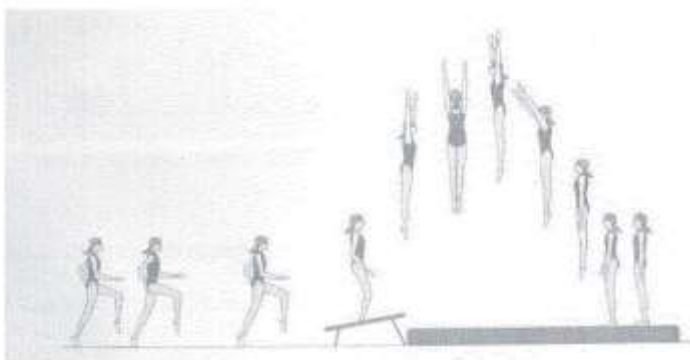
23. 2.3. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



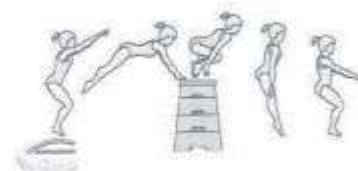
24. 2.4. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



25. 2.5. Legenda 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. *

2 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 devo 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

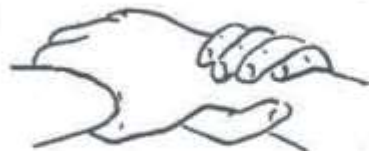
36. 3.1. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



37. 3.2. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



Pega de Positivo (1)

38. 3.3. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos



Pega semitrapçada

39. 3.4. Legenda a respetiva figura: *

3 pontos

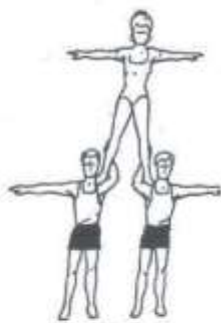


A

fig. 26



B



C

Maneja de Escalada

Apêndice 5 – Exemplo de uma Ficha de Preparação Física

| ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO | | | | 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 | | | | |
| Agechamentos 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 | Triceps 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 TOTAL: 30 SEGUNDOS | 15 segundos - perna esquerda 15 segundos - perna direita TOTAL: 30 SEGUNDOS | 15 segundos TOTAL: 30 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 no 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

12/12/2020 Questionário sobre o ensino à distância

Questionário sobre o ensino à distância

Este questionário destina-se aos alunos do 11.º ano de escolaridade da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco e tem como objetivo estudar o nível 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 será certa ou errada, desta modo solicitamos que apenas que respondas de forma espontânea e sincera.

Obrigada pela tua colaboração!
*Obrigatória

Dados Pessoais

1. Nome Completo: *

2. Turma: *

Marcar apenas uma oval.

11.º 1

11.º 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

https://docs.google.com/forms/d/1_BA9W2p4r7huuVW6jP8W0z4OMTZAaj9H0G03u4e4 1/8

12/12/2020 Questionário sobre o ensino à distância

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 a nenhuma 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 a nenhuma ou à maioria das atividades por esse motivo

https://docs.google.com/forms/d/1_BA9W2p4r7huuVW6jP8W0z4OMTZAaj9H0G03u4e4 2/8

4. 1.2. Qual o equipamento que utiliza para aceder aos conteúdos digitais disponibilizados pelos professores? *

Marque todos que se aplicarem.

- 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 das 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
 Exige 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 Muito mesmo

2. Interação professor-aluno

28. 2.1. Nas aulas de Educação Física... Adequação do professor às aulas à distância e preparação dos conteúdos: *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nada preparado 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 Muito adequada

30. 2.3. Nas aulas de Educação Física... Capacidade do professor em fomentar e participação dos alunos nas aulas: *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nada motivadora 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 Muito esclarecedor

32. 3.5. Quais são as plataformas digitais utilizadas pelo professor de Educação Física: *

Marque todas que se aplicam.

- Google Classroom
 Microsoft Teams
 Zoom
 Skype
 Moodle
 Outros _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 8 – Percepção do Professor Estagiário em relação ao E@D

12/12/2020 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 Zarco

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? *

https://docs.google.com/forms/d/1pL5N4D-Tx4wDwF0zWk2YD-Fj8HhY73Qz4d4Fw_23/edit 1/4

12/12/2020 Percepção do Professor Estagiário em relação ao E@D

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

https://docs.google.com/forms/d/1pL5N4D-Tx4wDwF0zWk2YD-Fj8HhY73Qz4d4Fw_23/edit 2/4

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 vídeo-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 respostas certas ou erradas 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 respeitado.

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/1CpVYvaf7HhpejyqUAp-Kgyn0T7Bwv7YUJAGC-4b6w/>

1/3

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/1CpVYvaf7HhpejyqUAp-Kgyn0T7Bwv7YUJAGC-4b6w/>

2/3

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

12/12/2021 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!
*Obrigadíssima

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

<https://docs.google.com/forms/d/19HCJAAUdR0NMLBuxvaxdF7jue4YQWuAc0D8b0C2x00>

1/16

12/12/2021 Questionário 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 pedia 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 pedia, 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 pedia 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

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

02/12/2020

Questionário em aulas sobre as aulas em regime não presencial de Educação Física

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 íamos 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 íamos 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

<https://docs.google.com/forms/d/19HQAAuR25ONK5omvnczPXyM0Y5VcA65Otd9uQs8B>

4/18

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 amigoso 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 vamos 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

Questionários 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 e 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



A Educação Física em alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades






Henriques, A.^{1,2}, Quintal, J.^{1,2}, Carvalho, J.² & Rodrigues, A.¹

¹Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

²Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco




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, resumindo-se numa só palavra: COOPERAÇÃO. O caminho inclusivo beneficia o aluno com e sem necessidades educativas em toda a sua plenitude, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem trabalha para atingir um único fim, fazer com que a educação responda as necessidades e especificidades de cada aluno, de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social de todos (Pires et al., 2018, Maia, 2009). Neste contexto, a Educação Física é vista como uma disciplina facilitadora da inclusão, pois permite às crianças e jovens com necessidades educativas o desenvolvimento de capacidades que contribuam para a qualidade de vida (Silva, 2016; Pires et al., 2018).

Objetivos

Empregar, inovadamente e legitimamente, a inclusão;

Identificar os benefícios da Educação Física nas populações com e sem necessidades educativas;

Reportar os benefícios da Educação Física na promoção de uma sociedade inclusiva;

Apresentar propostas de intervenção centradas na Educação Física;

A Educação Física e a Inclusão

A Educação Física, sendo uma disciplina curricular, não deve ficar indiferente ao movimento da educação inclusiva. Assim sendo, existem diversas razões pela qual a Educação Física "tem possibilidades de ser um adjuntivo para a construção da educação inclusiva" (Rodrigues, 2003, p. 99).



CONTEÚDO

→



→



Enquadramento Histórico da Inclusão

| | |
|-----------------------------------|--|
| Antiguidade | As pessoas com necessidades educativas eram consideradas produtos incapazes de assegurar a sua própria sobrevivência; |
| Idade Média | As pessoas com necessidades educativas eram consideradas uma peste divina; |
| Final da Idade Média | Foi impedida a estigmatização de pessoas com necessidades educativas pois todos eram vistos como filhos de Deus. Surgiu os primeiros espaços de assistência; |
| Renascimento | Surgiu a busca pelo conhecimento e pelas explicações científicas sobre as deficiências; |
| Séc. XVIII até Séc. XIX | As pessoas com necessidades educativas passam a ser dadas a tratamentos médicos. Regista-se o surgimento das instituições especializadas; |
| Meados do Séc. XIX | Surgiu a possibilidade da sociedade compreender a deficiência como uma doença; |
| Séc. XX – 1950 | Princípio da Normalização – proporcionar às pessoas com necessidades educativas modelos de vida que se aproximavam do ensino regular; |
| Séc. XX – 1960 | Princípio da Integração – inserir as pessoas com necessidades educativas nos diversos segmentos sociais da sociedade; |
| Séc. XX – primeira metade de 1980 | Princípio do Mainstreaming – inserir as pessoas com necessidades educativas nos serviços educacionais; |
| Séc. XX – segunda metade de 1980 | Movimento da Inclusão Social – modificar a sociedade e levá-la a se adaptar para poder incluir as pessoas com necessidades educativas; |
| Séc. XX – 1990 | Conferência Mundial da Educação para Todos convocada pela UNESCO, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos; |
| Séc. XX – 1994 | Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca; |

Silva, 2001; Santos, 2006; Alvares & Cordero, 2016

Benefícios da Educação Física em alunos com NE

| Motor | Cognitivo | Sócio-Afetivo |
|--|---|---|
| (A) Melhoria do (a): - Velocidade; - Agilidade; - Força; - Equilíbrio; - Coordenação; - Ritmo; - Flexibilidade; - Condicion cardiovascular; - Postura corporal. | (A) Desenvolvimento do (a): - Raciocínio; - Atenção; - Percepção espaço-temporal; - Capacidade de concentração; - Estruturação de memórias nervosas e de estruturas sintácticas leídas, acelerando o processo terapêutico. | (A) Desenvolvimento do (a): - Socialização; - Controlo de ansiedade; - Auto-estima; (B) Aumento da comunicação; (C) Prevenção 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 com e sem parceiros com necessidades educativas. |

Chaves & Ribeiro, 2004 e Instituto Português de Desporto e Juventude, 2003

Benefícios da Educação Física na inclusão de alunos com NE

Alunos com necessidades educativas



DIVERSIDADE

PRECONCEITO

RESPONSABILIDADE

COOPERAÇÃO

TOLERÂNCIA

RENDIMENTO ESCOLAR

Alunos sem necessidades educativas



trabalho em equipa e responsabilidade



(King, 2012)

Enquadramento Legislativo da Inclusão

| | | |
|--|--|--|
| 1988 | 1990 | 1991 |
| Decreto de Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – Todos têm direito à educação | Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – todos têm a oportunidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. | Decreto de Lei n.º 318/19 de 23 de agosto – O ensino é para todos. |
| 1994 | 2001 | 2018 |
| Declaração de Salamanca – cada criança tem direito à educação. | Decreto de Lei n.º 3/2008 de 1 de janeiro – adoção do processo educativo às necessidades educativas dos alunos com limitações. | Decreto de Lei n.º 54/2018 de 6 de julho – “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão”. |


Propostas de Intervenção

| | | |
|--|--|---|
| Professores | Formação Específica baseada em Evidências científicas | Par Pedagógico |
| Estratégia pedagógica para fomentar a aprendizagem | Relação de parceria e colaboração entre os níveis educacionais e a comunidade de Educação Especial | Alunos com necessidades educativas |
| Alunos sem necessidades educativas | Desportos Adaptados | Simboliza os alunos sem necessidades educativas para a Educação |
| | | Alunos com necessidades educativas |

Considerações Finais

Em suma, uma vez que estamos numa sociedade em constante mudança e transformação, é necessário que os professores reflitam acerca das suas práticas pedagógicas, pois, ao âmbito escolar, a diversidade humana é um desafio a ser enfrentado. Assim, a inclusão, ultrapassa em muito o conceito de integração, pois não se pretende, apenas, posicionar o aluno com necessidades educativas num contexto tão normal, mas sim assumir que a variabilidade existente na sociedade, e principalmente nas escolas, é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento das comunidades escolares, tornando-as mais ricas e profícuas.

Integração



→

Inclusão



Bibliografia

Alvares, E. & Cordero, J. (2016). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ciclo de educação básica no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*, 20(1), 1-17. Disponível em: [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1517-7475\(16\)30001-0](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1517-7475(16)30001-0)

Chaves, J. & Ribeiro, J. (2004). *Os benefícios da educação física para a inclusão social de pessoas com deficiência*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

King, J. (2012). *Os benefícios da educação física para a inclusão social de pessoas com deficiência*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Maia, J. (2009). *Os benefícios da educação física para a inclusão social de pessoas com deficiência*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Pires, J. et al. (2018). *Os benefícios da educação física para a inclusão social de pessoas com deficiência*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Rodrigues, J. (2003). *Os benefícios da educação física para a inclusão social de pessoas com deficiência*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Sanchez, J. (2005). *Os benefícios da educação física para a inclusão social de pessoas com deficiência*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Silva, J. (2016). *Os benefícios da educação física para a inclusão social de pessoas com deficiência*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Apêndice 13 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Individual



Abstract

Inclusion, according to Sanchez (2005), is a dynamic process that, over time, has gradually adapted and implemented in societies, benefiting students with and without educational needs in all its fullness.

In this context, Physical Education is seen as a discipline that facilitates inclusion, as it allows children and young people with educational needs or the development of a series of skills that improve their quality of life (Silva, 2016; Pires, Mesquita, Godoy, Serrano, Machado & Viegas 2018).

In this way, the main objectives of the work consist of: (i) Framing, historically and legislatively, Inclusion; (ii) Identify the benefits of Physical Education in threats with and without educational needs; (iii) Report the benefits of Physical Education promoting an inclusive society and (iv) present interventions focused on Physical Education.

To achieve these objectives, we will use bibliographic research as a method of investigation, being a documentary research as a way of requesting an answer to our problem.

Since we are in a society in constant change and transformation, it is necessary for teachers to reflect on their pedagogical practices, because, without a school setting, human diversity is a challenge to be faced. Thus, including, going beyond the concept of integration, not just defining the position of the student with educational needs in a normal context, but executing the existing variability in society, is a positive factor, changing the development of school communities.

Keywords: Physical Education; Educational Needs; Inclusion;

I – Introdução

O tema sobre o qual nos iremos debruçar no decorrer do seguinte artigo está primordialmente ligado com a Educação Física e os Alunos com Necessidades Educativas. A Inclusão, segundo Sanchez (2005), é um processo dinâmico que, ao longo do tempo, tem vindo a se adaptar e implementar gradualmente nas sociedades. Para este autor, o processo de inclusão resume-se a uma só palavra: Cooperação, que se interliga diretamente com o Respeito, o Envolvimento da Comunidade, a Valorização das Diferenças e com um Olhar Reflexivo.

O caminho inclusivo beneficia o aluno com e sem necessidades educativas em toda a sua plenitude, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem trabalha para atingir um único fim, que, resume-se em fazer com que a educação responda às necessidades e especificidades de cada aluno, de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social de todos (Pires *et al.*, 2018; Maia, 2009, p.11).

Neste contexto, a Educação Física é vista como uma disciplina facilitadora da Inclusão, pois permite às crianças e jovens com necessidades educativas o desenvolvimento de uma série de capacidades que melhoram a qualidade de vida (Silva, 2016; Pires *et al.*, 2018).

Assim, Fiorini, Braccialli & Manzini (2015, p. 105) ditam que

a inclusão escolar é uma realidade, e por isso, a preocupação não é mais em garantir que os alunos com deficiência frequentem as escolas do Ensino Regular, mas buscam-se formas e meios de criar condições que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Pretende-se deste modo, com o desenvolvimento deste trabalho: (i) Enquadrar, historicamente e legislativamente, a Inclusão; (ii) Apresentar os benefícios da Educação Física nas populações com e sem necessidades educativas; (iii) Apresentar os benefícios da Educação Física na promoção de uma sociedade inclusiva e (iv) Apresentar propostas de intervenção centradas na Educação Física.

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.

A Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades

Assim sendo, o presente trabalho está estruturado em quatro segmentos fundamentais: (i) Enquadramento Histórico da Inclusão, (ii) Enquadramento Legislativo da Inclusão; (iii) A Educação Física e a Inclusão e (iv) Propostas de Intervenção.

II – Enquadramento Histórico da Inclusão

Para a compreensão da Inclusão é necessário investigar a sua origem, pois, as pessoas com necessidades educativas, no decorrer da história, foram vistas sobre diferentes perspetivas:

1) Antiguidade – as pessoas com necessidades educativas eram aniquiladas, sendo consideradas produtos incapazes de produzirem a sua própria sobrevivência (Almeida & Cordero, 2014).

2) Idade Média – as pessoas com necessidades educativas eram consideradas um pecado divino. Nessa época, sacrificar as pessoas com deficiência era sinónimo de eliminação da sociedade (Almeida & Cordero, 2014).

3) Final da Idade Média – foi impedida a eliminação das pessoas com deficiência pois todos eram vistos como filhos de Deus. É nesta altura que surge os primeiros espaços de assistência nas organizações religiosas, com o intuito de proteger os mais desfavorecidos. As pessoas com necessidades educativas, ainda eram mantidas isoladamente, sem direito a viver na sociedade, pois prevalecia o conceito de “sobrenatural”, isto é, a deficiência era causada por um castigo (Almeida & Cordero, 2014).

4) Renascimento – surgiu a busca pelo conhecimento e pelas explicações científicas sobre as deficiências (Almeida & Cordero, 2014).

5) Século XVIII até o Século XIX – a medicina desenvolveu-se e os conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento do Ser Humano cresceram. As pessoas com necessidades educativas passam a ter o direito de receber tratamentos médicos. Foi nesta época que surgiu as instituições especializadas (Almeida & Cordero, 2014).

6) Meados do Século XIX – surgiu a possibilidade da sociedade compreender a deficiência como uma doença, no entanto, as pessoas com necessidades educativas eram excluídas e isoladas da população, sendo protegidas em instituições (Almeida & Cordero, 2014).

A Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades

7) Século XX – 1950 – surgiu o Princípio Básico da Inclusão denominado de Princípio da Normalização, que consiste em proporcionar às pessoas com necessidades educativas modelos de vida que se aproximassem às condições ditas normais da população (Seabra Júnior, 2006, p. 47).

8) Século XX – 1960 – surgiu o Princípio da Integração que tem como objetivo inserir as pessoas com necessidades educativas nos diversos segmentos sociais da sociedade (Seabra Júnior, 2006, p. 48).

9) Século XX – primeira metade da década de 1980 – desenvolveu-se o Princípio do *Mainstreaming* com o intuito de inserir as pessoas com necessidades educativas nos serviços educacionais disponíveis da comunidade, para que alcançassem um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes (Seabra Júnior, 2006, p. 48).

10) Século XX – segunda metade da década de 1980 – é criado o Movimento da Inclusão Social que tem como objetivo modificar a sociedade e levá-la a se adaptar para poder incluir as pessoas com necessidades educativas. Nesta década é permitido às pessoas com necessidades educativas que lutem pelo seu desenvolvimento (Seabra Júnior, 2006, p. 49).

11) Século XX – 1990 – ocorre a Conferência Mundial da Educação para Todos, convocada pela UNESCO, dando origem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Silva, 2005, citado por Seabra Júnior, 2006, p. 49).

12) Século XX – 1994 – ocorre a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca, onde é referenciado a importância de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno e onde a educação inclusiva ganha destaque (Silva, 2005, citado por Seabra Júnior, 2006, p. 50).

Desde então, a inclusão no seio escolar, vem-se desenvolvendo gradualmente, tendo como objetivo criar “a igualdade de oportunidade, o convívio com as diversidades, a valorização da pluralidade cultural e a aproximação das diferenças” (Seabra Júnior, 2006, p.50)

III – Enquadramento Legislativo da Inclusão

“O movimento apologista “ da escola para todos” vem, reverter e fortalecer a política da educação inclusiva, a qual autentica o direito à especificidade, a distintos ritmos de aprendizagem e a atendimentos diferenciados” (Balula, 2014, p. 25).

A Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades

Assim, a legislação relativa à inclusão, tomou a seguinte ordem:

1986 – Decreto de Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – “*Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura*”.

1990 – Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, pois todos têm a oportunidade de satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem.

1991 – Decretos de Lei n.º 319/91 de 23 de agosto – As escolas são responsáveis pela educação de alunos com necessidades especiais. O ensino é para todos.

1994 – Declaração de Salamanca – Cada criança tem direito à educação, devendo ser-lhe dada a oportunidade de atingir níveis de aprendizagem aceitáveis.

2008 – Decreto de Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro – Tem como objetivo criar condições à adequação do processo educativo às necessidades educativas dos alunos com limitações.

2018 – Decreto de Lei n.º 54/2018 de 6 de julho – “(...) estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida na comunidade educativa.”

IV – A Educação Física e a Inclusão

A Educação Física, sendo uma disciplina curricular, não deve ficar indiferente ao movimento da educação inclusiva. Assim sendo, existem diversas razões pela qual a Educação Física “*tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva*” como (Rodríguez, 2003, p. 69):

1) Os conteúdos de Educação Física apresentam um menor grau de determinação e rigidez, permitindo ao professor maior liberdade de organização dos conteúdos, logo, aparentemente, a Educação Física é uma área curricular facilmente inclusiva.

2) Os professores de Educação Física são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos com necessidades especiais, levantando menos problemas e encontrando soluções com maior facilidade.

3) A Educação Física é uma área que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem maiores dificuldades.

A Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades

A) – Benefícios da Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas

Segundo Pires *et al.*, (2018), a disciplina de Educação Física desenvolve, nos alunos com necessidades educativas, o domínio motor, o domínio cognitivo e o domínio sócio-afetivo.

Tabela 1. Benefícios da Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas (Teixeira & Ribeiro, 2006; Instituto Português do Desporto e Juventude)

| 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 com e sem pessoas com necessidades educativas; |

B) – Benefícios da Educação Física na Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas

Tabela 2. Benefícios da Educação Física na Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas (Krug, 2002).

| Alunos com Necessidades Educativas | Alunos sem Necessidades Educativas |
|--|---|
| (A) Aprender a gostar da diversidade; (B) Adquirir experiência direta com a variedade das capacidades humanas; (C) Adquirir maior responsabilidade; (D) Desenvolver o trabalho de grupo; (E) Preparar para a vida adulta, numa sociedade diversificada, onde | (A) Perder o medo e o preconceito em relação ao diferente; (B) Desenvolver a capacidade de cooperação e tolerância; (C) Adquirir maior responsabilidade; (D) Melhorar o rendimento escolar; (E) Preparar para a vida adulta, numa |

A Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades

| | |
|---|---|
| compreendem que são diferentes, mas não inferiores. | assimilando que as pessoas e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano |
|---|---|

VII – Propostas de Intervenção

As Propostas de Intervenção centradas na Educação Física são criadas no sentido de apoiar os docentes na operacionalização de atividades cujo ambiente seja inclusivo e enriquecedor para todos os participantes, desde alunos com e sem necessidades educativas e professores.

A) Professores

Tabela 3: Propostas de Intervenção para Professores;

| Estratégia | Definição | Desafio |
|---------------------|--|---|
| Formação Específica | Os professores não se sentem preparados para efetivar o processo da educação inclusiva pois reconhecem que os seus cursos académicos não lhes proporcionaram uma formação profissional adequada para a atuação em contextos educacionais inclusivos (Nozi & Vitaliano, 2017; Chicon, Peterle & Santana, 2014). | Investir na formação especializada de professores de modo a minimizar o processo de exclusão de alunos com necessidades educativas. |
| Par Pedagógico | Através de uma relação de confiança (clima de respeito e confiança, tanto pessoal como profissional), diálogo (forma de enriquecimento, de consenso, de confronto de ideias e de construção de novas compreensões) e negociação (objetivos, prioridades, significados, conceitos, métodos de trabalho e relacionamento), os professores trabalhem no sentido de potenciar o processo ensino aprendizagem de alunos | Fazer com que dois professores de Educação Física ou um professor de Educação Física juntamente com um docente da Educação Especial trabalhem em prol de um objetivo comum – responder às necessidades e especificidades de cada aluno. |

A Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades

| | |
|--|---|
| | com necessidades educativas (Soeiro, 2014). |
|--|---|

B) Alunos com Necessidades Educativas

Tabela 4: Propostas de Intervenção para Alunos com Necessidades Educativas;

| Estratégia | Definição | Desafio |
|-----------------------------------|--|--|
| Ensino Colaborativo ou Partilhado | "Relação de parceria e colaboração entre os níveis educacionais e a modalidade de Educação Especial" (Santos, Makishima & Silva, 2015, p. 8316) "Estratégia pedagógica a ser utilizada pelo professor para favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar" (Santos, Makishima & Silva, 2015, p. 8317) | Concretizar um ensino de qualidade para os alunos com necessidades educativas, colocando, SEMPRE, o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem (Frade, 2011). |

C) Alunos sem Necessidades Educativas

Tabela 5: Propostas de Intervenção para Alunos sem Necessidades Educativas;

| Estratégia | Definição | Desafio |
|---------------------|--|--|
| Desportos Adaptados | "O objetivo é fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de aptidões dos portadores de deficiência" (DGE – Desporto Escolar). | Sensibilizar os alunos sem necessidades educativas para a diferença através da experimentação dos Desportos Adaptados. |

VIII – Considerações Finais

Em suma, uma vez que estamos numa sociedade em constante mudança e transformação, é necessário que os professores reflitam acerca das suas práticas pedagógicas, pois, no âmbito escolar, a diversidade humana é um desafio a ser enfrentado.

Assim, a inclusão, ultrapassa em muito o conceito de integração, pois não se pretende, apenas, posicionar o aluno com necessidades educativas num contexto dito normal, mas sim assumir que a variabilidade existente na sociedade, e principalmente

A Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades

nas escolas, é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento das comunidades escolares, tornando-as mais ricas e profícuas.

IX – Referências Bibliográficas

- Almeida, E. & Cordero, O. (2014). A inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física no ensino regular. *Revista Científica Da Faculdade De Educação E Meio Ambiente*, 5 (2), pp. 81-97. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- Balula, N. (2014). *O Benefício do Exercício Físico nas Crianças com Paralisia Cerebral*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- Chicon, J., Peterle, L. & Santana, M. (2014). Formação, Educação Física e Inclusão: Um estudo em periódicos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), pp. 830-845. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- Fiorini, M., Bracialli, L. & Manzini, E. (2015). Análise de dissertações e teses em educação e educação física sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos para inclusão do aluno com deficiência. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, 13 (2), pp. 98-116. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- Frade, C. (2011). *Ensino Colaborativo: clima de partilha*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- Krug, H. (2002). A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. *Revista do Centro de Educação*, (19). Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- 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 em Desporto para Crianças e Jovens, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto. Acedido a 12 de janeiro de 2020.

A Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades

- Nozi, S. & Vitaliano, C. (2017). Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial*, 30 (59), pp. 589-602. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- 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 SPEF*, 41, pp. 99-111. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, 14(1), pp. 67-73. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- 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. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- Silva, K. (2016). Estudos sobre possibilidades metodológicas para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física no ensino regular. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- Santos, S., Makishima, E. & Silva, T. (2015). *O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – O fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná*. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação. Acedido a 12 de janeiro de 2020.
- Seabra Júnior, L. (2006). *Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física: Considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Silva (2005). *A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: Construção mediada pelos aspetos dos contextos históricos, políticos e sociais*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. In Seabra Júnior, L. (2006). *Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física: Considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Soeiro, J. (2014). *O Trabalho em Par Pedagógico com recurso às tecnologias digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de

A Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas: Potencialidades e Fragilidades

Mestrado em Educação e Tecnologia Digitais, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Acedido a 16 de janeiro.

Teixeira, A. & Ribeiro, S. (2006). *Basquetebol em cadeira de rodas: manual de orientação ao professor de Educação Física*. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro.

X – Referências Legislativas

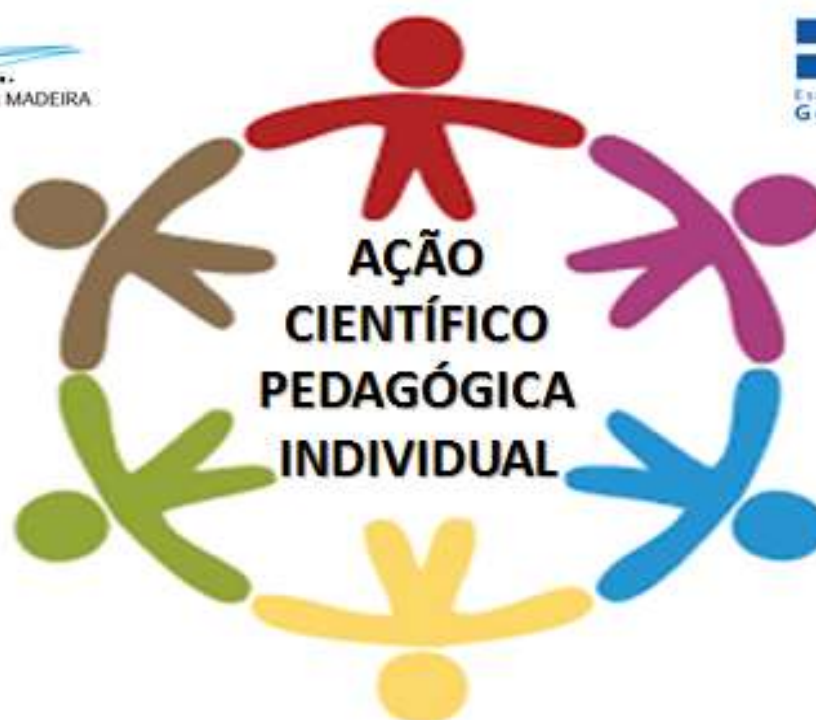
Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 3/2008, *Diário da República* n.º 4/2008, Série I, de 7 de janeiro de 2008.

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.

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 – Apresentação PowerPoint da Ação Científico Pedagógica Individual

 **Faculdade de Ciências Sociais**
Departamento de Educação Física e Desporto

 **Escola Básica Secundária
Gonçalves Zarco**

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ação Científico-Pedagógica Individual

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES



Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
Ana Carolina Henriques | José Pedro Quintal | João Carvalho | Ana Rodrigues

Funchal, 21 de Janeiro de 2020




SUMÁRIO

1. Objetivos da Ação;
2. Introdução;
3. Enquadramento Histórico da Inclusão;
4. Enquadramento Legislativo da Inclusão;
5. A Educação Física e a Inclusão:
 - Benefícios da Educação Física em alunos com Necessidades Educativas;
 - Benefícios da Educação Física na inclusão de alunos com Necessidades Educativas;
6. Propostas de Intervenção na Educação Física:
 - Professores;
 - Alunos com Necessidades Educativas;
 - Alunos sem Necessidades Educativas;
7. Considerações Finais;



(2)

OBJETIVOS DA AÇÃO

-  Enquadrar, historicamente e legislativamente, a inclusão;
-  Apresentar os benefícios da Educação Física nas populações com e sem necessidades especiais;
-  Apresentar os benefícios da Educação Física na promoção de uma sociedade inclusiva;
-  Apresentar propostas de intervenção centradas na Educação Física;

(3)

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**. Para este autor o processo de inclusão resume-se a uma só palavra: **COOPERAÇÃO**.

RESPEITO

ENVOLVIMENTO DA
COMUNIDADE

VALORIZAÇÃO DAS
DIFERENÇAS



OLHAR REFLEXIVO

- A **Inclusão** de crianças e jovens com necessidades educativas **no campo da educação** está cada vez mais presente no **quotidiano**, sendo encarada como uma **implementação da justiça social** (Souza & Dantas, s.d.; Pires et al., 2018).

(4)

INTRODUÇÃO

- O caminho inclusivo beneficia o aluno com e sem necessidades educativas em toda a sua plenitude, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem trabalha para atingir um único fim.



Fazer com que a educação responda às necessidades e especificidades de cada aluno, de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social de todos.

(Pires et al., 2018; Maia, 2009)



5

INTRODUÇÃO

- Neste contexto, a Educação Física é vista como uma disciplina facilitadora da inclusão, pois permite às crianças e jovens com necessidades educativas o desenvolvimento de uma série de capacidades que melhoram a qualidade de vida (Silva, 2016; Pires et al., 2018).



- Assim, “a inclusão escolar é uma realidade, e por isso, a preocupação não é mais em garantir que os alunos com deficiência frequentem as escolas do Ensino Regular, mas buscam-se formas e meios de criar condições que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiência” (Fiorini, Braccialli & Manzini, 2015, p. 105).

6

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

Antiguidade

As pessoas com necessidades educativas eram consideradas produtos incapazes de produzirem a sua própria sobrevivência (Almeida & Cordero, 2014).

Idade Média

As pessoas com necessidades educativas eram consideradas um pecado divino (Almeida & Cordero, 2014).

Final da Idade Média

Foi impedida a eliminação de pessoas com necessidades educativas pois todos eram vistos como filhos de Deus. Surge os primeiros espaços de assistência (Almeida & Cordero, 2014).

Renascimento

Surgiu a busca pelo conhecimentos e pelas explicações científicas sobre as deficiências (Almeida & Cordero, 2014).

7

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

Séc. XVIII até Séc. XIX

As pessoas com necessidades educativas passam a ter direito de receber tratamentos médicos. Foi nesta época que surgiu as instituições especializadas (Almeida & Cordero, 2014).

Meados do Séc. XIX

Surgiu a possibilidade da sociedade compreender a deficiência como uma doença (Almeida & Cordero, 2014).

Séc. XX - 1950

Princípio da Normalização – proporcionar às pessoas com necessidades educativas modelos de vida que se aproximassem às condições ditas normais (Seabra Júnior, 2006, p. 47).

Séc. XX - 1960

Princípio da Integração – inserir as pessoas com necessidades educativas nos diversos segmentos sociais da sociedade (Seabra Júnior, 2006, p. 48).

8

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

Séc. XX –
primeira
metade de 1980

Princípio do *Mainstreaming* – inserir as pessoas com necessidades educativas nos serviços educacionais (Seabra Júnior, 2006, p. 48).

Séc. XX –
segunda metade
de 1980

Movimento da Inclusão Social – modificar a sociedade e levá-la a se adaptar para poder incluir as pessoas com necessidades educativas (Seabra Júnior, 2006, p. 49).

Séc. XX - 1990

Conferência Mundial da Educação para Todos convocada pela UNESCO, que resulta na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Silva, 2005, citado por Seabra Júnior, 2006, p. 49).

Séc. XX - 1994

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à **Declaração de Salamanca** (Silva, 2005, citado por Seabra Júnior, 2006, p. 50).

9

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

- Desde então, a inclusão no seio escolar, vem-se desenvolvendo gradualmente, tendo como objetivo criar **“a igualdade de oportunidades, o convívio com as diversidades, a valorização da pluralidade cultural e a aproximação das diferenças”** (Seabra Júnior, 2006, p. 50).



10

ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA INCLUSÃO

- “O movimento apologista “*da escola para todos*” vem, reiterar e fortalecer a política da educação inclusiva, a qual autentica o direito à especificidade, a distintos ritmos de aprendizagem e a atendimentos diferenciados” (Balula, 2014, p. 25).



Decreto de Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – “*Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura*”.

Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – todos têm a oportunidade de satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem.

Decreto de Lei n.º 319/91 de 23 de agosto – as escolas são responsáveis pela educação de alunos com necessidades educativas. O ensino é para todos.

11

ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA INCLUSÃO



Declaração de Salamanca – cada criança tem direito à educação, devendo ser-lhe dada a oportunidade de atingir níveis de aprendizagem aceitáveis.

Decreto de Lei n.º 3/2008 de 1 de janeiro – tem como objetivo criar condições à adequação do processo educativo às necessidades educativas dos alunos com limitações

Decreto de Lei n.º 54/2018 de 6 de julho – “*estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos*”.

12

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO

- A Educação Física, sendo uma disciplina curricular, não deve ficar indiferente ao movimento da educação inclusiva. Assim sendo, existem diversas razões pela qual **a Educação Física “tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva”** (Rodrigues, 2003, p. 69).

Conteúdos que apresentam um menor grau de determinação e rigidez, permitindo ao professor maior liberdade de organização dos conteúdos.

Os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem **atitudes mais positivas** perante alunos com necessidades educativas → **levantam menos problemas e encontram soluções com maior facilidade.**

A EF é uma área que permite uma **ampla participação**, mesmo de alunos que evidenciem maiores dificuldades.

(13)

(Rodrigues, 2003)

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS

- Segundo Pires et al. (2018), a disciplina de **Educação Física desenvolve**, nos alunos com necessidades educativas, **o domínio motor, o domínio cognitivo e o domínio sócio-afetivo.**

Motor

- (A) Melhorado (a):
- Velocidade;
 - Agilidade;
 - Força;
 - Equilíbrio;
 - Coordenação;
 - Ritmo;
 - Flexibilidade;
 - Condição cardiorrespiratória;
 - Postura corporal;

Cognitivo

- (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;

(14)

(Teixeira & Ribeiro, 2006; Instituto Português do Desporto e Juventude)

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS

Sócio-Afetivo

- (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 com e sem pessoas com necessidades educativas;

(Teixeira & Ribeiro, 2006; Instituto Português do Desporto e Juventude)



15

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS

| Alunos com necessidades educativas | Alunos sem necessidades educativas |
|---|---|
| Aprender a gostar da diversidade. | Perder o medo e o preconceito em relação ao diferente. |
| Adquirir experiência direta com a variedade das capacidades humanas. | Desenvolver a capacidade de cooperação e tolerância. |
| Adquirir maior responsabilidade. | Adquirir maior responsabilidade. |
| Desenvolver o trabalho de grupo. | Melhorar o rendimento escolar. |
| Preparar para a vida adulta, numa sociedade diversificada, onde compreendem que são diferentes, mas não inferiores. | 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. |

(Krug, 2002)

16

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Professores



Alunos com
necessidades
educativas



Alunos sem
necessidades
educativas



(17)

PROFESSORES



FORMAÇÃO CIENTÍFICA



Os professores não se sentem preparados para efetivar o processo da educação inclusiva (Nozi & Vitaliano, 2017).

Os professores reconhecem que os seus cursos académicos não lhes proporcionaram uma formação profissional adequada para a atuação em contextos educacionais inclusivos (Chicon, Peterle & Santana, 2014).

DESAFIO



Investir na formação especializada de professores de modo a minimizar o processo de exclusão de alunos com necessidades educativas.

(18)

PROFESSORES



PAR PEDAGÓGICO



"(...) dois professores que trabalham em prol de um objetivo comum" (Soeiro, 2014, p. 58).

CONFIANÇA

Clima de respeito e confiança, tanto pessoal como profissional.

DIÁLOGO

Forma de enriquecimento, de consenso, de confronto de ideias e de construção de novas compreensões.

NEGOCIAÇÃO

Objetivos, prioridades, significados, conceitos, métodos de trabalho e relacionamento.

(Soeiro, 2014)

19

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS

ENSINO COLABORATIVO OU PARTILHADO

"Relação de parceria e colaboração entre os níveis educacionais e a modalidade de Educação Especial, na qual uma categoria depende da outra para a realização do trabalho pedagógico, ou seja, cooperam" (Santos, Makishima & Silva, 2015, p. 8316).

"Estratégia pedagógica a ser utilizada pelo professor para favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar para os alunos público alvo da educação especial" (Santos, Makishima & Silva, 2015, p. 8317).

Concretizar um ensino de qualidade, colocando SEMPRE o aluno como centro do processo (Frade, 2011).

20

ALUNOS SEM NECESSIDADES EDUCATIVAS

DESPORTOS ADAPTADOS

*"O objetivo é **fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de aptidões dos portadores de deficiência**, permitindo maior autonomia através do desenvolvimento da condição física e do desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a integração social e para a conseqüente qualidade de vida" (DGE – Desporto Escolar).*

Sensibilizar os alunos sem necessidades educativas para a diferença!



21

DESPORTO ADAPTADO COMO FORMA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A DIFERENÇA NUMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Estudo: A disability awareness unit in physical education and attitudes of elementary school students.

Amostra: 430 estudantes de duas escolas primárias.

Instrumento: Pré-teste e Pós-teste em relação à aceitação da deficiência.

Programa de Intervenção: A intervenção realizada com estes alunos, consistia numas simulações da deficiência, através das vertentes da orientação e da mobilidade. Utilizou-se a abordagem de olhos vendados, passando por situações onde necessitavam de utilizar a cadeira de rodas e até de comunicar através de linguagem gestual.

Resultados: Esta intervenção revelou ter um efeito positivo no que concerne à atitude perante alunos com deficiência.

22

(Loovis & Loovis, 1997)

DESPORTO ADAPTADO COMO FORMA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A DIFERENÇA NUMA SOCIEDADE INCLUSIVA

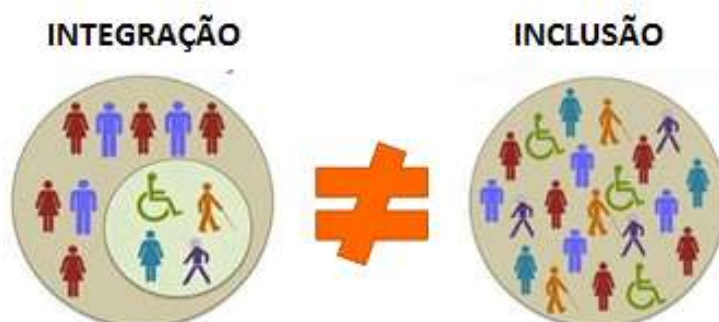
- **Estudo:** O efeito de um Programa de Educação Paralímpica nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na aula de Educação Física.
- **Amostra:** 187 alunos, 2 grupos de 106 alunos (grupo experimental) e 81 alunos (grupo de controlo).
- **Intervenção:**
 - 1ª Fase - Consciencialização acerca das NEE;
 - 2ª Fase - Conhecimento acerca do Desporto Adaptado;
 - 3ª Fase - Vivência desportiva nas diferentes modalidades paralímpicas - Dia Paralímpico na Escola;
- **Modalidades:** Boccia, Basquetebol em cadeira de rodas, Goalball e Voleibol sentado.
- **Resultados:** Os resultados obtidos demonstram que o programa implementado foi eficaz na promoção de uma atitude positiva face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

(Teixeira, 2014)

23

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Em suma, uma vez que estamos numa sociedade em constante mudança e transformação, é necessário que **os professores reflitam** acerca das suas **práticas pedagógicas**, pois, no **âmbito escolar**, a **diversidade humana é um desafio a ser enfrentado**.
- **NUNCA ESQUECER:**



24

Apêndice 16 – Cartaz da Ação Científico Pedagógica Coletiva



The poster features a background image of a group of people in a physical education classroom. At the top left is the logo of the Universidade da Madeira. At the top right is the logo of the CDA (Centro de Desenvolvimento da Atividade Física). The title is centered in a large, bold font. Below the title is a yellow box with the text '5 Conferências, 3 Módulos e 1 Mesa Redonda'. Two colored boxes indicate the dates: a purple box for February 29, 2020, and an orange box for March 7, 2020, both with time slots from 09h00 to 13h00 and 14h30 to 18h30. A light blue box lists five conferences. An orange box lists three modules. A light green box lists invited speakers. A green box contains registration information and a QR code. At the bottom, there is contact information and logos of partner institutions.

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 Koteckí (FCS - UMa) | Norberita 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>

INSCRIÇÕES
até dia 26/02/2020

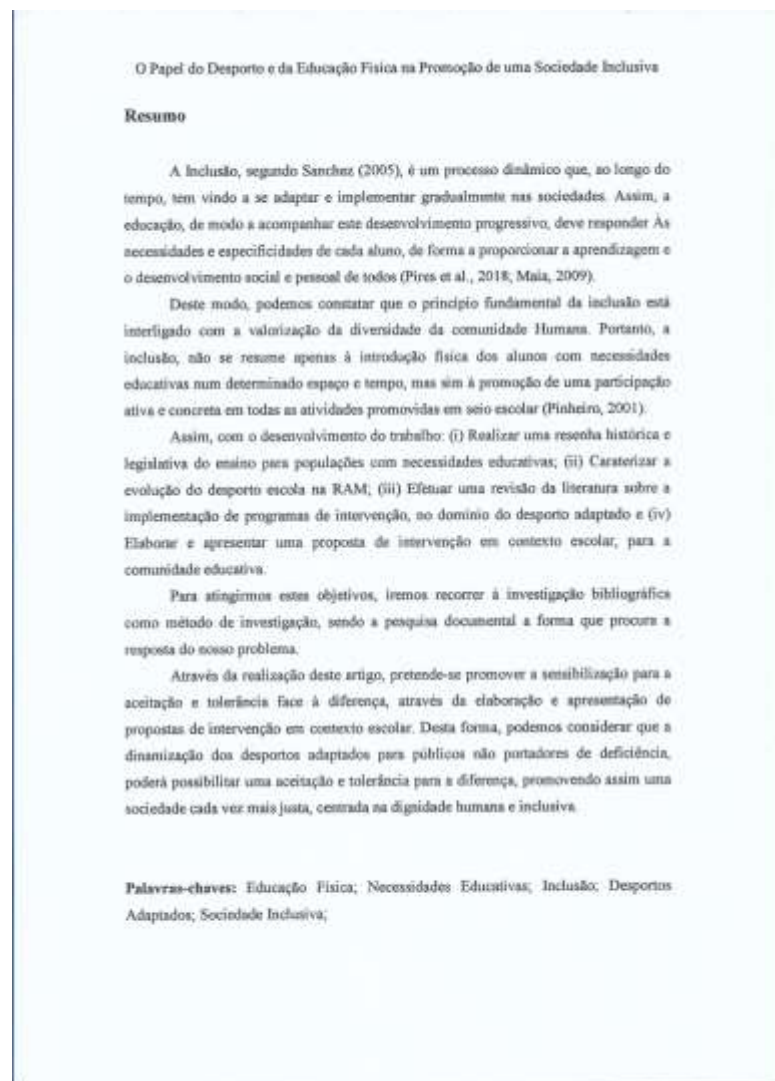
Contacto: 967304287 E-mail: leonardoalves10_1996@hotmail.com
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2019-2020

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

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



Apêndice 17 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Coletiva



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.

Tabela 1: Benefícios 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 cardiopulmonar; - 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 integrante 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 transmitem a noção de que as pessoas não são homogêneas e que as diferenças podem ser enriquecedoras. Está comprovado que este 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 se que 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 educativas, 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 inúmeras 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; Morais, 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_aRosas_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://estudogeral.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&py_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&pi_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.uc.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.ipch.pt/bitstream/10400.11/6185/1/EP%20para%20todos_visto%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.rsacessivel.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_selctos/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://revistaeletronica.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 – Apresentação 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

O PAPEL DO DESPORTO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA



Ana Carolina Henriques | José Pedro Quintal | Carolina Luís
João Carvalho | Ricardo Oliveira | Ricardo Alves | Ana Rodrigues

Funchal, 07 de Março de 2020

(1)

SUMÁRIO

O papel do Desporto e da Educação Física na promoção de uma Sociedade Inclusiva

- 1 Uma perspetiva histórica e legislativa em Portugal e na RAM;
- 2 Práticas pedagógicas aplicadas em contexto escolar na promoção da aceitação;
- 3 Conceção, Dinamização e Reflexão sobre uma proposta de intervenção: no Domínio do Desporto Adaptado;

(2)

OBJETIVOS GERAIS



Enquadrar o papel do Desporto e da Educação Física na promoção de uma Sociedade Inclusiva: uma perspetiva histórica e legislativa;



Caraterizar e refletir sobre as práticas pedagógicas aplicadas em contexto escolar na promoção de aceitação da diferença;



Apresentar propostas de intervenção em contexto escolar para a sensibilização e aceitação da diferença;

3

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

UMA PERSPETIVA HISTÓRICA E LEGISLATIVA EM PORTUGAL E NA RAM

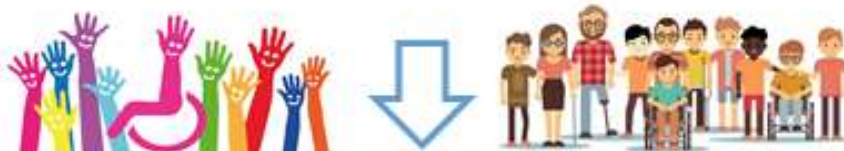


Ana Carolina Henriques | José Pedro Quintal | João Carvalho | Ana Rodrigues

Funchal, 07 de Março de 2020

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**.



A educação deve responder às **necessidades e especificidades de cada aluno**, de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social de todos.

(Pires et al., 2018; Maia, 2009)



{ 5 }

OBJETIVOS



Realizar uma resenha histórica e legislativa do ensino para populações com necessidades educativas;



Caraterizar a evolução do Desporto Escolar e do Desporto Adaptado na RAM;

{ 6 }

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL nº. 538/79, de 31 de dezembro

DR nº. 4/82/M, de 1 de abril

DL nº. 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL nº. 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR nº. 16/2003/M, de 19 de abril

DL nº. 3/2008, de 7 de janeiro

DRR nº. 8/2012/M, de 8 de junho

DL nº. 54/2018, de 6 de julho

DL nº. 55/2018, de 6 de julho

CAPÍTULO IV – Direitos e deveres culturais

Artigo 73.º - Educação e Cultura

“Todos têm direito à educação e à cultura.”

Artigo 74.º - Ensino

“O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.”



7

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL nº. 538/79, de 31 de dezembro

DR nº. 4/82/M, de 1 de abril

DL nº. 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL nº. 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR nº. 16/2003/M, de 19 de abril

DL nº. 3/2008, de 7 de janeiro

DRR nº. 8/2012/M, de 8 de junho

DL nº. 54/2018, de 6 de julho

DL nº. 55/2018, de 6 de julho

“Cumprimento da escolaridade obrigatória em toda a sua amplitude e relativamente a todas as crianças portuguesas.”

“não poderão os deficientes (...) ser privados do dever e do direito do trabalho.”



Educação
especial

8

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL n.º 538/79, de 31 de dezembro

DR n.º 4/82/M, de 1 de abril

DL n.º 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL n.º 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR n.º 16/2003/M, de 19 de abril

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

DRR n.º 8/2012/M, de 8 de junho

DL n.º 54/2018, de 6 de julho

DL n.º 55/2018, de 6 de julho

Prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes

"Princípio da igualdade de direitos e deveres em relação ao deficiente (...):"

"Não poderão os deficientes (...) ser privados do dever e do direito do trabalho."



9

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL n.º 538/79, de 31 de dezembro

DR n.º 4/82/M, de 1 de abril

DL n.º 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL n.º 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR n.º 16/2003/M, de 19 de abril

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

DRR n.º 8/2012/M, de 8 de junho

DL n.º 54/2018, de 6 de julho

DL n.º 55/2018, de 6 de julho

Lei de Bases do Sistema Educativo

Artigo 2.º

1. "Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura."

Artigo 17.º - Âmbito e objetivos da educação especial

1. "A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais."

Artigo 18.º - Organização da educação especial

4. "(...) currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, (...) formas de avaliação adequadas."



10

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL nº. 538/79, de 31 de dezembro

DR nº. 4/82/M, de 1 de abril

DL nº. 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL nº. 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR nº. 16/2003/M, de 19 de abril

DL nº. 3/2008, de 7 de janeiro

DRR nº. 8/2012/M, de 8 de junho

DL nº. 54/2018, de 6 de julho

DL nº. 55/2018, de 6 de julho



Educação para Todos

Artigo 1.º - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

1. "Cada pessoa deve estar em condições de aproveitar as oportunidades voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem."

4. "A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano (...)."

Artigo 3.º - Universalizar o acesso à Educação e promover a equidade

5. "É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de toda e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo."

11

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL nº. 538/79, de 31 de dezembro

DR nº. 4/82/M, de 1 de abril

DL nº. 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL nº. 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR nº. 16/2003/M, de 19 de abril

DL nº. 3/2008, de 7 de janeiro

DRR nº. 8/2012/M, de 8 de junho

DL nº. 54/2018, de 6 de julho

DL nº. 55/2018, de 6 de julho



"A substituição da classificação em diferentes categorias, (...), pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos."

"A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem."

"A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escola para todos»."



12

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL n.º 538/79, de 31 de dezembro

DR n.º 4/82/M, de 1 de abril

DL n.º 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL n.º 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR n.º 16/2005/M, de 19 de abril

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

DRR n.º 8/2012/M, de 8 de junho

DL n.º 54/2018, de 6 de julho

DL n.º 55/2018, de 6 de julho

Sobre Princípios, Políticas e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais

"Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem."

"os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades."

"as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares (...)"

"(...) construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todas (...)"

13

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL n.º 538/79, de 31 de dezembro

DR n.º 4/82/M, de 1 de abril

DL n.º 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL n.º 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR n.º 16/2005/M, de 19 de abril

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

DRR n.º 8/2012/M, de 8 de junho

DL n.º 54/2018, de 6 de julho

DL n.º 55/2018, de 6 de julho

Aprova a orgânica da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação

CAPÍTULO 1 – Natureza e atribuições

Artigo 2.º - Missão

"Assegurar a educação e integração sócio-familiar de crianças, jovens e adultos portadores de deficiência e ou quaisquer outras necessidades educativas que exijam métodos especiais de intervenção."



14

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL n.º 538/79, de 31 de dezembro

DR n.º 4/82/M, de 1 de abril

DL n.º 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL n.º 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR n.º 16/2005/M, de 19 de abril

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

DRR n.º 8/2012/M, de 8 de junho

DL n.º 54/2018, de 6 de julho

DL n.º 55/2018, de 6 de julho



"A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados."

"No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitem responder às necessidades educativas dos alunos."

CAPÍTULO 1 – Objetivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 10º - Objetivo e âmbito

"(...) criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida."

15

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL n.º 538/79, de 31 de dezembro

DR n.º 4/82/M, de 1 de abril

DL n.º 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL n.º 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR n.º 16/2005/M, de 19 de abril

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

DRR n.º 8/2012/M, de 8 de junho

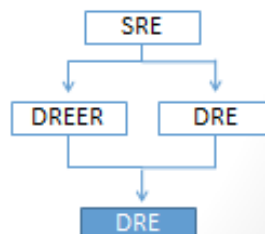
DL n.º 54/2018, de 6 de julho

DL n.º 55/2018, de 6 de julho

Aprova a orgânica da Direção Regional de Educação

Artigo 8.º - Transferência de competências, direitos e obrigações

"As competências, os direitos e as obrigações de que eram titulares os órgãos ou serviços da Direção Regional de Educação (DRE) e da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), são automaticamente transferidos para os correspondentes novos órgãos (...)."



Direção Regional de Educação

16

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL n.º 538/79, de 31 de dezembro

DR n.º 4/82/M, de 1 de abril

DL n.º 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL n.º 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR n.º 16/2003/M, de 19 de abril

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

DRR n.º 8/2012/M, de 8 de junho

DL n.º 54/2018, de 6 de julho

DL n.º 55/2018, de 6 de julho



CAPÍTULO 1 – Disposições gerais

Artigo 2.º - Objetivo e âmbito

"O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa."



17

RESENHA HISTÓRICA E LEGISLATIVA

Constituição Portuguesa de 1976

DL n.º 538/79, de 31 de dezembro

DR n.º 4/82/M, de 1 de abril

DL n.º 46/86, de 14 de outubro

Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990

DL n.º 319/91, de 23 de agosto

Declaração de Salamanca em 1994

DRR n.º 16/2003/M, de 19 de abril

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro

DRR n.º 8/2012/M, de 8 de junho

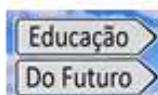
DL n.º 54/2018, de 6 de julho

DL n.º 55/2018, de 6 de julho



" (...) a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades."

"Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos."



18

PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA



INCLUSÃO

"A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconômico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm o direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos."



19

PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA



BASE HUMANISTA

"A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar."



20

O PAPEL DO DESPORTO NA PROMOÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

- Segundo Teixeira & Ribeiro (2006), o desporto desenvolve nos alunos, com e sem necessidades educativas, o domínio motor, o domínio cognitivo e o domínio sócio-afetivo.

Motor

(A) Melhorado (a):

- Velocidade;
- Agilidade;
- Força;
- Equilíbrio;
- Coordenação;
- Ritmo;
- Flexibilidade;
- Condição cardiorrespiratória;
- Postura corporal;

Cognitivo

(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;

(Teixeira & Ribeiro, 2006; Instituto Português do Desporto e Juventude)

21

O PAPEL DO DESPORTO NA PROMOÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Sócio-Afetivo

(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 com e sem pessoas com necessidades educativas;



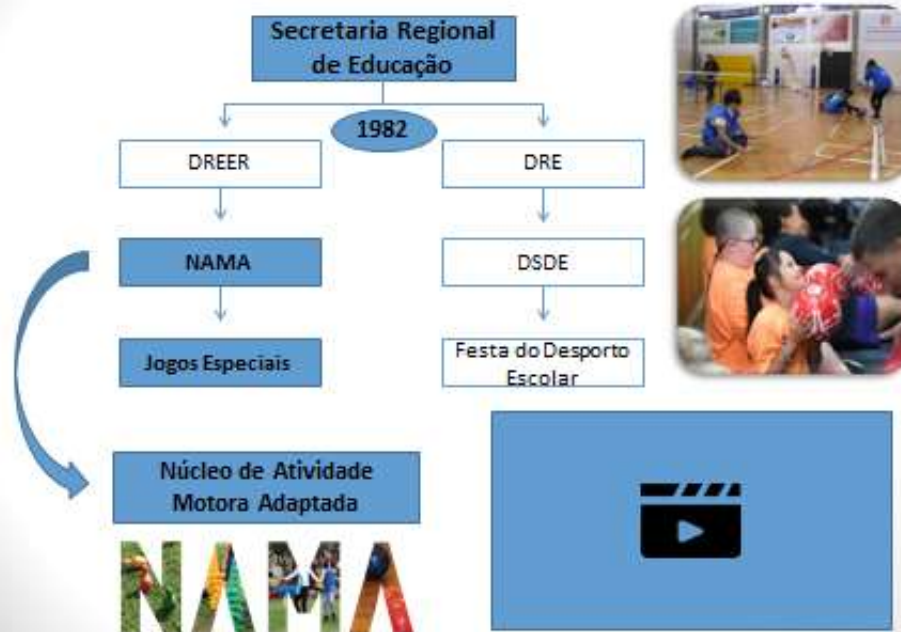
(Teixeira & Ribeiro, 2006; Instituto Português do Desporto e Juventude)

22

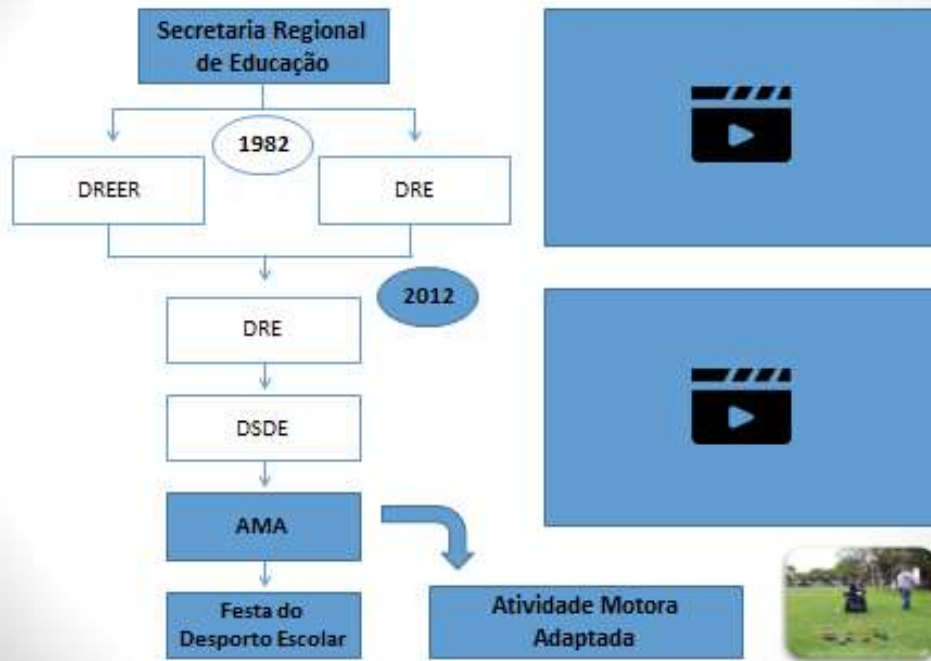
O PAPEL DO DESPORTO NA PROMOÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA



EVOLUÇÃO DO DESPORTO ESCOLAR



EVOLUÇÃO DO DESPORTO ESCOLAR



25

EVOLUÇÃO DO DESPORTO ESCOLAR

A M A

ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA

Modalidades

- Atletismo;
- Basquetebol;
- Boccia;
- Canoagem;
- Futebol;
- Goalball;
- Natação;
- Rugby;
- Slalom em cadeira de rodas;

Atividade Motora Adaptada (AMA)
Regulamento Especifico

Formações e Demonstrações

Apoio Material e Pedagógico

26

EVOLUÇÃO DO DESPORTO ADAPTADO

ALGUNS EXEMPLOS



(27)

O DESPORTO ADAPTADO COMO FORMA DE PROMOÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA



Aprendizagens Essenciais do 7º e 8º ano de escolaridade



7º ano

8º ano

- Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao 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.

(28)