

Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

André Rafael Gouveia Andrade

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2020

**Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física
Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos
Dr. Eduardo Brazão de Castro**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

André Rafael Gouveia Andrade

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

Agradecimentos

O presente capítulo visa expressar os meus sinceros e profundos agradecimentos a todas as pessoas que me acompanharam ao longo do meu percurso de formação académica. Uma etapa marcada por grandes desenvolvimentos profissionais e pessoais. Este é um trajeto que não se constrói sozinho, pelo qual, serei sempre grato pelo vosso contributo ao longo deste processo. Nesta ideologia, agradeço de forma sentida:

Aos meus pais e irmão por tudo o que fizeram e fazem por mim. Todos os sacrifícios realizados, por tudo o que tiveram de abdicar, o apoio incondicional demonstrado e sobretudo, por acreditaram em mim. Sem vocês, seria impossível concluir esta etapa. Foram e são sem dúvida, os principais obreiros desta conquista.

A todos os professores da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Universidade da Madeira, pelo conhecimento, rigor e excelência transmitidos. Fico grato por todos os ensinamentos adquiridos e sobretudo, pela atenção e humildade com que mantiveram no relacionamento professor-aluno, princípios que me acompanharão no resto da minha vida.

Aos professores do Departamento de Educação Física da UMA, em especial aos associados ao Projeto EFERAM-CIT, um agradecimento especial por toda a formação, conhecimento transmitido, procedimentos, protocolos, instrumentos de avaliação e rigor metodológico fornecidos. Foram sem dúvida, um pilar fundamental no nosso Estágio Pedagógico e uma garantia de sucesso na nossa Prática Letiva.

Aos meus colegas e amigos de licenciatura, pelos momentos vivenciados, por todo o trabalho desenvolvido e sobretudo pela amizade verdadeira demonstrada. Com eles aprendi a querer o bem ao próximo, independentemente de tudo.

Ao meu colega de estágio e amigo Zeca Pestana, por ter estado sempre ao meu lado ao longo desta etapa. Por todo o suporte, conselhos, ensinamentos, humildade, companheirismo e amizade. Os grandes amigos são aqueles que nos dão a mão nos momentos em que mais precisamos. Obrigado por tudo!

À Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, a todo o pessoal docente e não docente, por nos terem recebido e acolhido de braços abertos. Por toda a disponibilidade e abertura em todas as atividades dinamizadas e pedidos concretizados ao

longo do estágio. Por todos os diálogos e pela troca de experiências que aprofundaram ainda mais a nossa aprendizagem.

Ao Orientador Científico, Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia, por toda a disponibilidade e colaboração. Agradeço por todos os conhecimentos desenvolvidos, pelo seu rigor, coerência e sobretudo, acreditar nas nossas capacidades como núcleo de estágio, ao longo do processo. É um exemplo de profissionalismo, dedicação, brio e ambição.

À Orientadora Cooperante, a professora Arcanjo Gaspar, por todo o acompanhamento ao longo do nosso estágio, pelo auxílio prestado, pelos conselhos transmitidos, pela compreensão demonstrada e sobretudo, pelo conhecimento. A professora foi uma peça preponderante na nossa prática letiva, potenciando a cada aula a nossa autoanálise e reflexão crítica, nas nossas ações didático-pedagógicas.

Aos meus alunos, por representaram a minha primeira turma escolar. Espero ter contribuído positivamente para a vossa formação pessoal. Ficarão para sempre na minha memória.

Aos mestres Romualdo Caldeira, Marcelo Pestana e Marcelo Quintal pelo trabalho cooperativo desenvolvido com o núcleo de estágio ao nível da investigação científica dinamizada no âmbito Jogos Desportivos Coletivos – Invasão (JDC-I).

Resumo

O presente relatório tem como objetivos descrever, fundamentar e refletir o Estágio Pedagógico (EP) concretizado no ano letivo 2019/2020 na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos, Dr. Eduardo Brazão de Castro. Ao longo do mesmo, são discutidas as tomadas de decisão e as opções metodológicas e didáticas concretizadas nas 4 grandes atividades definidas nas linhas programáticas das atividades e avaliação.

A prática letiva decorreu numa turma do 8ºano, composta por 18 alunos. No ensino das atividades físicas e desportivas previstas no Programa Nacional da Educação Física (PNEF), procuramos que os alunos desempenhem um papel ativo e central no processo pedagógico. Consequentemente, ao longo do processo ensino-aprendizagem, aplicamos estratégias didático-pedagógicas em conformidade com este quadro conceptual. A prática letiva abrangeu igualmente a observação e análise de outras intervenções pedagógicas.

As atividades de intervenção na comunidade escolar (CE) emergiram da colaboração no planeamento, organização e dinamização das atividades delineadas pelo grupo disciplinar de Educação Física (EF) da escola.

As atividades de integração no meio comportaram as atividades de caracterização da turma, uma etapa imprescindível na gestão do processo ensino-aprendizagem, possibilitando igualmente ao professor transmitir ao conselho de turma (CT), um conjunto de evidências sobre os alunos. Por sua vez, a atividade de extensão curricular emergiu do impacto do modelo de competência (MEC) na aprendizagem dos jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I), procurando envolver toda a comunidade educativa em torno do trabalho desenvolvido ao longo do 1º semestre de aulas, assim como, consciencializar para a importância dos hábitos de vida saudável, entre os quais, atividade física (AF) regular e alimentação saudável.

Por fim, as atividades de natureza científico-pedagógica, incidiram sobre a investigação concretizada no nosso EP, na análise e validação de estratégias pedagógicas alternativas na aprendizagem dos JDC-I na EF, nomeadamente o modelo de competência.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Aprendizagem, Modelo de Competência.

Abstract

This report aims to describe, support and reflect on the Pedagogical Internship (PI) carried out in the 2019/2020 school year of the 2nd and 3rd Cycles at the Dr. Eduardo Brazão de Castro Basic School. Throughout it, decision-making and methodological and didactic options implemented in the 4 major activities defined in the programmatic lines of activities and evaluation are discussed.

The teaching practice took place in an 8th grade class, composed of 18 students. In teaching physical and sporting activities provided for in the National Physical Education Program, we sought to ensure that students play an active and central role in the pedagogical process. Consequently, throughout the teaching-learning process, we apply didactic-pedagogical strategies in accordance with this conceptual framework. The teaching practice also covered the observation and analysis of other pedagogical interventions.

The intervention activities in the school community (SC) emerged from the collaboration in the planning, organization and dynamization of the activities outlined by the school's Physical Education (PE) disciplinary group.

The integration activities in the environment included the activity of class characterization, an essential step in the management of the teaching-learning process, also enabling the teacher to transmit to the class council (CC) a set of evidence about the students. In turn, the curricular extension activity emerged from the impact of the competency model (MEC) on the learning of collective invasion sports games (JDC-I), seeking to involve the entire educational community around the work developed during the 1st semester of classes, as well as raising awareness of the importance of healthy living habits, including regular physical activity (PA) and healthy eating.

Finally, the activities of a scientific-pedagogical nature focused on the research carried out in our EP, on the analysis and validation of alternative pedagogical strategies in the learning of the JDC-I in PE, namely the competence model.

Key words: Pedagogical Internship, Physical Education, Learning Competence Model.

Resumen

Este informe tiene como objetivo describir, apoyar y reflexionar sobre la Práctica Pedagógica (EP) realizada en el curso 2019/2020 en la Escuela Básica Dr. Eduardo Brazão de Castro de 2º y 3º Ciclo. A lo largo del mismo se discuten la toma de decisiones y las opciones metodológicas y didácticas implementadas en las 4 grandes actividades definidas en las líneas programáticas de actividades y evaluación.

La práctica docente se llevó a cabo en una clase de octavo grado, compuesta por 18 alumnos. En la enseñanza de las actividades físicas y deportivas previstas en el Programa Nacional de Educación Física, buscamos asegurar que los estudiantes desempeñen un papel activo y central en el proceso pedagógico. En consecuencia, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicamos estrategias didáctico-pedagógicas de acuerdo con este marco conceptual. La práctica docente también abarcó la observación y el análisis de otras intervenciones pedagógicas.

Las actividades de intervención en la comunidad escolar (CE) surgieron de la colaboración en la planificación, organización y dinamización de las actividades planteadas por el grupo disciplinario de Educación Física (EF) de la escuela.

Las actividades de integración en el entorno incluyeron la actividad de caracterización de la clase, paso fundamental en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo además al docente transmitir al consejo de clase (TC) un conjunto de evidencias sobre los alumnos. A su vez, la actividad de extensión curricular surgió del impacto del modelo de competencias (MEC) en el aprendizaje de los juegos deportivos de invasión colectiva (JDC-I), buscando involucrar a toda la comunidad educativa en torno al trabajo desarrollado durante el 1er semestre de clases, así como concienciar sobre la importancia de los hábitos de vida saludables, incluida la actividad física regular (AF) y la alimentación saludable.

Finalmente, las actividades de carácter científico-pedagógico se centraron en la investigación realizada en nuestro PE, en el análisis y validación de estrategias pedagógicas alternativas en el aprendizaje del JDC-I en PE, concretamente el modelo competencial.

Palabras clave: Pasantía Pedagógica, Educación Física, Aprendizaje, Modelo de Competencia.

Resumé

Ce rapport prétend décrire, soutenir et réfléchir à propos du stage pédagogique (SP) effectué au long de l'année scolaire 2019/2020 à l'école Dr. Eduardo Brazão de Castro des 2e et 3e cycles. Tout au long de celui-ci, la prise de décision et les options méthodologiques et didactiques, mises en œuvre dans les 4 activités majeures définies dans les axes programmatiques d'activités et d'évaluation abordées.

La pratique pédagogique s'est déroulée dans une classe de 8e année, composée de 18 élèves. Dans l'enseignement des activités physiques et sportives prévues dans le Programme National d'éducation Physique, nous avons cherché à ce que les élèves jouent un rôle actif et central dans le processus pédagogique. Par conséquent, tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, nous avons appliqué des stratégies didactiques-pédagogiques conformément au cadre conceptuel. La pratique de l'enseignement intègre également l'observation et l'analyse d'autres interventions pédagogiques.

Les activités d'intervention dans la communauté scolaire (CS) sont issues de la collaboration de la planification, l'organisation et la dynamisation des activités décrites par le groupe disciplinaire d'éducation physique (EP) de l'école.

Les activités d'intégration dans la communauté scolaire comprenaient l'activité de caractérisation de la classe, une étape essentielle dans la gestion du processus d'enseignement-apprentissage, permettant également à l'enseignant de transmettre au conseil de classe (TC), un ensemble de preuves pour les élèves. À son tour, l'activité d'extension curriculaire a émergé de l'impact du modèle de compétences (MEC) sur l'apprentissage des jeux sportifs d'invasion collective (JDC-I), cherchant à engager l'ensemble de la communauté éducative autour du travail développé au cours du 1er semestre des cours, ainsi que la sensibilisation sur l'importance des habitudes de vie saines, parmi lesquelles, y compris l'activité physique (AP) régulière et une bonne alimentation.

En résumé, les activités de nature scientifique et pédagogique se sont regroupées sur les recherches menées dans notre EP, sur l'analyse et la validation des stratégies pédagogiques alternatives dans l'apprentissage du JDC-I en PE, à savoir le modèle de compétence.

Mots clés: Stage pédagogique, Éducation physique, Apprentissage, Modèle de compétence.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | I |
| Resumo | III |
| Abstract..... | IV |
| Resumen | V |
| Resumé | VI |
| 1. Introdução..... | 1 |
| 1.1 Objetivos do Estágio Pedagógico | 2 |
| 1.2 Expetativas do Estágio Pedagógico | 4 |
| 1.3 Nota Biográfica..... | 5 |
| 2. Enquadramento das Atividade Desenvolvidas no Estágio Pedagógico | 6 |
| 3. Caracterização da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de... Castro..... | 9 |
| 4. Prática Letiva..... | 12 |
| 4.1 Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem | 12 |
| Planeamento | 14 |
| 4.2 Análise do Contexto..... | 14 |
| O Professor..... | 15 |
| Turma | 16 |
| Recursos Disponíveis | 18 |
| 4.3 Planeamento Anual | 23 |
| 4.4 Conceção das Unidades Didáticas | 28 |
| 4.4.1 Plano de Aula | 30 |
| Realização..... | 32 |
| 4.4.2 Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino | 32 |
| 4.4.3 Regras Básicas de Funcionamento da Turma | 42 |
| 4.4.4 Seleção dos Modelos de Ensino | 43 |

| | |
|---|------------|
| Controlo..... | 56 |
| 4.4.5 Avaliação das Aprendizagens dos Alunos | 56 |
| 4.5 Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT)..... | 64 |
| 4.6 Assistências às Aulas | 65 |
| Objetivos Gerais..... | 66 |
| Metodologia | 66 |
| Resultados e Análise dos Dados | 69 |
| 5. Atividades de Intervenção na Comunidade Educativa..... | 78 |
| 5.1 Objetivos Gerais das Atividades..... | 78 |
| 5.2 Planeamento das Atividades | 79 |
| 5.3 Balanço do Dia das Multiatividades | 80 |
| 5.4 Balanço da VIII Corrida do Galeão Saudável | 81 |
| 5.5 Balanço do Dia do Futebol | 82 |
| 5.6 Balanço do Dia do Basquetebol..... | 83 |
| 5.7 Balanço do Dia do Voleibol..... | 84 |
| 6. Atividades de Integração no Meio | 85 |
| 6.1 Caracterização da Turma do 8ºano | 86 |
| 6.1.1 Objetivos | 87 |
| 6.1.2 Metodologia | 87 |
| 6.1.3 Resultados e Análise dos Dados..... | 88 |
| 6.1.4 Considerações Finais da Caracterização da Turma do 8º ano..... | 98 |
| 6.2 Atividade de Extensão Curricular | 99 |
| 6.2.1 Objetivos Gerais da Atividade | 100 |
| 6.2.2 Planeamento da Atividade..... | 101 |
| 6.2.3 Balanço da Atividade | 102 |
| 7. Atividades de Natureza Científico Pedagógica..... | 106 |

| | |
|--|------------|
| 7.1 Ação Científico-Pedagógica Individual: As Potencialidades do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão | 106 |
| 7.1.1 Justificação da temática em estudo | 106 |
| 7.1.2 Balanço da Ação..... | 116 |
| 7.2 Ação Científico-Pedagógica Coletiva: Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática | 118 |
| 7.2.1 Metodologia: | 121 |
| 7.2.2 Balanço da Ação..... | 132 |
| 8. Considerações Finais..... | 135 |
| 9. Referências Bibliográficas | 139 |
| 11. Apêndices | 154 |
| 12. Anexos | 176 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 Intervenção do professor estagiário na turma do 2ºCiclo de Ensino..... | 70 |
| Gráfico 2 Relação entre a duração da aula e a intervenção do professor estagiário no 3º Ciclo de Ensino..... | 70 |
| Gráfico 3 Evolução das funções de ensino do professor estagiário do 3º Ciclo ,ao longo das aulas observadas | 71 |
| Gráfico 4 Melhor e Pior Parâmetro da Intervenção do Professor Estagiário. | 72 |
| Gráfico 5 Impacto da minha intervenção docente sobre o TEM dos alunos do 8º através da análise da percentagem de AFMV ao longo das aulas de EF..... | 73 |
| Gráfico 6 Relação entre a duração da aula (45´vs 90´) e a percentagem da AFMV ao longo das aulas de EF | 74 |
| Gráfico 7 Impacto da minha intervenção docente sobre a FC dos alunos do 8º..... | 75 |
| Gráfico 8 Impacto da minha intervenção docente sobre o FC dos alunos do 8º | 76 |
| Gráfico 9 Caracterização por Género da turma do 8º..... | 89 |
| Gráfico 10 Caracterização do Apoio Social Escolar da Turma do 8º..... | 90 |
| Gráfico 11 Caracterização do Agregado Familiar da Turma do 8º | 90 |
| Gráfico 12 Caracterização da Situação Laboral dos Pais / EE | 91 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 13 Caracterização do nível de escolaridade dos pais da Turma do 8º | 91 |
| Gráfico 14 Caracterização da auto percepção da Saúde da Turma do 8º | 92 |
| Gráfico 15 Caracterização da auto percepção da Vida da Turma do 8º | 92 |
| Gráfico 16 Caracterização dos Hábitos de Sono da Turma do 8º..... | 93 |
| Gráfico 17 Hábitos de Leitura dos alunos | 94 |
| Gráfico 18 Hábitos de Estudo dos alunos..... | 94 |
| Gráfico 19 Caracterização do Deslocamento Casa-Escola..... | 94 |
| Gráfico 20 Caracterização da Composição Corporal | 95 |
| Gráfico 21 Auto percepção da AF | 96 |
| Gráfico 22 Auto percepção da EF | 96 |
| Gráfico 23 Caracterização a Autopercepção da EF | 96 |
| Gráfico 24 Caracterização da Prática Desportiva..... | 97 |
| Gráfico 25 Performance global em jogo na matéria de ensino de Futebol..... | 127 |
| Gráfico 26 Índice de tomada de decisão na matéria de ensino de Futebol..... | 127 |
| Gráfico 27 Índice de execução dos <i>skills</i> na matéria de ensino de Futebol..... | 128 |
| Gráfico 28 Índice das ações de suporte em jogo na matéria de ensino de Basquetebol | 128 |
| Gráfico 29 Índice das ações de suporte em jogo na matéria de ensino de Futebol | 128 |
| Gráfico 30 Envolvimento em jogo na matéria de ensino de Futebol | 129 |
| Gráfico 31 Envolvimento em jogo na matéria de ensino de Basquetebol..... | 129 |
| Gráfico 32 Performance global em jogo das matérias de ensino em conjunto..... | 130 |
| Gráfico 33 Índice das ações de suporte em jogo das matérias de ensino em conjunto | 130 |
| Gráfico 34 Envolvimento no jogo das matérias de ensino em conjunto | 131 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 Recursos Disponíveis na Gestão do processo de E-A..... | 18 |
| Quadro 2 Objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino das diferentes matérias de ensino..... | 35 |
| Quadro 3 Parâmetros da avaliação sumativa fornecida pela EB23DEBC | 62 |
| Quadro 4 Estratégias e Instrumentos utilizados ao longo da prática letiva..... | 63 |
| Quadro 5 Comparação entre a percentagem da FC e a PSE (adaptado Franco, S. et al., 1999)..... | 69 |
| Quadro 6 Planeamento das AICE | 79 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 7 Evidências científicas que comprovem a Potencialidade do Modelo de Competência nas aulas de Educação Física..... | 113 |
| Quadro 8 Cronograma de Atividades da Ação Científico-Pedagógica Coletiva | 119 |
| Quadro 9 Caracterização das duas turmas | 121 |
| Quadro 10 Coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores..... | 126 |

Índice de Apêndices

| | |
|--|-----|
| Apêndice 1 Planeamento Anual..... | 154 |
| Apêndice 2 Exemplo de uma UD | 155 |
| Apêndice 3 Exemplo de Plano de Aula | 156 |
| Apêndice 4 Exemplo de um Dossier de Equipa nos JDC-I..... | 157 |
| Apêndice 5 Exemplo de uma apresentação em regime não presencial | 158 |
| Apêndice 6 Instrumento de AI dos JDC-I..... | 159 |
| Apêndice 7 Instrumento de AI da Ginástica (Solo e Aparelhos)..... | 160 |
| Apêndice 8 Instrumento de AI de Atletismo | 161 |
| Apêndice 9 Instrumento de AI de Voleibol | 163 |
| Apêndice 10 Instrumento de AI de ARE-Dança..... | 164 |
| Apêndice 11 Instrumento de AD de DC | 165 |
| Apêndice 12 Tabela de Registo da AFo (ensino presencial) | 166 |
| Apêndice 13 Tabela de Registo da AFo (ensino não presencial) | 166 |
| Apêndice 14 Instrumento de AD dos Desportos de Raquete (Ténis de Campo)..... | 167 |
| Apêndice 15 Instrumento de Observação para a Assistência às Aulas..... | 168 |
| Apêndice 16 Cartaz e programa do Evento Festivo no âmbito da AEC..... | 169 |
| Apêndice 17 Convites aos Pais e/ou Encarregados de Educação no âmbito da AEC. | 170 |
| Apêndice 18 Poster apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2020 | 171 |
| Apêndice 19 Cartaz de Divulgação da ACPI..... | 172 |
| Apêndice 20 Cartaz de Divulgação da ACPC | 173 |

Índice de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 Questionário sobre as ARE-Dança desenvolvido pelo NE da Jaime Moniz . | 176 |
| Anexo 2 Instrumento de Observação para os JDC-I (GPAI) | 177 |
| Anexo 3 Avaliação Inicial dos JDC-I (GPAI) | 179 |
| Anexo 4 Grelha Modelo de AS | 180 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------------------|--|
| AptF | Aptidão Física |
| ACPC | Ação Científico-Pedagógica Coletiva |
| ACPI | Ação Científico-Pedagógica Individual |
| ACSM | <i>American College of Sports Medicine</i> |
| AEC | Ação de Extensão Curricular |
| AF | Atividade Física |
| AFMV | Atividade Física Moderada-a-Vigorosa |
| AFo | Avaliação Formativa |
| AI | Avaliação Inicial |
| AICE | Atividades(s) de Intervenção na Comunidade Escolar |
| AIM | Atividade(s) de Integração no Meio |
| ARE | Atividades Rítmicas Expressivas |
| AS | Avaliação Sumativa |
| CE | Comunidade Educativa |
| CC | Composição Corporal |
| CT | Conselho de Turma |
| DC | Desportos de Combate |
| DE | Desporto Escolar |
| E-A | Ensino-Aprendizagem |
| EB23DEBC | Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro |
| EE | Encarregado(s) de Educação |
| EF | Educação Física |
| EP | Estágio Pedagógico |
| EFERAM-CIT | Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar |
| FC | Frequência Cardíaca |
| GPAI | Game Performance Assessment Instrument |
| HIIT | Treino Intervalado de Alta Intensidade |
| JDC | Jogos Desportivos Coletivos |
| JDC-I | Jogos Desportivos Coletivos de Invasão |

| | |
|----------------|--|
| MD | Modelo Desenvolvimental |
| MdE | Modelo(s) de Ensino |
| ME | Ministério da Educação |
| MEC | Modelo de Competência |
| MED | Modelo de Educação Desportiva |
| MEEFEBS | Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário |
| MID | Modelo de Instrução Direta |
| NE | Núcleo(s) de Estágio |
| PA | Planeamento Anual |
| PdA | Plano de aula |
| PEE | Projeto Educativo Escolar |
| PNEF | Programa Nacional de Educação Física |
| RAM | Região Autónoma da Madeira |
| RI | Regulamento Interno |
| TGFU | Teaching Games for Understanding |
| TIC | Tecnologias de Informação e Inovação |
| UD | Unidade(s) Didática(s) |
| UMa | Universidade da Madeira. |

1. Introdução

O Relatório de Estágio é o culminar de um processo de formação resultante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira (UMa). Este documento representa uma ferramenta pedagógica e didática reflexiva, e possui como principal objetivo sintetizar, descrever e refletir todas as tomadas de decisões, procedimentos e metodologias executadas no Estágio Pedagógico (EP) concretizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (EB23DEBC) ao longo do ano letivo 2019/2020. Face à riqueza e complexidade deste processo formativo, a análise e descrição dos acontecimentos e medidas tomadas torna-se uma tarefa hercúlea, ficando sempre componentes por mencionar.

A disciplina de EF apresenta um papel primordial na formação e transformação multilateral e harmoniosa do aluno, centrando o valor educativo da AF pedagogicamente orientada para o potenciamento dos domínios cognitivos, psicomotores e sócio afetivos (Ministério da Educação, 2001). O cargo social desempenhado pelo professor, compreende uma enorme complexidade, responsabilidade e exigência. Indubitavelmente, é da incumbência docente, além de ensinar para que o aluno aprenda, o cuidado antropológico, para que o humano, no homem e na mulher, possa manifestar-se (Ecco & Nogaro, 2015). O professor deve, portanto, ser um catalisador do processo ensino-aprendizagem (E-A), dominando as variáveis inerentes à tarefa de ensinar, induzindo transformações nos alunos (Lopes H. , Vicente, Simões, e Fernando, 2016).

Na atualidade, evidencia-se uma diversidade de posições, muitas vezes antagónicas, sobre a importância dada à EF. No seio dessa problemática acreditamos que, os alunos demonstram elevados níveis desmotivação para a prática das aulas, sendo que, a utilização de metodologias e modelos de ensino desatualizados são condições promotoras da necessidade de rotura do processo educacional. As metodologias utilizadas, habitualmente desassociam o papel central do aluno, no seu processo de formação, restringindo a sua função à de mera reprodução. Compreendendo de antemão este problema, procuramos aplicar ao longo do nosso EP, Modelos de Ensino (MdE) sustentados numa linha cognitivista e construtivista.

O processo educacional exige coerência. Ainda que este não seja linear, como foi o caso da interrupção precoce das aulas presenciais, consequente da pandemia mundial Covid-19, o espírito de iniciativa e a resiliência docente foram condições fundamentais na continuidade da nossa prática pedagógica. Não bastou, portanto, efetuar acertos

pontais na estruturação das aulas, mas sim, dar continuidade ao quadro de referência adotado, personalizado às individualidades de cada aluno. A utilização de ferramentas tecnológicas, por si só não garante a invocação do processo educacional, pelo qual, foi necessário dar continuidade a um processo centrado no aluno e nas suas aprendizagens.

A organização do presente relatório assenta em sete partes fundamentais, nomeadamente: (1) Introdução, constituída pelos macro objetivos do EP, expectativas iniciais e nota biográfica; (2) Caracterização da EB23DEBC; (3) Prática Letiva (PL); (4) Atividades de Integração na Comunidade Escolar (AICE); (5) Atividades de Integração no Meio (AIM); (6) Atividades de Natureza Científico-Pedagógica; e (7) Considerações Finais. Procuramos que todas as atividades desenvolvidas complementem a nossa PL, elemento central do nosso processo de estágio, contribuindo assim para a formação holística do professor estagiário.

Importa frisar que, o nosso processo de formação decorreu de forma simultânea e cooperativa com o colega de estágio. Assim, algumas das atividades desenvolvidas poderão partilhar de descrições e reflexões similares.

1.1 Objetivos do Estágio Pedagógico

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, concede às instituições formadoras autonomia no estabelecimento dos objetivos dos cursos de formação docente inicial, bem como, na organização e desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e da avaliação fundamental à formação de futuros docentes, garantindo a aquisição de competências no desempenho da função docente através da certificação das suas habilitações profissionais. Por sua vez, às instituições de acreditação, compete avaliar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional.

Nesta ideologia, o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio confere as normas jurídicas das competências profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Segundo o mesmo, o primeiro ciclo, a licenciatura, deverá proporcionar a formação base na área da docência. Por sua vez, o segundo ciclo, o mestrado, mais específico, proporciona um complemento dessa formação, incidindo sobre os conhecimentos fundamentais à docência, nas áreas de conteúdo e disciplinas, que abrangem o grupo de recrutamento que visa preparar. Simultaneamente, confere ao futuro docente, uma formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas do grupo de recrutamento que pretende preparar, a formação nas áreas de cultura, social e ética e a iniciação à prática profissional, culminando com a prática supervisionada.

Paralelamente, o Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, estabelece no seu 15º artigo os objetivos fundamentais necessários para que seja concedida a atribuição do *grau de mestre*. O MEEFEBS da UMa propõe a formação e habilitação profissional de professores de EF nos Ensinos Básico e Secundário, possuindo como principais objetivos (www.uma.pt) que o aluno:

“Seja capaz de:

- a) Compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo a novas situações e resolução de problemas (na prática das atividades físicas e desportivas - AFD) no sistema educativo;
- b) Aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções, nos domínios da EF e do Desporto Escolar (DE);
- c) Comunicar de modo claro e adequado (escrita, oral, corporal e emocional) na organização e orientação da AFD;
- d) Desenvolver e aplicar competências específicas (estágio) e produzir um relatório revelador de capacidade de investigação e originalidade na EF e DE.

Demostre:

- a) Uma atitude de elevada responsabilidade e de cidadania na orientação das AFD, desenvolvendo competências que elevam a AptF, a qualidade de vida e a saúde e gosto pela prática regular dos jovens;
- b) Um sentido de aprendizagem e superação permanente (partilha de informação, solidariedade e trabalho em equipa) no âmbito dos domínios contemplados no quadro de extensão da EF.”

Ao longo do EP não deixamos de executar o papel de aluno à medida que conjuntamente exercíamos a função de professores, existindo assim um equilíbrio dinâmico. A responsabilidade social que acarretávamos, educar jovens alunos, apresenta uma enorme complexidade, pelo qual tivemos de amadurecer rapidamente, emergindo todas as nossas valências para fazer face a esta enorme tarefa. Os jovens são os “Homens” do amanhã, os grandes decisores e responsáveis por gerir e desenvolver a nossa sociedade. Procuramos assim, dar um contributo positivo, significativo, na formação holística dos alunos, onde através de uma gestão democrática-participativa, procurando valorizar a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem, considerando igualmente os princípios, áreas de competências e os valores do quadro conceptual do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017). O EP é uma etapa marcante para o

amadurecimento e desenvolvimento das nossas capacidades didáticas, influenciadora na construção da nossa identidade docente.

O mundo atual transforma-se a uma velocidade rompedora, colocando diariamente inúmeros desafios à educação. Estamos convictos que as soluções para os problemas do passado não serão certamente, as soluções dos problemas futuros. A educação assume, portanto, uma preponderância acrescida, no desenvolvimento de futuros cidadãos cada vez mais capacitados para dar uma resposta a essa incerteza. A formação inicial dos professores, deve fundamentalmente, promover coerência nos objetivos de formação. Nesta linha de raciocínio, ao longo do nosso EP procuramos dar uma resposta aos objetivos supramencionados.

1.2 Expetativas do Estágio Pedagógico

O EP representa uma etapa culminante do MEEFEBS, um processo formativo representativo da transição do papel de aluno para a função de professor. Desta nova experiência, emerge inevitavelmente um conjunto de novos desafios, expectativas e incertezas, advindas do novo cargo social ao qual desempenhámos funções. A reduzida experiência em contexto real educativo foi promotora de algumas sensações de insegurança, isto é, se seríamos ou não capazes de concretizar um trabalho significativo. Simultaneamente, a elevada qualidade e reconhecimento do curso a nível nacional, pressionaram-nos positivamente a concretizar um processo coerente e rigoroso metodológica e cientificamente. Inicialmente, surgiram algumas questões como: “Conseguirei promover um impacto positivo na aprendizagem dos alunos?”, “Serei capaz de lecionar determinada matéria de ensino?” e “Conseguirei impor-me perante os alunos face à curta diferença de idades e a designação de estagiário?”. Apesar da experiência antecedente na vertente do treino desportivo, sabíamos antecipadamente que o contexto escolar usufrui de uma identidade própria, pelo qual entendemos natural o nervosismo inicial de quem inicia o seu processo de estágio.

Concomitantemente, compreendemos que a preparação para o EP resultou de um processo longitudinal de formação académica ao longo do 1º e 2º ciclos de ensino. Ao longo dos quais, adquirimos conhecimento científico pedagógico, fomentamos a nossa capacidade de análise e reflexão crítica e ainda, vivenciamos uma pluralidade de experiências didáticas. Para fazer face às problemáticas escolares, estávamos convictos de possuir quadros conceptuais e estratégias didático pedagógicas validas. Esta condição,

associadas as reuniões antecedentes ao ano letivo suscitou alguma tranquilidade, uma vez que acreditávamos na qualidade do processo estabelecido.

Idealizávamos o EP, como o espaço temporal onde desenvolveríamos as nossas capacidades didático-pedagógicas face às problemáticas e desafios impostos pela imprevisibilidade do processo pedagógico. Simultaneamente, tratou-se de um momento de aproximação entre a teoria e a prática, onde os respetivos problemas induziram à transcendência de todas as nossas valências.

Por fim, torna-se importante salientar que as expetativas criadas em relação ao núcleo de estágio (NE), sobretudo, acreditar na dinâmica pré-estabelecida e no trabalho de investigação, até à data desenvolvido, ao nível dos jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I) foram concretizados. O meu passado desportivo e gosto pela pedagogia desportiva ajudaram no NE para a concretização do meu EP.

1.3 Nota Biográfica

André Rafael Gouveia Andrade, nascido a 16 de janeiro de 1997 na cidade do Funchal, licenciado em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Fui atleta federado na modalidade Futebol no clube Associação Cultural e Desportiva Boaventura e atualmente, represento a Associação Cultural e Desportiva São Vicente enquanto atleta federado sénior e treinador de formação nas equipas sub-13 e sub-14.

Nas épocas 2015-2016 e 2016-2017, representei a Seleção do Norte no torneio intitulado Intermunicípios, afeto à Associação de Futebol da Madeira, assumindo a função treinador-adjunto. Dei início à minha atividade profissional como treinador-adjunto no escalão sub-17 no Clube Sport Vila Real, na época 2017-2018, como parte integrante do estágio profissional da licenciatura, onde adquiri o grau 1 de Treinador de Futebol.

Posteriormente, integrei a equipa técnica do Clube Desportivo do Barreirense, na época 2019-2020, assumindo a função de treinador principal da equipa sub-13.

Com base nesta curta nota biográfica é notório a presença do Desporto ao longo da minha vida, seja no papel de atleta ou no papel de treinador. O treino federado é uma paixão pessoal, quer pela prática quer pela pedagogia desportiva. A ingressão no MEEFBS foi uma decisão adequada e coerente, preponderante na minha formação pessoal e profissional.

Enquadramento das Atividade Desenvolvidas no Estágio Pedagógico

O EP abarcou um conjunto de atividades, que assentam em quatro etapas basilares de intervenção (i.e., Prática Letiva, AICE, Atividades de Integração no Meio e, as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica). Estas etapas não devem ser consideradas de forma isolada, pelo que devemos associá-las a um projeto comum, construindo um processo sólido e coerente. Complementarmente, desenvolvemos algumas atividades de suporte à intervenção docente, com intuito de compreendermos as dinâmicas existentes na comunidade educativa (CE), adquirindo um maior número de competências, fundamentais para o nosso futuro enquanto docentes.

A PL assume-se como a atividade de maior relevo ao longo do nosso processo formativo, abrangendo a totalidade temporal do EP. Esta, abrange todas as atividades de planeamento, realização, controlo e avaliação, na gestão do processo ensino-aprendizagem (E-A) ao nível da turma intervencionada, suportando a tomada de decisão para o desenvolvimento das restantes atividades subjacentes. Não obstante, contempla ainda a atividade de assistência às aulas, um processo formativo que representa a observação de vinte aulas de EF, de outros professores estagiários e/ou professores da disciplina. Esta é uma etapa enriquecedora porque possibilita-nos compreender os diversos fenómenos que orientam o processo educacional, analisando de forma crítica e reflexiva as práticas pedagógicas observadas, e com isso, transformar a nossa prática docente.

As AICE, reforçam a participação e integração dos professores estagiários na CE. Desta resultou a participação voluntária, nas mais diversas atividades organizadas e enquadradas na escola, referentes à EF, mas que ultrapassaram o âmbito restrito da atividade curricular. Tivemos a oportunidade de participar ativamente na planificação, organização e dinamização das atividades internas promovidas pelo grupo/disciplina de EF da EB23DEBC, nomeadamente: 1- Dia das Multiatividades; 2- Corrida do Galeão Saudável; 3- Dia do Futebol; 4- Dia do Basquetebol; e 5- Dia do Voleibol. Acresce mencionar que decorrente da interrupção letiva precoce do processo de ensino presencial, face à pandemia mundial Covid-19, ficaram por dinamizar o Dia das Raquetas e o Dia das Atividade Aquáticas.

As AIM subdividiram-se em duas tarefas. A Caracterização da Turma realizada no início do 1º semestre de aulas, que abarcou um conjunto diversificado de ferramentas de avaliação *Golden Standard* correspondente ao projeto de investigação *Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar*

(EFERAM-CIT). A avaliação concretizada possibilitou-nos alcançar um conjunto de informação, que vai além do espaço físico da aula de EF (i.e., dados demográficos, socioeconómicos, sociométricos, hábitos e estilos de vida saudáveis, AptF, composição corporal, relações interpessoais e doenças crónicas). A relevância dos dados obtidos, possibilitou concretizar um processo educacional mais significativo, adaptando as minhas estratégias didático-pedagógicas às individualidades de cada aluno, ou seja, personalização do processo E-A. Consequentemente, foi realizada uma apresentação ao CT, numa ótica de reflexão e debate conjunto aprimorarmos o processo educacional (i.e., metodologias de ensino mais rentáveis). A Atividade de Extensão Curricular (AEC) caracteriza-se por ser um momento de aproximação entre toda CE, com sentido formativo, objetivando a partilha de conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos (i.e., pessoais e sociais). Para tal, realizamos o evento culminante no âmbito do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 2002), lecionado ao longo do 1º semestre de aulas, no âmbito da unidade didática (UD) de JDC-I.

Por fim, surgem as Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas Individual (ACPI) e Coletiva (ACPC), com expressão na investigação científica realizada no âmbito do EP. Estas surgem diretamente interligadas, numa relação interdependente entre a teoria e a prática. A sua realização, permitiu-nos desenvolver o nosso conhecimento sobre a temática intrínseca à aprendizagem dos JDC-I nas aulas de EF, contribuindo igualmente no desenvolvimento de um conjunto de competências, nomeadamente, aptidões de investigação, trabalho cooperativo, exposição ao público, comunicação e capacidade de organização. A ACPI, denominada “Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática”, compreendeu uma vertente mais teórica, direcionada com os pontos de tomada de decisão na implementação do MEC nas aulas de EF (Musch, et al., 2002). Concomitantemente, demos a conhecer o MEC, a metodologia utilizada na sua operacionalização e os estudos científicos concretizados em contexto educacional que corroboram com a sua potencialidade na aprendizagem dos alunos. Expressa-se por ser um momento de formação conjunta, entre os professores estagiários e os professores do grupo de disciplina de EF da EB23DEBC. Estabeleceu-se os seguintes objetivos gerais: (1) evidenciar as particularidades pedagógicas e didáticas do modelo de competência na aprendizagem dos JDC-I; (2) demonstrar evidências científicas que comprovem a sua potencialidade nas aulas de Educação Física; (3) apresentar as potencialidades de uma abordagem baseada no modelo de competência no ensino dos JDC-I; e (4) descrever as propostas metodológicas realizadas num estudo de

intervenção em turmas do 3º ciclo de ensino dos JDC-i através do Modelo de Competência. A ACPC representa uma atividade educacional com expressão pública e emerge fundamentalmente do projeto EFERAM-CIT. O seu planeamento e operacionalização ficou ao encargo de todos os professores estagiários (PE) dos diferentes NE, conjuntamente com os seus orientadores científicos. Apesar do seu cariz público, esta atividade visou fundamentalmente, os docentes das escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), os alunos de diferentes ciclos de estudos universitário, técnicos de exercício físico, treinadores desportivos e outros agentes desportivos. Este ano letivo, a ACPC teve como tema geral “*O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*”. A nossa comunicação inseriu-se no módulo 2, com o título “*Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática*”. Esta compreendeu os seguintes macro objetivos: a) Duas abordagens distintas de organização curricular baseadas no MEC apresentam benefícios na aprendizagem nos alunos ao nível dos JDC-I?; b) Uma abordagem baseada nas aulas politemáticas apresenta maiores benefícios do que as aulas monotemáticas ao nível da performance global dos alunos?; e c) Os resultados terão o mesmo comportamento em virtude das duas matérias de ensino lecionadas?. À semelhança da ACPI, tentamos valorizar MEC, enquanto ferramenta didática e pedagógica na aprendizagem dos JDC-I, assim como, demonstrar todo o protocolo de investigação concretizado, os resultados aferidos, a sua análise, discussão, conclusão e sugestões futuras.

2. Caracterização da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

A atividade de caracterização da escola é uma tarefa fundamental no início do nosso EP, integradora de toda a intervenção docente, do professor estagiário. O seu objetivo, visa a compreensão de toda a CE, o seu contexto, os recursos disponíveis, o envolvimento e as suas singularidades, as condições fundamentais na personalização de todo o processo E-A. A escola é um estabelecimento singular, detentor de diversos órgãos que lhe conferem autonomia própria, ao nível do seu poder político-administrativo. A leitura dos documentos orientados da sua ação pedagógica (i.e., Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual Escolar) assume-se um empreendimento essencial à prática docente, conferindo uma maior concertação com a sua visão, missão e objetivos.

A EB23DEBC fica localizada na periferia da cidade do Funchal, nomeadamente na freguesia de São Roque. Foi inaugurada no dia 28 de setembro de 1992, iniciando a sua atividade no ano letivo 1992/1993, sendo que, até aos dias de hoje, presta um contributo primordial na educação dos seus jovens alunos. Complementarmente, na sua preferência, acima encontra-se a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escola do Galeão e ao direito o Centro de Saúde.

Considerando as características dos alunos, na sua generalidade, residem na freguesia de São Roque. Os alunos auferem de uma qualidade de vida média/baixa, apresentam dificuldades na aprendizagem, uma elevada desmotivação e falta de interesse pela escola/educação, insucesso escolar, falta de objetivos pessoais, problemas comportamentais e uma elevada percentagem em risco de abandono escolar. Atualmente, integra cerca de 815 alunos, entre os quais apresenta uma elevada percentagem de formandos dos cursos de educação e formação de adultos. O corpo docente, é constituído por 109 elementos distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino, e 33 funcionários inseridos pelos diferentes serviços, desempenhando a função de assistente operacional maioritariamente.

A escola tem como missão: (1) promover uma educação plena e de qualidade; (2) ajudar os jovens/adultos a transformarem-se em cidadãos com conhecimentos, competências e saberes que os valorizem individualmente como seres humanos; (3) possibilitar a progressão nos estudos e/ou inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos; (4) qualificar jovens adultos através dos cursos certificados de educação e

formação; (5) e promover o intercâmbio de vivências e experiências formativas com outras entidades (PEE, 2018-2022). Compreende-se assim que, a escola visa fundamentalmente potenciar os valores morais dos alunos, a responsabilidade, a honestidade, o respeito, o profissionalismo, a prática de atitudes assertivas, as relações pessoais e a envolvimento dos alunos no seu processo educacional, através de práticas educativas inovadoras (PEE, 2018-2022). Considerando os aspetos a melhorar, os pontos fortes e o cumprimento da missão da escola, estabeleceram-se como prioritárias para aprimorar os seguintes pontos: (1) Insucesso Escolar; (2) Incumprimento de Regras e Indisciplina; (3) Risco de Abandono Escolar; e (4) Pouco Trabalho Colaborativo.

A possibilidade de contactarmos com o corpo docente da EB23DEBC, na reunião geral de início do ano letivo, organizada e dinamizada pela direção escolar, foi fundamental na compreensão da realidade escolar. Esta, teve como macro objetivos: (1) efetuar o balanço do ano letivo transatos; (2) salientar alguns pontos do PEE que deverão ser enaltecidos ao longo do processo educativo; e (3) evidenciar a necessidade das boas práticas docentes face à realidade escolar. Com esta reunião, ficamos conscientes que a escola não valoriza somente a AS dos alunos, mas também, o processo de aprendizagem ao longo do ano letivo e as competências essenciais desenvolvidas pelos alunos. A ideia chave transmitida, passa pela confiança depositada pelos órgãos colegiais no profissionalismo dos docentes. Estes, não deverão estagnar nas suas metodologias pedagógicas, mas sim apresentar uma atitude resiliente, pessoal e profissional, ir acompanhando a rotura dos paradigmas educacionais.

Relativamente às instalações físicas, a disciplina de EF dispõe de dois espaços físicos para a sua prática, nomeadamente, o polidesportivo exterior e o ginásio. Cada uma destas infraestruturas, é composta por um anexo contendo todos os recursos materiais disponíveis para a prática letiva, assim como balneários. A escola possui em anexo, um espaço físico adaptado (5mx10), onde pode ser lecionada a matéria de ensino de Voleibol, assim como, 6 mesas de ténis-de-mesa distribuídas em dois pátios escolares. A matéria de ensino de natação e/ou outras atividades náuticas, dinamizam-se nas piscinas municipais da Penteada, devido à parceria estabelecida com a escola.

Caso as condições climatéricas impossibilitem a utilização do polidesportivo, os professores contam ainda com a possibilidade de utilizarem outros espaços físicos, nomeadamente, (1) uma sala multidisciplinar, dotada de material audiovisual, um palco, mesas e cadeiras; (2) a biblioteca, um espaço polivalente capacitado de livros, computadores e um espaço propício a apresentações formativas; (3) salas de informática,

conteúdo inúmeros computadores, mesas e um projetor; (4) outras salas mediante a disponibilidade.

Uma das orientações metodológicas fundamentais no desenvolvimento do processo E-A, explícito no PNEF (2001), diz respeito à construção dos horários / distribuição equitativa das turmas pelos espaços físicos disponíveis e a planificação das matérias de ensino. Contudo, o grupo disciplinar da EF da EB23DEBC apresenta dinâmicas próprias, divergindo da entidade supramencionada. A existência de um mapa de rotação das instalações desportivas, foi igualmente um fator a ter em consideração na escolha das matérias de ensino.

Em suma, a atividade de caracterização da escola foi fundamental no planeamento e dinamização do nosso EP, possibilitando construir um processo E-A mais coerente e significativo, adequado à realidade da EB23DEBC.

4. Prática Letiva

A Prática Letiva (PL) é uma componente base na formação profissional do PE, considerada uma das atividades com maior conotação ao nível das linhas programáticas de avaliação do MEEFEBS. Esta etapa assume maior preponderância, uma vez que compreende todas as atividades de planeamento, realização, controlo e avaliação da gestão do processo E-A, ao nível da turma intervencionada, servindo igualmente de suporte na tomada de decisão para o desenvolvimento das restantes atividades subjacentes. O plano de estudos do 2º ano do MEEFEBS da UMA, considera que é da responsabilidade do PE a lecionação de uma turma com o constante supervisionamento e acompanhamento dos orientadores científico e cooperante. O nosso EP, efetivou-se numa turma do 8ºano da EB23DEBC. Concomitantemente, objetivando uma rica e integral formação docente, tivemos a oportunidade de acompanhar o processo educacional de uma turma do 2º ciclo de ensino (i.e., 5ºano) da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, num total de 6 aulas (i.e., 6 aulas de 45 minutos).

4.1 Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

O EP é considerado um espaço privilegiado de articulação entre a teoria e prática, exigindo, uma interação ao nível da instituição formadora (i.e., orientador da universidade) e a instituição estagiária (i.e., professor formador) (Giglio, 2010). Os conhecimentos produzidos nestas entidades pedagógicas são promovidos por meio da PL, possibilitando aos futuros professores compreenderem os fenómenos associados à realidade profissional, capacitando-os para o exercício da profissão (Pimenta, 2006). Nesta linha de pensamento, a PL representa uma etapa fundamental do processo formativo inicial do professor, repleta de confrontos e de aprendizagens que contribuem, de maneira essencial, para a construção da identidade docente, ainda que flexível ao longo de toda a sua trajetória na carreira docente (Mizukami, 2006; Tardif, 2002). É do entendimento geral, que a formação de futuros docentes não é linear. Porém, a qualidade dos profissionais resulta também, da formação obtida (Mesquita e Bento, 2014).

Atualmente, os quadros conceptuais utilizados pelos professores nas aulas de EF são amplos e diversificados. Contudo, apesar das inúmeras perspetivas, no nosso entendimento, o foco de atuação deverá focalizar-se na aprendizagem dos alunos, e não no ensino do professor. O processo pedagógico centraliza-se no aluno, tornando-se este o agente ativo na sua formação, sendo que o professor deverá ser um catalisador do processo de amadurecimento, personalizando as suas estratégias didáticas às

individualidades de cada aluno (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008). O professor deixa de ser um transmissor de conhecimento, à medida que, através da utilização de estratégias didático-pedagógicas personalizadas, potencia as aprendizagens e capacidade de cada aluno. Corroborando com esta ideologia, Vieira, Fernando, Apolinário e Lopes (2014) indicam-nos que o processo pedagógico deverá ser coerente ao tipo de Homem que queremos formar e não um repertório de padrões estereotipados e pré-formatados. O professor deverá proporcionar condições que promovam a formação integral dos alunos, preparando-os para as suas vidas futuras, dotando-os sempre que possível, de um espírito reflexivo, uma maior criatividade e autonomia. No seguimento da ideia anteriormente apresentada, o PNEF (ME, 2001) considera que é responsabilidade do professor seleccionar e aplicar estratégias pedagógicas metodologicamente mais adequadas, correspondendo às aprendizagens dos alunos aos objetivos estabelecidos nos programas.

O mundo atual impõe inúmeros desafios à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se numa cadência vertiginosa, em ritmo constante e acelerado. O atual contexto de globalização (i.e., problemáticas, consumismo e comunicação) originam novos valores culturais, sociais e económicos. Neste tempo de crise, a escola e a educação tornam-se indispensáveis (Lopes, H., 2014; Silvestre, 2015). A educação assume o desafio de encontrar os mecanismos mais eficientes para o desenvolvimento de diversas competências nos alunos (i.e., espírito crítico, empreendedorismo, curiosidade, criatividade, pesquisa e trabalho cooperativo), ou seja, comportamentos mais produtores do que reprodutores (Lopes, Gouveia, Alves, & Correia, 2014).

Educar, representa um processo, que desenvolve as capacidades e potencialidades dos alunos, pelo que, num mundo globalizado e em constante transformação, é fundamental que as escolas não fiquem estagnadas em pedagogias ultrapassadas (Lopes et al., 2018). Nesta ideologia, compreendemos que o papel social desempenhado pelo professor é de extrema importância na formação integral dos nossos alunos. Ao longo do EP, com vista à contínua formação da turma intervencionada, procuramos não só, compreender e valorizar o papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da educação, como também, conferir aos alunos uma maior autonomia no centro do seu processo educativo. A aprendizagem centrada nos alunos promove a ação individual na obtenção do saber, direcionando-os para novas reflexões e conhecimentos originais. A valorização identitária dos professores assume uma dimensão

epistemológica, ou seja, a docência como um campo de conhecimentos específicos determinados em quatro dimensões a saber: 1- conteúdos das diversas áreas do saber; 2- conteúdos didático-pedagógicos relacionados com a prática profissional; 3- amplos saberes pedagógicos na área da educação; e 4- conteúdos ligados à explicação do sentido da existência humana (Charlot, 2014).

Nesta ideologia, consideramos que a ação docente deverá focalizar-se na problematização, mobilização, transposição e combinação dos saberes (Mesquita, 2011). Ao longo da nossa intervenção pedagógica, no centro de tomada de decisão, tivemos em consideração a citação “*No one best way to Teach*” de (Metzler, 2017). Sempre que se ensina conteúdos distintos, ambicionando atingir diferentes resultados na aprendizagem, é necessário mudar a forma como se ensina para ajudar os alunos a aprenderem de forma efetiva e aprazível. A nossa PL versou sobre as teorias cognitivistas e construtivistas, centrando-nos nos processos mentais da aprendizagem e o aluno como centro do processo E-A, na gestão das suas próprias estratégias para alcançarem os objetivos delineados. Com efeito, procuramos utilizar quadros conceptuais e ME em consonância, suportados por evidências científicas. O processo educacional exige coerência. Ainda que não seja linear (i.e., ensino não-presencial) modificando toda a logística da aula, foi necessário estabelecer estratégias didático-pedagógicas centradas no aluno, possibilitando a continuação do desenvolvimento de competências essenciais transversais a todas as matérias de ensino (i.e., responsabilidade, análise crítica, reflexão, autonomia, criatividade, etc.) contribuindo para a sua formação holística.

Planeamento

4.2 Análise do Contexto

A análise do contexto é uma das tarefas iniciais subjacentes à intervenção docente. O conhecimento sobre as variáveis inerentes à lecionação (i.e., limitações espaciais, temporais e materiais) torna-se imprescindível na otimização do processo E-A, fundamentalmente, no planeamento e atuação do professor. É essencial, equacioná-la no início da gestão do processo educacional, de modo a explorar as potencialidades do envolvimento.

Ainda que o contexto educativo seja dinâmico, a maioria dos seus fatores contextuais são invariáveis (Metzler, 2017). O mesmo autor indica-nos que a análise do contexto, compreende quatro determinantes contextuais que o professor deverá ter em

consideração, nomeadamente: (1) o conhecimento do professor; (2) as características da turma e o nível de aptidão dos alunos; (3) os recursos disponíveis, e (4) os conteúdos de ensino a serem lecionados. Este último ponto, será analisado no subcapítulo (4.4.2-Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino).

O Professor

Compreender a prática docente pressupõe, portanto, incidir o foco sobre a análise de tais saberes (i.e., conhecimento sobre matérias de ensino a lecionar e as características e capacidades do professor), construídos num contexto de ensino, no qual múltiplos fatores se articulam, delimitando e controlando as possibilidades de ação do professor (Tardif, 2000; Josefa, et al., 2007). Evidencia-se de facto, importante que o professor antes de qualquer processo de tomada de decisão, compreenda as características do contexto onde irá desenvolver a sua prática docente. A análise dos documentos que consagram a orientação educativa escolar, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Regulamento Interno (RI) conjuntamente com a auscultação da Comunidade Educativa (CE), permitiu aferir explicitamente a visão e missão da escola, os princípios e valores subjacentes às metas, os objetivos delineados e as estratégias didático-pedagógicas concretizadas. Concomitantemente, compreendemos as características do perfil do aluno (i.e., individualidades e motivações), condição determinante na gestão do processo educacional. Quanto mais específico for o conhecimento do professor, mais eficiente será a personalização das ferramentas e das estratégias didático-pedagógicas.

Segundo Pacheco (2015) inúmeros fatores estão relacionados com a eficácia pedagógica. O conhecimento intrínseco do professor face às suas características e capacidades, conjuntamente com o seu entendimento sobre as particularidades das matérias de ensino e respetivos conteúdos de ensino são indicadores preponderantes na eficiência da gestão do processo E-A. Ao nível dos JDC-I existia um maior conforto na sua leção, fruto da experiência pedagógica antecedente (i.e., treino desportivo). Nas restantes matérias de ensino, efetivou-se uma sólida preparação, onde desenvolveram-se transversalmente o conhecimento específico, nomeadamente, ao longo do 1º ano do ciclo de estudos do MEEFEBS, na Licenciatura em Ciências do Desporto e na preparação autodidata concretizada pelo professor. Esta etapa, foi determinante na escolha dos MdE aquando da leção das matérias de ensino na medida em que a ausência de uma preparação prévia do professor poderia inibir e impossibilitar a correta adequação aquando da intervenção didático-pedagógica. Consequentemente, procuramos utilizar

MdE com o mesmo quadro conceptual, sustentado numa linha pedagógica alimentada por princípios das teorias construtivista e cognitivista. Alguns dos quais foram trazidos até nós, por meio das Didáticas da EF do MEEFEBS, nomeadamente o MEC (Musch et al., 2002), o MED (Siedentop, 1994), o TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) e o MdE das atividades desportivas através da compreensão da funcionalidade dos fenómenos (Almada et al., 2008).

Turma

No início do ano letivo, com vista à caracterização da turma (i.e., individual e coletiva) foram dinamizados dois momentos distintos de avaliação diagnóstica inicial. A primeira avaliação estava focalizada nos JDC-I, enquadrou-se na investigação associada ao Estágio (EFERAM-CIT). Ao nível da AptF dos alunos, foi concretizado um protocolo de avaliação com base no *FITescola*[®], onde aferimos que a maior parte da turma apresentava lacunas na força e resistência abdominal, nos membros superiores e na resistência aeróbia de longa duração. Através da composição corporal, constatou-se que cerca de 45% dos alunos situava-se numa zona que “Precisa de Melhorar”. Segundo o PNEF (ME, 2001), a EF tem um papel determinante no desenvolvimento da AptF e das capacidades motoras dos alunos, pelo qual, foi alvo de consideração no nosso planeamento anual. No que concerne à componente psicomotora e cognitiva, os alunos situavam-se em distintos níveis de aprendizagem nas diferentes matérias de ensino, nomeadamente: (1) não atinge o nível introdutório; (2) nível introdutório; (3) nível elementar, e (4) nível Avançado (ME, 2001). Todas as AIs concretizadas, compreenderam a articulação dos resultados alcançados com os níveis de aprendizagem propostos no PNEF.

Ao nível dos JDC-I, com recurso ao *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998) constatou-se que a maioria dos alunos se enquadrava num nível de aprendizagem introdutório. Transversalmente, exibiam dificuldades nas ações tático-técnicas e na tomada de decisão. A compreensão limitada do jogo, das regras e das ações de cooperação, culminou num jogo analítico, individualizado (i.e., ausência de cooperação) e com limitações posicionais em campo. As ações resultavam em função única e exclusiva do objeto móvel de jogo, ou seja, uma análise limitada do contexto envolvente. De forma geral, aferiu-se que o sexo feminino apresentava uma maior motivação para a prática da EF. Realçou-se ainda que na matéria de ensino de futebol, expuseram maiores dificuldades comparativamente ao Basquetebol,

ao que compreendemos que a maior complexidade na coordenação óculo-pedal expressa pela modalidade, fosse a causa para o sucedido.

O segundo momento de avaliações, ocorreu ao longo do 1º semestre de aulas, nomeadamente a AI de todas as matérias de ensino. Relativamente à UD de Ginástica (solo e aparelhos) e Atletismo (Saltos), concretizamos uma ficha de observação composta por elementos gímnicos e/ou componentes críticas específicas (apêndice 7), efetuando-se uma análise criteriosa tendo por base os parâmetros propostos no Manual de Ajudas por (Moreira e Araújo, 2004) e pelo Dossier do Treinador da Federação Portuguesa de Atletismo (FPA, 2012) respetivamente.

Com base nestas fichas, identificamos um conjunto de dificuldades, nomeadamente lacunas ao nível das capacidades condicionais (i.e., flexibilidade, força e resistência) e coordenativas (i.e., coordenação e agilidade), incapacidade de realizar elementos gímnicos de maior complexidade na ginástica, e no atletismo, dificuldades em coordenar a corrida preparatória com a chamada, lacunas nas componentes do voo e de forma global e desconhecimento de alguns conteúdos de ensino.

Na UD de Voleibol e Atletismo (corridas e lançamentos), após a realização da avaliação inicial (AI) com recurso a uma ficha de observação, constituída por componentes críticas de cada matéria de ensino, constatamos que a maioria da turma se inseria no nível elementar. No que concerne às fragilidades evidenciadas, os alunos demonstraram dificuldades na ocupação racional do espaço de jogo, lacunas na leitura, tomada de decisão e execução das habilidades tático-técnicos perante o objeto móbil de jogo e por fim incapacidade de contextualizar as ações na realidade emergente da situação de jogo. Algo a considerar nas anotações retiradas, prende-se sobretudo com a elevada motivação/competitividade dos alunos nesta matéria de ensino. No atletismo, os alunos evidenciaram lacunas nas componentes críticas das várias disciplinas, nomeadamente: corridas (i.e., diferentes fazes da corrida e gestão das capacidades condicionais) e nos lançamentos (i.e., preparação, balanço, lançamento e recuperação).

Por fim, em relação às Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) e os Desportos de Combate (DC), numa grelha de avaliação contemplada com o quadro conceptual de Batalha A. P. (2004) e os elementos espaço-corpo-ritmo segundo Almada et al. (2008), constatou-se que a maioria da turma se situava no nível introdutório e elementar respetivamente. Num cômputo geral, a turma expunha timidez na realização da matéria

de ensino das ARE, demonstrando pouca expressão corporal e inibição dos movimentos. Reconhecemos não só, a falta de coordenação motora entre os membros superiores e inferiores, quando desafiados através de distintos ritmos musicais, demonstrando uma fraca relação música-movimento fruto da limitada consciencialização rítmica, como também a falta de relações interpessoais entre gêneros (i.e., masculino e feminino), condicionante peculiar desta faixa etária.

Recursos Disponíveis

Quadro 1 Recursos Disponíveis na Gestão do processo de E-A

| Matéria de Ensino | JDC-I | Ginástica e Atletismo (saltos) | Voleibol e Atletismo (corridas e lançamentos) | ARE, DC e AptF |
|---------------------------|---|---|---|--|
| Recursos Espaciais | Polidesportivo (40x20m) Aulas 90' - total Aulas 45' - 2/3 | Ginásio | Polidesportivo (40x20m) Aulas 90' - total Aulas 45' - 2/3 | Presencial: Polidesportivo e o Ginásio. Não presencial: habitação dos alunos. |
| Recursos Temporais | 38 aulas de EF 13 blocos de 90' + 12 blocos de 45' | 22 aulas de EF 8 blocos de 90' + 6 blocos de 45' | 15 aulas de EF 5 blocos de 90' + 5 blocos de 45' | 8 aulas presenciais + 23 aulas não presenciais |
| Recursos Materiais | <p>✓ Polidesportivo: 2 balizas (3x2m); 5 mini balizas; 6 tabelas/cestos; 4 postes de Voleibol; 3 redes de jogo; 15 bolas de Futebol, Basquetebol; 20 bolas de Voleibol; 12 coletes (subdivididos em 3 cores: verde, azul e vermelho); 10 fitas “coletes” (2 cores); 30 cones (3 cores); 12 pinos (3 cores); 10 arcos (2 cores) 7 amarelos e 3 azuis; giz; fita métrica; 10 testemunhos de madeira; 8 pesos de 1kg; 16 barreiras (8 de 50cm e 8 de 30cm).</p> <p>✓ Ginásio: 5 colchões de queda; 6 colchões pequenos; 1 colchão dobrável; 2 minitrampolins; 2 reuthers; 1 trave baixa; 1 boque; 2 bancos suecos; 6 Espaldares; 2 plintos; 4 postes para o salto em altura; 2 fasquias (salto em altura); 10 cordas; 10 arcos; 40 cones (4 cores); material didático em formato de papel (elementos gímnicos, componentes críticas e ajudas).</p> <p>✓ Ensino não Presencial: recursos audiovisuais (i.e., computador, <i>smartphone</i> e coluna de som); fichas de registo, cronómetro e câmara de filmar.</p> | | | |

O quadro 1 representa todos os recursos disponíveis para a gestão do processo E-A. No nosso entendimento, existe uma relação de dependência entre os recursos temporais e espaciais, condições determinantes na tomada de decisão do professor e consequente periodização das atividades. A estruturação dos horários da turma é uma condição fundamental para a garantia de qualidade do processo E-A. A sua negligência, poderá inibir a progressão dos alunos do ponto de vista do desenvolvimento da AptF, com consequências diretas sobre o efeito na sua saúde (ME, 2001). Nesta perspectiva, o horário inicial da turma do 8º ano teve de sofrer alterações, sob pena de não cumprir com a legislação em vigor (ME, 2001). Este contemplava a lecionação das aulas em dias consecutivos, divergindo assim das diretrizes propostas pelo PNEF. Agravando esta

problemática constatamos na atividade de caracterização da turma que uma significativa percentagem dos alunos (n=7) possuía somente as aulas de EF como prática de AF semanal. Não sendo este cenário por si só adverso, as duas sessões de aulas semanais compreendiam ainda a divisão dos recursos espaciais disponíveis para a realização da EF com outras turmas. Não obstante, os recursos disponíveis para a prática da EF inviabilizavam a investigação científica a dinamizar no EP, associada à aprendizagem dos JDC-I. A conjugação destas problemáticas poderia influenciar negativamente a otimização do processo educativo, impossibilitando desenvolver de forma significativa os objetivos delineados, dentro de cada conteúdo de ensino.

O Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, contempla um conjunto de temáticas relativas à Autonomia e Flexibilidade Escolar. O mesmo, tem como base fornecer aos seus órgãos de gestão e administração escolar uma linha condutora na ação docente e escolar (i.e., paradigmas de E-A, alteração dos currículos didático-pedagógicos, inclusão escolar, avaliação das aprendizagens e o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória).

A solução viabilizada, circunscreveu à lecionação das aulas de 90 minutos, às segundas-feiras, nos dois primeiros tempos letivos da manhã. A estratégia delineada envolveu uma nova problemática, nomeadamente no que concerne à pontualidade dos alunos. O RI da escola prevê uma tolerância de 10 minutos no primeiro tempo letivo da manhã e da tarde. Ainda que a título excepcional, procuramos valorizar os alunos que cumpriam com o horário estabelecido para a EF, sabendo antecipadamente, através da atividade de caracterização da turma, o meio e o tempo de deslocação no trajeto casa-escola dos alunos. Este foi um tópico fundamental na gestão do processo educacional, uma vez que a valorização da presença dos alunos é uma condição fundamental inerente ao contexto educativo da escola. É preferível que estes estejam presentes ainda que atrasados, do que fora do contexto escolar (i.e., risco de abandono precoce escolar, PEE 2018-2022). Por outro lado, relativamente aos recursos espaciais disponíveis para a prática da EF, uma vez que eramos a única turma da escola com aulas nestes tempos letivos (i.e., 8h00-9h30), possibilitou-nos usufruir da plenitude das mesmas, assim caso as condições meteorológicas não permitissem a realização da aula no polidesportivo descoberto, contávamos com o ginásio e/ou outras infraestruturas (i.e., biblioteca, sala de informática e salas de aula) para a continuidade do processo E-A.

A escola é um órgão com poder político-administrativo. Partindo de princípios de descentralização e administração escolar, esta é detentora de autonomia de atuação na elaboração de normas próprias sobre os horários, tempos letivos, constituição das turmas e ocupação de espaços (ME, 2001). A distribuição dos recursos espaciais por parte do departamento da EF da EB23DEBC, é concretizada tendo por base num sistema de rotação pré-definido pelas instalações (i.e., polidesportivo exterior e ginásio). Compreendemos que a limitação dos espaços exige uma divisão equitativa dos recursos disponíveis pelos diversos ciclos de ensino. O professor, antecipadamente toma conhecimento dos espaços que terá disponível para a gestão do processo E-A. Como efeito, as AIs deixaram de ter uma influência tão significativa no planeamento anual das matérias de ensino (ME, 2001). Tornou-se urgente a necessidade de modificar a conceção e organização dos horários da EF na EB23DEBC, de forma transversal ao longo dos tempos letivos do dia, de modo a não existir uma aglomeração de turmas no mesmo espaço de aula. O Decreto de lei n.º139/2012 de 5 de julho interveio na organização da carga horária da EF nos ciclos de ensino, promovendo uma cultura de rigor e de excelência na implementação de medidas no currículo que visassem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

O nosso planeamento contemplava a criação de planos B, sobretudo, quando nos encontrávamos no polidesportivo exterior. Este método visava fundamentalmente criar alternativas pedagógicas orientadas para a sala de aula e/ou outros espaços educativos, onde procuramos desenvolver conteúdos de ensino de cariz mais teórico, inerentes às matérias de ensino que estavam a ser lecionadas. As estratégias dinamizadas (i.e., quizzes, trabalhos práticos, vídeos e/ou imagens), ainda que num contexto adaptado, contemplava um quadro conceptual, onde os alunos são agentes ativos da sua aprendizagem. Concomitantemente, possibilitou-nos promover mecanismos de compreensão e interpretação dos alunos e conseqüentemente um *transfer* mais significativo para a prática (i.e., critérios de êxito). O professor, deste modo personalizou a sua intervenção pedagógica. Segundo Lopes, et al. (2017) não é por utilizarmos as novas tecnologias que estamos a inovar o processo pedagógico, sendo necessário que a sua utilização contemple os objetivos visados.

O processo educacional não é linear. Como tal, o professor deverá estar capacitado (i.e., criatividade e adaptação) face à sua imprevisibilidade. Com a interrupção precoce da PL presencial, resultante da pandemia mundial COVID-19, levantou-se uma nova

problemática focalizada no modo como o processo educacional iria ocorrer. Foi necessário concretizar uma nova análise do contexto (i.e., problemáticas e estratégias didático-pedagógicas) de modo a estabelecer um novo planeamento que possibilitasse não só, realizar as aulas de EF em plena segurança, como também, salvaguardar a equidade de oportunidade ao ensino (i.e., alunos sem meios tecnológicos). Desta forma, conseguimos dar continuidade ao planeamento inicial (i.e., matérias de ensino delineadas), em conformidade com as indicações da EB23DEBC, os conteúdos da telescola e sobretudo, salvaguardar a exposição dos alunos.

Nesta ideologia, elaboramos um conjunto de estratégias didático-pedagógicas (i.e., fichas teóricas, planos de aula, *PowerPoint*, vídeos e aulas síncronas/assíncronas) possibilitando dar continuidade ao processo de aprendizagem, com base num quadro conceptual centrado no aluno. Foi necessário estabelecer diversos canais de comunicação (i.e., Classroom, Hotmail, WhatsApp e Microsoft teams) salvaguardando que todos os alunos estavam envolvidos no ensino à distância. Consideramos os estilos de ensino por Descoberta Guiada e por Tarefa. De acordo com o Decreto-Lei (DL) nº55/2018 de 6 de junho, ao nível da Autonomia e Flexibilidade Curricular Escolar, “o ensino à distância constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, alicerçada na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos E-A como meio para que todos tenham acesso à educação” (Direção-Geral da Educação, 2018).

Relativamente aos recursos materiais disponíveis, consideramos que estes estavam em condições e número considerável. Ainda assim, a título de exemplo, promovemos uma articulação com os professores estagiários dos outros NE, onde adquirimos material para a lecionação das nossas aulas de atletismo (i.e., pesos e barreiras). Por sua vez, partindo da atividade de caracterização da turma (i.e., contexto socioeconómico, empregabilidade dos EE e apoio da ação social) conferimos os alunos que não conseguiriam participar no processo de ensino à distância e conseqüentemente, através de uma articulação conjunta entre o professor, a diretora de turma e o conselho executivo, concretizou-se uma distribuição dos meios tecnológicos escolares (i.e., computadores) fundamentais para a continuação da aprendizagem dos alunos. Consideramos que a análise do contexto, possibilitou-nos adaptar à realidade escolar, assim como potenciar ao máximo os recursos disponíveis.

Considerações Chave da Análise do Contexto

- Análise intrínseca sobre as características e capacidades do professor:
 - Aspectos fortes a potencializar;
 - Aspectos motivacionais e experiência pedagógica no ensino dos JDC-I;
 - Diagnóstico dos pontos fracos (i.e., reduzida experiência e gestão do clima de afetividade) com a devida identificação dos mecanismos de suporte ao conhecimento do professor;
 - Fomentação de *skills* de investigação no ensino dos JDC-I;
 - Trabalho cooperativo no NE.
- Caracterização dos recursos disponíveis à gestão do processo E-A:
 - Recursos espaciais limitados às condições climáticas e/ou mapa de rotação dos espaços;
 - Recursos materiais em número e estado razoável.
 - Capacidade de potenciar ao máximo, os recursos disponíveis;
- Compreensão dos mecanismos de orientação educativa da escola:
 - Compreensão da realidade escolar (i.e., missão e visão da escola, problemáticas, estratégias didático-pedagógicas, realidade escolar e perfil dos alunos);
 - Horário escolar para a EF deficitário, sobrecarregando alguns blocos temporais, agravando a quantidade de recursos espaciais para as aulas e conseqüentemente, influência na otimização do processo educacional.
 - Construção irregular do horário inicial da turma, divergindo das diretrizes mencionadas no PNEF;
 - Problemática resultante da nova conceção do horário da turma, relativamente ao bloco da manhã.
- Caracterização inicial dos alunos:
 - O nível de AptF é baixo no seio da turma;
 - Níveis psicomotores e cognitivos reduzidos, em todas as matérias de ensino;
 - Alunos com propensão para comportamentos desviantes nos tempos de transição na aula;
 - Turma heterogénea no seu seio.

4.3 Planeamento Anual

O conceito de planear é um processo de revisão que orienta todo o processo E-A, fundamental para o professor conduzir de forma mais eficiente as aprendizagens que este pretende implementar nos seus alunos (Matos, 2010). Segundo Bossle (2002), planear é, portanto, uma construção orientadora da ação docente, orientando de forma coerente a direção da prática com os objetivos delineados. Compreendemos assim, que o conceito de planear é um processo flexível e dinâmico ao longo do processo, fazendo face às imprevisibilidades do sistema educativo.

Podemos constatar que os professores estagiários apresentam dificuldades ao nível do planeamento, decursivas de uma inexperiência natural do exercício das suas funções (Inácio, et al., 2014). No caso específico da EF possuímos como documento orientador o PNEF (ME, 2001), constituído por diretrizes que possibilitam uma maior adaptabilidade do professor ao contexto e aos alunos, onde estão inseridos. Corroborando o anteriormente referido, o PNEF estabelece alguns tópicos que devem ser considerados para um planeamento eficiente, nomeadamente: (1) calendário escolar; (2) os recursos espaciais e materiais disponíveis; (3) as condições climatéricas e a sua influência no processo; (4) a preferência dos alunos e as suas capacidades evidenciadas na AI; e (5) os objetivos programáticos definidos no PNEF.

A conceção do nosso Plano Anual (PA) (anexo 1) teve em consideração as seguintes diretrizes: (1) reunião inicial do EP com os orientadores; (2) compreensão das dinâmicas da EB23DEBC através da análise dos documentos orientadores e estruturantes da PL (i.e., PEE, RI, Plano Anual de Escola e o PNEF); (3) calendário escolar; (4) os recursos disponíveis para a gestão do processo E-A; (5) investigação científica no âmbito do nosso EP; (6) linhas orientadoras de atuação do grupo disciplinar (i.e., objetivos, sistema de rotação e dias das atividades internas); (7) avaliações afetas ao projeto EFERAM-CIT; (8) compreensão das características dos alunos com base nos instrumentos de avaliação do EFERAM-CIT, assim como, das avaliações iniciais; e (9) as motivações dos alunos para as matérias de ensino.

Como supramencionado, face à imprevisibilidade do processo E-A, sempre que se justifique, deverão concretizar -se alterações e reformulações, garantindo a fluidez do processo educacional. Ao longo do processo deparamo-nos com a interrupção precoce do sistema educativo presencial. As características espaciais (i.e., meio familiar dos alunos) onde iriam decorrer o ensino virtual não salvaguardava a segurança, até porque existia a ausência física do professor de EF. Como efeito, a realização prática de determinadas

matérias de ensino ficou logicamente comprometidas. Nesta ideologia, obrigou-nos à conceção de um novo planeamento que garantisse não só a continuidade do processo de E-A (i.e., reforçar os conteúdos já lecionados e introduzir novas matérias e ensino), como também, salvaguardar condições seguras para a prática. Esta experiência veio reforçar ainda mais a premissa já referida anteriormente que, o planeamento não deve ser compreendido como imutável e rígido, mas sim dinâmico e flexível (Orso, 2015).

As reuniões do NE iniciaram-se numa fase precoce do processo, tendo como principais objetivos planear e esquematizar todas as atividades, decorrentes das linhas programáticas orientadoras do MEEFEBS. Como efeito efetuou-se a análise dos documentos estruturantes e orientadores da escola, um breve enquadramento do contexto escolar (i.e., perfil do aluno e dinâmicas internas da escola) e ainda, delineado o protocolo de investigação inerente ao EP. Ainda que o contexto educativo seja variável, a tomada de decisão inicial do NE facilita na preparação da gestão do processo de E-A.

No que concerne ao calendário escolar para o ano letivo 2019/2020, o Decreto-lei-55/2018 de 6 de junho define um novo currículo para o ensino básico e secundário, com base em princípios de autonomia e flexibilidade curricular, em organizar os períodos de funcionamento disciplinar em períodos ou semestres. A EB23DEBC estabeleceu a organização temporal por semestres. Nesta ideologia, equacionamos uma distribuição equitativa temporal por todas as matérias de ensino lecionadas. Concomitantemente, na nossa análise tivemos em consideração os feriados, as visitas de estudo e as atividades do grupo de disciplina coincidentes às aulas de EF, restabelecendo sempre que necessário, as aulas em falta, de modo a alcançarmos os objetivos de ensino delineados.

As atividades do grupo de disciplina da EF são um complemento aos conteúdos de ensino abordado na educação física, pelo que se revelam um fator de potenciamento da gestão do processo E-A. Estas atividades, são verdadeiros ambientes privilegiados de promoção de competências essenciais transversais a todas as áreas, assim como, aumento da relação entre a toda a CE. Tivemos de organizar e desenvolver um quadro, com uma componente explícita da qualificação das práticas e os seus benefícios educacionais (ME, 2001).

A organização curricular da EF assegura competências específicas (i.e., objetivos de ciclo) na qual parte do programa é comum a todas as escolas, garantindo o grau de homogeneidade na aplicação, sendo que, por sua vez o professor e o grupo de disciplina usufruem de autonomia em adotar alternativas locais consoante características próprias da escola e/ou nível de aprendizagem dos alunos (ME, 2001). A exequibilidade das

matérias de ensino é assegurada pelo facto de as escolas incluírem como parte principal dos seus planos curriculares, as matérias nucleares de EF (ME, 2001). Considerando as tomadas de decisão do grupo de disciplina da EB23DEBC com vista ao sucesso da EF, a organização curricular do 3º ciclo deveria contemplar a seleção de 5 matérias de ensino, subordinadas aos seguintes subdomínios: (1) JDC-I; (2) Ginástica; e (3) outras três matérias nucleares. O sistema de rotação dos espaços tidos pelos professores (i.e., pré-estabelecido no início do ano) e as suas características próprias, parecem-nos ser os principais condicionalismos no processo de tomada de decisão subjacente. Com base nas diretrizes no PNEF (ME, 2001) aferimos que estas não são os principais tópicos a ter em consideração na organização curricular. Desta forma, ficou estabelecido que no 1º semestre a nossa turma iniciaria no polidesportivo exterior, com a seguinte rotação que determinaria a nossa ida para o ginásio. No 2º semestre, retomariámos a nossa PL no ginásio, sendo que na próxima rotação, seguiríamos para o polidesportivo exterior. Nesta ideologia, o planeamento anual não se adequa, somente a análise do professor ao contexto educativo (i.e., competências dos alunos, motivações e recursos disponíveis), como também, a conceção insuficiente dos horários da turma e respetiva rotação. Analisando o número de turmas e o mapa de instalações afetas à EF, torna-se evidente a insuficiente organização da distribuição nos tempos do horário letivo. O que se evidencia, é a sobrelotação das instalações desportivas em determinados períodos letivos, contrariamente aos elevados tempos mortos.

A AptF é um conteúdo do PNEF que acaba por ser transversal às matérias de ensino. Entendemos que a EF deverá potenciar as capacidades coordenativas e condicionais em cada conteúdo de ensino, independentemente das suas exigências específicas (ME, 2001). Indo ao encontro das diretrizes do PNEF, procurou-se potenciar o desenvolvimento da AptF nos alunos, em todas as aulas e simultaneamente promover o seu conhecimento nos processos de elevação, manutenção e influenciar nas suas atitudes fomentando o gosto pela prática regular (i.e., AF e/ou Desportiva), uma vez que o horário destinado à EF não abrange o mínimo recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) de pelo menos uma hora de AF moderada a vigorosa diária, em faixas etárias dos 6 aos 17 anos. Os modelos de ensino sustentados em linhas cognitivistas possibilitaram, de forma transversal, um maior nível de compreensão nas aprendizagens dos alunos, resultando da construção de um esquema de representações mentais que se dá através da participação ativa (i.e., corpo e movimento corporal enquanto condições primordiais e transversais à aprendizagem). Partindo deste pressuposto, a AptF teve um papel determinante no ensino

à distância, uma vez que a motricidade corporal era a única ferramenta necessária à aprendizagem dos alunos. Com o isolamento social obrigatório os níveis de sedentarismo desenvolveram -se significativamente. A EF passou a representar um papel ainda mais relevante na saúde física e mental dos nossos alunos, assim objetivando manter o equilíbrio emocional, a aptidão cardiovascular, o reforço muscular e diminuir o stresse, a OMS (2021) num registo especial estabeleceu-se um conjunto de medidas extraordinárias que ditavam a prática diária mínima (30 minutos) de AF moderada a vigorosa.

A literatura científica demonstra-nos que as UD planeadas separadamente, por blocos, desconsideram semelhanças comuns, sendo que o *transfer* cognitivo não é potenciado e, portanto, torna menos rentável o processo E-A (Holt, Stream, e Bengoechea, 2002; Lópes, Jordan, Penney, e Chandler, 2009). Desta forma, a construção de UD politemáticas, possibilita estruturar os conteúdos de ensino de forma mais aprofundada e significativa para os alunos, como efeito, a organização das matérias de ensino solicitou aos alunos uma transversalidade de comportamentos, como foi o caso dos JDC (i.e., Futebol, Basquetebol e Voleibol), nos desportos individuais (i.e., Ginástica e Atletismo), e nas ARE e DC. Simultaneamente, utilizamos um quadro conceptual transversal centrado no aluno, privilegiando não só a componente psicomotora, como também a capacidade cognitiva (i.e., compreensão das variáveis e dos objetivos) em jogo.

O processo de avaliação é uma parte integrante do processo educativo, diretamente ligada à gestão do processo E-A. Não se cinge a rotular os alunos, mas sim a orientar uma prática reflexiva do professor, personalizadas às individualidades dos alunos (Simões, Fernando, e Lopes, 2014). Partindo deste pressuposto, o professor deverá identificar o nível de aprendizagem dos alunos, as suas dificuldades e os mecanismos mais eficientes para otimizar as suas aprendizagens. As AI das diferentes matérias de ensino concretizaram-se no início do ano letivo, à exceção da Ginástica. O mapa de rotação de espaços ditou que só teríamos acesso ao ginásio aquando da primeira rotação. Não estando salvaguardadas todas as condições de segurança para esta avaliação, optamos por realizá-la somente aquando da sua leção. Contudo, o professor deverá considerar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo (i.e., avaliação formativa [AFo]) uma vez que, ao chegar à unidade de ensino, o aluno poderá apresentar um nível de ensino distinto. Vários fatores poderão influenciar esse aspeto, nomeadamente as aptidões e os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos nas atividades desportivas federadas, o desporto escolar ou do grupo disciplinar da EF. O processo de diagnóstico, prescrição e controlo dos alunos é dinâmico e ocorre ao longo do processo de E-A.

O nosso PA comportou igualmente a investigação científica a realizar durante o EP. Após uma reflexão conjunta no seio do NE, determinamos que esta se concretizaria ao nível dos JDC-I, emergindo não só as nossas potencialidades (i.e., passado e presente desportivo), como também, possibilitar a continuidade da investigação longitudinal emergente na EB23DEBC. Os JDC-I assumirem um lugar de destaque no programa nacional e na organização curricular da EF. Contudo, atualmente são alvo de um insuficiente tratamento didático-pedagógico. Nesta ideologia, e de modo a corroborar com as suas potencialidades na aprendizagem integral dos alunos estabelecemos um protocolo de intervenção de 20h nas matérias de ensino. Concomitantemente, não poderíamos desconsiderar a investigação científica no nosso PA dado que o projeto EFERAM-CIT em união com o MEEFEBS tem desenvolvido investigações no âmbito do EP, alcançando resultados significativos e relevantes na valorização do potencial educativo da EF e do Desporto nas escolas da RAM.

A motivação dos alunos é uma condição imperial para atingir as metas do programa estimulando o interesse no aperfeiçoamento pessoal no âmbito da EF, na escola e ao longo da vida. É fundamental proporcionar uma qualidade de participação dos alunos na atividade educativa, de modo a garantir uma repercussão positiva, profunda e duradoura (ME, 2001). Apesar de aferirmos através dos instrumentos de avaliação do EFERAM-CIT que a matéria de ensino de Dança demonstrava maiores níveis de desmotivação nos alunos, não desconsideramos a sua lecionação aquando da elaboração do PA, uma vez que, acreditamos que a diversidade de experiências pedagógicas é fundamental na formação integral dos alunos. A ausência de uma vivência plena nesta matéria de ensino associadas ao seu valor educativo, fez-nos crer que poderíamos potenciar um conjunto de competências deficitárias nos alunos (i.e., relações interpessoais, exposição, compreensão do corpo, autoimagem e autoestima) como também, combater um estereótipo enraizado na escola (i.e., desmotivação como indicador da não lecionação). Acreditamos plenamente, com base nos feedbacks dos alunos e dinâmicas alcançadas, que contribuímos para essa desmistificação.

Num cômputo geral, apesar do PNEF (ME, 2001) ter sido um importante documento para a orientação do nosso PL, este não substituiu a capacidade de deliberação pedagógica do professor, no que concerne à seleção, organização e aplicação dos processos formativos, assim como, a periodização dos níveis de exigência na realização dos objetivos, em cada ano. Face aos acontecimentos decorrentes ao longo do ano, consideramos que o plano foi eficaz. Corroborando com os autores supramencionados, a

sua flexibilidade e variabilidade possibilitou efetuar positivamente um conjunto de readaptações coerentes à nossa realidade pedagógica, ajustando e cumprindo com os objetivos previamente definidos e indo ao encontro das necessidades dos nossos alunos.

4.4 Conceção das Unidades Didáticas

As unidades didáticas (UD) constituem uma matriz preponderante da PL. Segundo Vickers (1990) e Siedentop (2008), as UD possuem como objetivo primordial a fomentação das aprendizagens dos alunos, independentemente das suas características individuais. Para que suceda é necessário equacionar os seus intervenientes, nomeadamente: os alunos, o professor, a disciplina (matéria e/ou conteúdos de ensino), o contexto de aprendizagem e as estratégias metodológicas (Bento, 2003). O planeamento emerge da organização e gestão lógica-específica e metodológica do processo E-A, como sendo uma planificação tripartida, a nível anual, a UD e o plano de aula (Bossle, 2002). Por forma a proporcionar aprendizagens válidas, consistentes e duradoras é necessário organizar o processo E-A de forma cuidada e refletida. Inevitavelmente, associa-se a atividade dinâmica e cíclica de planear, realizar e avaliar o processo E-A (Mesquita, 2005).

A estruturação das nossas UD consideraram as matérias de ensino a serem lecionadas dentro de determinado intervalo temporal. Quer isto dizer, que tivemos de considerar o mapa de instalações e rotatividade dos espaços físicos da escola, as diretrizes do PNEF (2001) e a investigação didático-pedagógica do núcleo de estágio. A conceção das UD, envolveu igualmente o carácter politemático das aulas. Apesar de resultar num processo pedagógico com uma maior complexidade, vão ao encontro das diretrizes do PNEF (i.e., ensino por etapas e não por blocos), permitindo estruturar os conteúdos de ensino de forma mais aprofundada e sobretudo valorizar o *transfer* cognitivo dos princípios comuns entre as matérias de ensino (Holt, Streaan e Bengoechea, 2002; Lópes, Jordán, Penney, e Chandler, 2009).

O conhecimento prévio da configuração das aulas e dos distintos conteúdos de ensino abarcados (i.e., Ginástica e Atletismo), exigiu uma compreensão mais aprofundada e específica das matérias de ensino, das características individuais dos alunos e uma maior sensibilidade na hora de diagnosticar, prescrever e controlar (Almada et al., 2008). Esta condição, abrangeu uma maior preocupação e investigação na hora de aplicar,

eficientemente, as diferentes metodologias e ferramentas didáticas, obrigando-nos a sair da nossa zona de conforto, culminando assim, num processo mais significativo.

Inúmeros autores (i.e., Vickers 1990; Mesquita 2005; Quina, 2009; Metzler, 2017) apresentam organizações metodológicas para a conceção das UD. Contudo, acreditamos que a garantia de qualidade da gestão do processo E-A resulta diretamente da compreensão do contexto singular onde estamos inseridos, e não uma replicação no sentido literal da palavra. A estratégia concretizada resultou numa adaptação dos aspetos metodológicos propostos por Vickers (1990), baseando-se em 3 grandes fases:

- ✓ Fase I – Análise da Situação: composta pela caracterização da matéria de ensino / conteúdos de ensino (apêndice 2) e Análise do Contexto (ponto 4.2);
- ✓ Fase II- Tomada de Decisões: constituída pelo Cronograma com a extensão e sequência dos conteúdos (apêndice 2); Objetivos de Aprendizagem e aplicação dos conteúdos de ensino (ponto 4.4.2), Seleção dos MdE e/ou estratégias didático-pedagógicas a utilizar (ponto 4.4.4) e, Avaliação das aprendizagens dos alunos (ponto 4.4.5);
- ✓ Fase III – Aplicação: composta pelo Plano Anual (ponto 4.3) e os Planos de aula (apêndice 3).

A conceção das UD compreendeu ainda alguns desafios, entre os quais, a recolha e análise da informação afeta às AI e AF, assim como, a reestruturação de alguns conteúdos de ensino (i.e., JDC-I 7x7), aspetos que enaltecem uma vez mais, o carácter dinâmico e não linear do processo pedagógico.

Ao longo do ano letivo foram lecionadas 4 UD Politemáticas, estruturadas da seguinte forma: 1ª UD de JDC-I (Futebol e Basquetebol); 2ª UD de Ginástica e Atletismo (Disciplina de Saltos); 3ª UD de Voleibol e Atletismo (Disciplinas de Corrida e Lançamentos) e a 4ª UD de Desportos de Combate, Atividades Rítmicas Expressivas – Dança e AptF. De forma transversal, as UD foram organizadas segundo princípios funcionais semelhantes. A junção refletida das matérias de ensino, teve em consideração os conteúdos de ensino, as condições materiais e espaciais disponíveis para a prática, ou seja, procuramos rentabilizar todos os recursos disponíveis, otimizando o processo E-A. Igualmente, tivemos em ponderação as condições de segurança (i.e., elementos gímnicos e/ou saltos no atletismo) por forma a desenvolver corretamente cada umas das técnicas.

A organização dos conteúdos de ensino dentro da UD de JDC-I concretizou-se com base nos Problemas Táticos inseridos no PNEF (2001). Nesta ideologia, valorizamos e potencializamos a compreensão e a consciência tática do jogo, condição essencial e transversal aos JDC-I. Segundo Almada et al. (2008), os JDC privilegiam a divisão do trabalho pelos elementos do grupo, implicando o cumprimento de funções específicas e o domínio da dinâmica das suas coordenações. O modelo de referência simplificado ($t \geq t'$) sendo “t” o tempo da ação ofensiva e o “t'” o tempo da ação defensiva leva a que seja fundamental trabalhar a tática na vertente de desenvolver a tomada de decisão em situações adversas.

Ao longo das UD inserimos matérias de ensino de diversas taxonomias, segundo Almada et al. (2008). A sua lecionação, considerou os respetivos quadros conceptuais, enaltecendo o papel central dos alunos no processo E-A, à medida que, se estimulava e potenciava a compreensão da funcionalidade dos fenómenos pedagógicos. As abordagens Politemáticas permitiram-nos agrupar conscientemente as matérias de ensino, utilizando como referência o modelo de ensino (ME) por etapas, erguendo assim pontes de *transfer* entre as competências adquiridas entre as mesmas. A título de exemplo, aquando da lecionação dos saltos, no atletismo, e os saltos na ginástica de aparelhos, trabalhou-se no sentido de potenciar a adequação da passada e consciência das fases do respetivo salto (i.e., corrida preparatória, a chamada e o voo). Nesta ideologia, possibilitamos desenvolver aprendizagens mais aprofundadas, através do princípio do *transfer* entre matérias de ensino.

Procuramos igualmente, lecionar as matérias de ensino e os respetivos conteúdos através de jogos pré-desportivos, reduzidos e lúdicos e/ou exercícios-tipo, privilegiando o tempo de prática da própria matéria. Em cada aula, introduzimos um novo conteúdo, respeitando o princípio da progressão da aprendizagem, do menos para o mais complexo, garantindo a aprendizagem dos alunos, independentemente das suas individualidades e simultaneamente, desafiar e motivar os alunos para a prática da EF.

4.4.1 Plano de Aula

O plano de aula (PdA) é uma ferramenta pedagógica preponderante na atuação docente, nomeadamente na gestão micro do processo E-A. Apresenta-se como um guia de orientação na ação pedagógica, ao nível da sua estrutura, organização e dinâmica, delineando os objetivos específicos para a aula (Metzler, 2017; Castro, Tucunduva, e

Arns, 2008; Quina, 2009). Os mesmos autores referem que o PdA agrega a sistematização de todas as tarefas, recursos disponíveis e meios necessários para alcançar os objetivos.

À semelhança dos outros planeamentos (i.e., anual e UD), de nível mais macro, devemos considerar um determinado grau de flexibilidade e adaptabilidade, por forma a dar resposta às imprevisibilidades do processo educacional. Sempre que necessário, o professor deverá ser capaz de adaptar e ajustar o PdA, possuindo sempre como base os planeamentos a nível macro. Ainda que existam várias formas de construir um PdA, Metzler (2017) evidencia-nos sete componentes transversais a todos eles: (i) breve descrição contextual; (ii) objetivos de aprendizagem; (iii) gestão do espaço e do tempo; (iv) apresentação e estrutura das situações de aprendizagem; (v) componentes críticas das tarefas; (vi) registo de observações; (vii) recursos materiais.

No momento da conceção do nosso PdA procuramos personalizar às nossas individualidades como professores, debruçando essencialmente sobre dois tópicos. Primeiramente deveria corresponder ao conjunto de premissas supramencionadas. Posteriormente, não deveria ser demasiado extensivo e pormenorizado, mas sim simples e esclarecedor, uma vez que, em caso de necessidade de recorrer ao mesmo, rapidamente compreendíamos o ponto de situação. Relativamente à estrutura do nosso PdA (apêndice 3), tivemos por base o modelo tradicional tripartido (Quina, 2009; American College of Sports Medicine [ACSM], 2018). Este modelo, comporta três grandes momentos, sendo eles: (i) fase inicial, relacionada com o aquecimento (*warm-up*); (ii) fase intermédia, ligada aos exercícios de desenvolvimento de conteúdos de ensino (*conditioning and/or sports-related exercise*); (iii) fase final, relativo ao retorno à calma e ao trabalho de flexibilidade (*cool down and stretching*). Ainda que o PdA esteja estruturado em três grandes fases, acreditamos que este deverá ser considerado como um todo. Face à imprevisibilidade do processo E-A (i.e., condições meteorológicas), procedemos à construção de PdA B (ver na Análise do Contexto).

A AFo é um mecanismo preponderante na gestão do processo pedagógico. Assim, todos os PdA continham uma tabela com este tipo de avaliação, onde avaliamos individualmente todos os alunos em três domínios: domínio das atitudes e valores (i.e., responsabilidade, intervenção, sociabilidade, autonomia), no domínio psico-motor e no domínio cognitivo. Consideramos igualmente, um espaço para anotações e reflexões. Este foi utilizado não só para aferir o nível de AptF dos alunos, como também, analisar a

sua intervenção pedagógica na aula. No final de cada aula lecionada, havia um espaço de reflexão crítica conjunta com a nossa orientadora cooperante e o nosso colega de estágio.

Um dos erros mais comuns cometidos pelos professores estagiários, fruto de todas as inseguranças e incertezas que o processo acarreta, é o uso excessivo do PdA. Por vezes, apegam-se demasiado ao PdA procurando cumprir à risca todas as tarefas. Contudo, o professor deverá compreender que a aprendizagem, muitas vezes, não é um processo linear. É necessário que haja tempo de adaptação ao próprio exercício, para que os alunos compreendam e evoluam as suas competências. Igualmente ao nível das dinâmicas globais das aulas. Por sua vez, nunca sentimos apegados aos PdA, pois sempre existiu uma boa preparação da aula. A capacidade de leitura do contexto e de adaptação, foram um contributo preponderante na personalização das nossas intervenções às necessidades dos alunos, instantâneas ou não.

Realização

4.4.2 Objetivos de Aprendizagem e Análise dos Conteúdos de Ensino

a) Objetivos Gerais de Aprendizagem

A mudança em geral e, fundamentalmente, ao nível pedagógico e da formação, é uma constante nas pessoas e instituições (Lopes, Fernando, e Prudente, 2010). O sistema educacional assume, portanto, um desafio de complexidade acrescida. Os alunos devem ser orientados de acordo com um determinado perfil à saída da escolaridade obrigatória (ME, 2017). A definição de objetivos gerais de aprendizagem nas diferentes UD, assume-se como uma tarefa crucial para a otimização do processo E-A (Metzler, 2017). Estes encontram-se definidos no PNEF (ME, 2001):

- ✓ Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de colegas quer no de adversários.
- ✓ Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções dos outros e as dificuldades reveladas por eles;
- ✓ Interessar-se e apoiar os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do outro;
- ✓ Cooperar nas situações de aprendizagem e organização, escolhendo as ações propícias ao sucesso, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma;

- ✓ Apresentar propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando igualmente as que são apresentadas pelos colegas com interesse e objetividade;
- ✓ Assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação de atividades individuais/grupais, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;
- ✓ Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre a técnica organização e participação, ética desportiva, etc.;
- ✓ Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, especificamente, a resistência geral, a força resistente, força rápida, velocidade, etc.;
- ✓ Conhecer e aplicar vários processos de elevação e manutenção da Condição Física autonomamente no seu quotidiano;
- ✓ Compreender os fatores de saúde e risco associado à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e segurança.

b) Análise dos Conteúdos

A análise dos conteúdos é uma etapa fundamental na concretização das UD, uma vez que irá permitir focalizar a nossa atenção nos conteúdos a serem abordados nas UD e a sua respetiva ordem de aprendizagem. Segundo Metzler (2017), trata-se de um processo preponderante, pois, possui uma grande influência sobre os aspetos que podem ser ensinados e aprendidos na UD, devendo, portanto, ser realizada após a análise do contexto. O mesmo autor indica-nos que, o docente deverá iniciar este processo com a listagem das competências que se procura desenvolver ao longo da UD, nos níveis psicomotor, sócio-afetiva e cognitivo. Na nossa seleção dos conteúdos de ensino nas diferentes matérias de ensino atentamos a um equilíbrio entre a AI, a AFo, as competências por área em cada matéria de ensino, os recursos existentes (i.e., temporais e espaciais) e também, consideramos uma estruturação numa ordem lógica e progressiva.

Os conteúdos de ensino sócio afetivo foram transversais às várias UD. Como efeito, consideramos os macro parâmetros definidos pela EB23DEBC, nomeadamente: (a) responsabilidade, (b) autonomia, (c) intervenção e (d) sociabilidade. O parâmetro Responsabilidade visou criar mecanismos que potenciassessem nos alunos comportamentos

de assiduidade, pontualidade, compromisso com a disciplina e cumprimento de normas e tarefas. Ao nível da Autonomia, pretendíamos orientar o aluno no sentido de este desenvolver o seu espírito de iniciativa, resiliência e capacidade de ultrapassar adversidades. Relativamente à Intervenção, tínhamos como objetivo que os alunos conseguissem enquadrar adequadamente as suas intervenções, assim como, aceitar e respeitar a multiplicidade de pareceres. Por fim, na Sociabilidade, pretendíamos que os alunos potenciasssem a sua capacidade de inter-relação, o seu espírito de camaradagem e cooperação. Torna-se, portanto, evidente a existência de uma relação entre os parâmetros definidos pelo grupo disciplinar, as finalidades do PNEF (ME, 2001) e os objetivos de aprendizagem estabelecidos, entre os quais, a valorização da capacidade de iniciativa, autonomia, empenho, responsabilidade pessoal e ética desportiva.

No que concerne à componente cognitiva, procuramos ao longo do processo E-A transmitir aos alunos os conteúdos (i.e., objetivos específicos) que estão programados segundo o PNEF e simultaneamente, consciencializar para as suas regras, dinâmicas específicas e equipamentos. Como efeito, o grupo de disciplina da EF propunha a utilização de um conjunto de ferramentas pedagógicas, entre as quais: testes escritos, fichas de trabalho e/ou trabalhos, relatórios e questionários. Ao longo do processo E-A, procuramos diversificar a utilização destes instrumentos pedagógicos, uma vez que, acreditamos que a diversificação dos mesmos incrementa as probabilidades de aprendizagem dos nossos alunos. Simultaneamente, em todas as aulas recorreremos ao Questionamento dos alunos. Esta estratégia de ensino, é um mecanismo potenciador do processo E-A, promotor da reflexão crítica e da consolidação dos conteúdos em ambientes de aprendizagem estimulantes (Silva e Lopes, 2015; Jesus, Correia, e Abrantes, 2006) Permite, não só ao professor aferir o nível em que se encontram os seus alunos em relação aos objetivos pedagógicos, fundamentalmente, os de carácter cognitivo e sócio afetivos, como também, situar o aluno no centro do processo pedagógico (Metzler, 2017; Pinheiro e Batista, 2018).

Relativamente à seleção e aplicação dos conteúdos de ensino do domínio psicomotor, a AI e AFo foram dois mecanismos preponderantes. Nem sempre, a AI corresponde ao nível de desenvolvimento do aluno no início de uma determinada UD. A AFo emerge de um processo contínuo integrado no processo E-A, proporcionando a recolha de dados determinantes para a reorganização e reorientação do processo educacional (Simões, Fernando e Lopes, 2014; Fernandes , Brito, Rodrigues, e Alves,

2014). Simultaneamente, os ME e as estratégias didáticas utilizadas, possibilitaram-nos uma flexibilidade na (re)estruturação dos conteúdos de ensino, em função das necessidades dos alunos.

Quadro 2 Objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino das diferentes matérias de ensino.

| Matéria de Ensino | Objetivos de Aprendizagem | Conteúdos de Ensino |
|--------------------------|--|---|
| JDC-I | <ul style="list-style-type: none"> Realizar com oportunidade e correção as ações tático-técnicas, em função do contexto; Percecionar a relação de cooperação vs oposição; Compreender e aplicar as regras tanto na função de jogador, como de árbitro. | <p><u>Problemas Táticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Processo Ofensivo: manter a posse de bola; penetrar na defesa e atacar o alvo; transição defesa-ataque. Processo Defensivo: defender o espaço; defender o alvo; recuperar a posse de bola. <p><u>Ações Tático-Técnicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ofensivas: passe, receção, drible e remate. Defensivas: desarme e interceção. <p><u>Ações de Suporte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ofensivas: desmarcação, cobertura ofensiva, mobilidade, ocupação racional do espaço. Defensivas: contenção, cobertura defensiva, ocupação racional do espaço. |
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> Compor, realizar e analisar os elementos gímnicos na disciplina de solo e aparelhos; Compreender as componentes critério de cada elemento gímnic e incluí-lo numa sequência final. | <p><u>Ginástica de Solo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Avião, Ponte, Rolamento à frente e à retaguarda, sapo, espargata, roda, apoio facial invertido e ajudas; <p><u>Ginástica de Aparelhos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mini trampolim: salto de vela, salto engrupado, salto de carpa de pernas afastadas e ajudas. Trave Baixa: entrada a um pé, caminhas em posta de pé, avião na trave baixa e ajudas. |
| Atletismo | <ul style="list-style-type: none"> Compreender e realizar as corridas, saltos e lançamentos de acordo com as componentes critério. | <p><u>Saltos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Salto em comprimento; Salto em altura (técnica de tesoura e Fosbury Flop). <p><u>Corridas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Corridas de velocidade Corridas de estafetas <p><u>Lançamentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Lançamento do peso. |
| Voleibol | <ul style="list-style-type: none"> Realizar com oportunidade e correção as ações tático-técnicas de consoante o contexto. Compreender a relação de cooperação vs oposição. Entender e aplicar as principais regras tanto na função de jogador, como de árbitro. | <ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento das ações tático-técnicas de passe, manchete, serviço e remate, com recurso aos jogos reduzidos e condicionados e <i>smashball</i>. |
| ARE - Dança | <ul style="list-style-type: none"> Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança. | <ul style="list-style-type: none"> Consciencialização rítmica da música/movimento; Movimento locomotores e não locomotores; Exploração do espaço. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Analisar e desenvolver o nível de AptF dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas; |

| | | |
|--------------------|---|---|
| AptF | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os conceitos de AptF, saúde e estilo de vida saudável; • Conhecer e aplicar o controlo de treino e fadiga; • Entender os fatores de saúde e de risco associados às atividades físicas. | <ul style="list-style-type: none"> • Variação de exercícios (intensidade, duração, volume e pausa). |
| DC (Introdução) | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e aplicar as variáveis em jogo dos DC (i.e., movimentos redondos, componentes da força, relação centro de massa/base de apoio, capacidade de leitura de indicadores e gestão e compreensão das distâncias); • Realizar com oportunidade e correção as ações de domínio de oposição em atividades de combate. | <ul style="list-style-type: none"> • Saudação em pé (“Ritsu-rei”) e de joelhos (“Za-rei”); • Jogos de Combate (preensão, percussão e solo); • Situações de “morte súbita” e outros sistemas de pontuação (i.e., tempo, nº de tentativas, nº de pontos); • Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas. |

O quadro 2 mostra-nos a organização dos conteúdos de todas as matérias de ensino que foram abordadas ao longo do ano letivo. Apesar da sua listagem ser um pouco extensiva, procuramos promover a sua lecionação de forma conjunta, potenciando assim o *transfer* de aprendizagens entre as matérias de ensino. A título de exemplo, a UD de JDC-I foi organizada em função dos Problemas Táticos ofensivos e defensivos presentes no PNEF. Cada situação de aprendizagem, promovia os três indicadores da performance dos alunos, nomeadamente a Tomada de Decisão, as Ações Tático-Técnicas e as Ações de Suporte, uma vez que inerentes às ações tático-técnicas individuais ofensivas/defensivas, encontram-se subjacentes as respetivas ações de suporte. Por sua vez, na Ginástica e/ou nas ARE, apesar dos alunos trabalharem os elementos gímnicos de forma individual, tinham como intuito incorporar num esquema coreográfico final.

Efetuada uma análise aos conteúdos de ensino selecionados e abordados, consideramos que existiu uma relação positiva, nomeadamente, na forma como foram cumpridos os objetivos delineados. Recorremos às orientações do PNEF (ME, 2001), por forma a enquadrar os conteúdos ao respetivo ciclo de ensino. Contudo, face à análise do contexto existiram algumas situações alternativas, como foi o caso, da incapacidade de abordar o futebol no formato 7x7 e/ou adequação conteúdos de ensino na Ginástica (i.e., Rodada e Cambalhota à retaguarda com passagem por pino) face às dificuldades dos alunos, uma vez que, apesar de estarem num ano de exigência elementar, as suas capacidades não correspondiam a tal nível de aprendizagem.

No que concerne aos conteúdos de ensino selecionados ao nível dos JDC-I compreendemos que a sua seleção conjuntamente com as respetivas ferramentas didáticas

e estratégias de ensino utilizadas, possibilitaram os alunos desenvolverem algumas competências, particularmente na dimensão tática do jogo. Num cômputo geral, as quatro dimensões avaliadas (i.e., Envolvimento em jogo, Índice de tomada de decisão, Índice de execução das ações tático-técnicas e Índice de Apoio) segundo o GPAI de Oslin, Mitchell e Griffin, (1998) evidencia-nos a existência de melhorias na performance global em jogo dos alunos. Efetivamente, ao longo da UD, apercebemo-nos de que havia espaço para os alunos evoluírem e aperfeiçoarem os seus conhecimentos teórico-práticos. Contudo, uma das lacunas expressas no início desta UD centrou-se na falta de motivação dos alunos, uma vez que, tratando-se da sua segunda intervenção ao nível do MEC, alegavam tratar-se de uma repetição. Este indicador colocou-nos em imediata reflexão. Apesar da literatura científica indicar-nos aumentos significativos da motivação dos alunos nas aulas de EF (Hastie e Trost, 2002; Sinelnikov e Hastie, 2010; Gouveia, Pereira, Jardim, e Carvalho, 2014; Soares e Antunes, 2016; Pestana, Quintal, Arcanjo, e Oliveira, 2019), inicialmente não estávamos a alcançar o impacto desejado. Ao longo das aulas procuramos orientar os alunos para a tarefa e não tanto para a performance, favorecendo assim a motivação intrínseca dos alunos. Todavia, verificou-se que os objetivos do clima motivacional poderão ser alcançados nestas duas orientações (i.e., tarefa e/ou performance), simultaneamente, enaltecemos a importância das funções em cada um dos papéis dentro das equipas na valorização global da mesma. Como efeito, aferimos que os próprios alunos se estimulavam no seio da sua equipa, no sentido de alcançarem objetivos comuns, melhorando a sua performance global em jogo, o que nos indica que as estratégias utilizadas obtiveram os efeitos desejados e possibilitaram colmatar a problemática evidenciada.

Relativamente à Ginástica e a disciplina de Saltos no Atletismo, aferimos que os alunos desenvolveram as suas aprendizagens, evoluindo e ultrapassando as dificuldades evidenciadas inicialmente, indicador positivo de que a seleção dos conteúdos e das estratégias didáticas utilizadas motivaram o efeito desejado. Estas, conferiram um grau de progressão linear na aprendizagem, sendo que, as condições de segurança e de ajuda (i.e., realizada pelos alunos) em cada elemento gímico, conferiram aos alunos uma confiança acrescida, nomeadamente nas tarefas de maior grau de dificuldade. Na sua generalidade, os alunos demonstraram proatividade na realização dos elementos gímicos, superando o seu receio e conseqüentemente, evolução para níveis de aprendizagem superiores. A Ginástica, pelas suas características singulares, criou maiores desafios às

nossas capacidades enquanto professores, sobretudo, aquando da lecionação de elemento gímnicos de complexidade superior. Como efeito, tivemos de aprofundar o nosso conhecimento sobre as componentes críticas, as ajudas, os erros mais frequentes e principalmente, salvaguardar a segurança e a integridade física dos alunos. Outro aspeto que se evidenciou nesta UD foi a disparidade de níveis de aprendizagem no seio da turma, aquando da AI. O PNEF pressupõe que o aluno esteja num determinado nível de aprendizagem. Contudo, na nossa turma, aferimos que alguns alunos não se encontravam no nível que o programa expectava (i.e., demonstravam ter níveis de aprendizagem inferiores e/ou superiores). Esta condicionante, estimulou a nossa capacidade de análise e reflexão crítica, capacidade de trabalho e procura por estratégias que garantissem o melhor equilíbrio possível, correspondendo às necessidades e potencialidades dos alunos. Como efeito, ao longo de todas as aulas foram construídas situações de aprendizagem com diversos níveis de complexidade dentro do mesmo elemento gímnico, respeitando a personalização do processo E-A.

Em relação ao Voleibol e ao Atletismo (Corridas e Lançamentos), compreendemos que os conteúdos de ensino e as estratégias didáticas utilizadas foram ao encontro das necessidades dos alunos. Ao nível do Voleibol, à semelhança da UD anteriores, havia uma disparidade no nível de aprendizagem dos alunos. Nesta ideologia, todas as estratégias adotadas, possibilitaram não só desenvolver as habilidades técnicas das ações tático-técnicas, como também, melhorar a componente tática do jogo, nomeadamente, as movimentações, a leitura das trajetórias e a ocupação racional do espaço. Ao nível do Atletismo, nas corridas, permitiu-nos desenvolver e consolidar o conhecimento e desempenho sobre alguns aspetos, nomeadamente: o conceito de ciclo da passada (frequência vs amplitude), centro de massa e base de apoio, componentes críticas da corrida (partida, aceleração, velocidade, chegada e desaceleração) e passagem do testemunho. Nos lançamentos, proporcionou melhorar, ainda que forma rudimentar, as componentes críticas do lançamento do peso e do dardo.

A UD transversal de ARE, DC e AF, ficou marcada pela interrupção precoce do ano letivo em função da pandemia mundial Covid-19, que alterou o quotidiano de toda a população e obrigou à realização de um isolamento social, exigindo assim necessidade de adaptação e reformulação de todo o processo E-A. Foi necessário, portanto, reestruturar os conteúdos de ensino em função do contexto onde se iria desenrolar o processo E-A, mais especificamente, a residência dos alunos. Logicamente, este acontecimento emergiu uma

variabilidade de problemáticas, sobretudo, sobre os professores, uma vez que, tivemos rapidamente de apresentar estratégias que possibilitassem a continuidade do processo educacional. Este foi sem dúvida, um momento fulcral do nosso EP, pois retirou os professores da sua zona de conforto, lavando a que de houvesse um largo trabalho de reflexão crítica, pesquisa, criação e debate no seio do NE, sobre a seleção dos conteúdos de ensino e a forma como seriam abordados. A especificidade das matérias de ensino lecionadas, fez-nos compreender a existência de diversos pontos comuns entre si. Primeiramente, podemos aferir que o Corpo e o Movimento Corporal são as condições primordiais e transversais ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Em segundo plano, a transversalidade dos conteúdos de ensino presentes nestas matérias, possibilitou-nos uma estruturação de forma mais aprofundada.

A AF é uma condição específica e transversal às áreas e matérias de ensino nucleares inseridas no PNEF (ME, 2001). Segundo Marchesoni e Sales, (2011); Luguetti, Ré, e Böhme, (2010) e Ferreira, (2001) o desenvolvimento da AF está diretamente relacionado com: a) relação direta entre a saúde e a aptidão motora; b) capacidade de desempenhar eficientemente atividades motoras diárias; e c) relação direta com a capacidade de desempenhar as diversas habilidades desportivas. Com base nos autores supramencionados e dos pressupostos defendidos no PNEF (2001), compreendemos que a EF é um meio privilegiado para desenvolver e elevar as capacidades coordenativas e condicionais dos alunos. O protocolo de AI *FITescola*[®] inerente projeto EFERAM-CIT, indicou-nos que 45% da turma precisava melhorar a sua composição corporal (i.e., excesso de massa gorda), sendo que ao nível da Aptidão Neuromuscular, necessitavam incrementar a força e resistência dos membros superiores, a sua agilidade, velocidade e aptidão aeróbica. Todas as estratégias adotadas (i.e., os DC, Hitt, exercícios tipo e planos de treino) possibilitaram desenvolver a AptF dos alunos, situando-os em zonas de saudáveis. Ao longo do processo E-A, os alunos foram avaliados em 3 momentos de avaliação (i.e., inicial, intermédia e final), proporcionando uma intervenção pormenorizada e minuciosa.

Por sua vez, os DC e as ARE partilham igualmente condições transversais entre si, nomeadamente: a) uma diversidade de posições de equilíbrio, força, flexibilidade, e controle corporal; b) desenvolvimento de competências essenciais transversais (i.e., formação de valores morais e éticos, relações interpessoais, noção corporal, respeito, disciplina e autocontrolo (Correia, Carvalho, Pita, Castro, e Rodrigues, 2018; Figueiredo,

1998; Lopes H. , Vicente, Simões, Vieira, e Fernando , 2016). Relativamente aos DC, procuramos fomentar os conceitos (i.e., centro de massa vs base de apoio, ponto de aplicação da força, e sentido vs direção). As situações de aprendizagem promoveram o potenciamento das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos (i.e., condicionantes da AF) e apresentaram igualmente, relações diretas com as ARE (i.e., transferência da base de apoio nos movimentos coreográficos). Não obstante, as ARE exigem igualmente transversalidade da AF, nomeadamente, na realização das barras de chão, no trabalho de amplitude e força dos membros superiores e inferiores, assim como, nos diversos movimentos coreográficos que promovem as capacidades cardiorrespiratórias, força resistente localizada e a amplitude do movimento. Os “*Kata*” são um conjunto de sequências de movimento coreográfico, estimuladores do domínio corporal, respiração, direção e sentido, movimento, força, coordenação e equilíbrio. Simultaneamente, as ARE abrangem uma sequência de movimento coreográfico, realizado segundo um plano, um eixo e uma intensidade, mediante determinados objetivos. Nestas duas matérias de ensino, a capacidade de memorização dos movimentos coreográficos é potenciada.

No que concerne às ARE, aferimos que os alunos apenas tinham vivenciado superficialmente esta matéria de ensino. Na sua globalidade, evidenciavam fraca consciencialização rítmica, pouca expressão corporal, inibição de movimentos livres e espontâneos e pouca interação relacional com os colegas. Através de um conjunto de aula síncronas e assíncronas colocamos em prática uma diversidade de estratégias educativas (i.e., vídeos, fichas, *PowerPoints*, planos de aula etc) com vista ao desenvolvimento da consciência rítmica dos alunos e posteriormente, a introdução de elementos coreográficos segundo uma sequência lógica de complexidade, culminando numa coreografia final de avaliação.

Relativamente aos DC, estes visaram não só, o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos através de situações de aprendizagem lúdico-competitivas, os jogos de combate, onde os alunos se sentem integrados numa dinâmica afetiva e intelectual, envolvendo um adversário e um espaço delimitado por determinadas dimensões e conteúdos, como também, fomentar a ética do lutador, regras de uma competição saudável e os conhecimentos de alguns sinais da competição, (i.e., saudações; início e termino do combate). A diversificação das regras dos jogos de combate, solicitou um conjunto diversificado de comportamentos, ao nível fisiológico, sócio afetivo (i.e.,

relações interpessoais) e cognitivo (i.e., capacidade de leitura do contexto, tomada de decisão, montagem de estratégias, compreender a influência do ponto de aplicação da força, sentido vs direção). Com base na AI e AFo, realizada segundo um protocolo de situações jogadas dos DC, reconhecemos indicadores positivos nas aprendizagens dos alunos, nos três domínios de aprendizagem.

Por fim, mencionar que o ensino não presencial representou o meu maior desafio enquanto professor estagiário. O contexto socioeconómico afeto à EB23DEBC, levantou um conjunto de problemáticas associadas ao normal funcionamento do processo E-A. Inicialmente, nem todos os alunos dispunham dos recursos necessários ao acompanhamento do processo educacional, sendo que os que possuíam, muitas vezes tinham de efetuar uma partilha conjunta com os irmãos e/ou EE. Nesta ideologia, juntamente com a diretora da turma, desenvolvemos esforços, no sentido de a direção escolar fornecer computadores, aos alunos necessitados. Porém, as problemáticas não se cingiram meramente aos recursos disponíveis. O compromisso, responsabilidade e autonomia dos alunos para com o processo educacional é um fator determinante para o sucesso de qualquer intervenção pedagógica. Embora a maioria da turma estivesse comprometida no processo, alguns dos alunos não estiveram inseridos no mesmo. Por muito que tenha desenvolvido uma multiplicidade de estratégias didático-pedagógicas, se não existir um compromisso e interesse por parte dos principais agentes do processo educacional, não podemos, efetivamente, concretizar o nosso papel formativo e educativo. Acresce dizer que as dificuldades evidenciadas ao longo desta UD foram transversais ao CT. Embora as ferramentas tecnológicas possam ser instrumentos válidos no combate aos modelos de ensino tradicionais centrados no professor, na nossa atuação não nos permitiu desenvolver uma abordagem personalizada, como o ensino presencial.

Pontos-Chave da Análise dos Conteúdos

- Desenvolvimento dos domínios de aprendizagem considerando o carácter transversal dos conteúdos de ensino;
- Aplicação de vários instrumentos e metodologias didático-pedagógicas na abordagem dos conteúdos de ensino, procurando motivar e desafiar os alunos;
- Utilização da AFo como apoio pedagógico sistemático no reajuste dos conteúdos de ensino às necessidades dos alunos.

4.4.3 Regras Básicas de Funcionamento da Turma

A eficiência do processo educacional resulta igualmente de um conjunto de regras básicas de funcionamento das aulas, no qual todos os agentes inerentes no processo educativo deverão comportar. Segundo Metzler (2017) é fundamental estabelecer regras, rotinas e procedimentos de modo a criar um clima de aprendizagem positivo, seguro e eficiente ao longo das aulas. Este conjunto de regras, incrementa a consciencialização dos alunos e professores nas suas responsabilidades. Uma boa gestão deve abranger a determinação e comunicação das regras específicas (segurança), os procedimentos de entrada e saída dos espaços físicos da disciplina, o respeito na arrumação dos equipamentos necessários à aula (i.e., arrumação do material, zelar pelos mesmos), os comportamentos desviantes e/ou inapropriados e a designação do sinal para o início e término dos exercícios (Metzler, 2017).

No que concerne à definição das regras, esta concretizou-se no início do ano letivo. O conhecimento e consulta dos documentos orientadores da escola, nomeadamente o RI e o PEE, assim como, as conversas informais com a orientadora cooperante e o antigo professor estagiário da turma, tornaram-se fundamentais na definição das regras de funcionamento, na medida em que pretendíamos balizar determinados comportamentos, de forma que todos pudessem intervir adequadamente.

Relativamente às regras de funcionamento da sala de aula, iniciando pela pontualidade, os alunos deveriam se encontrar no ressoito da aula até 10 minutos (normas do RI) após o toque de entrada, prontos a iniciar as atividades. É proibida a utilização de adornos como relógios, brincos, pulseiras, entre outros, que colocassem em risco a integridade física dos alunos. Por sua vez, os cabelos longos deveriam estar apanhados e as unhas curtas. O equipamento desportivo deveria ser adequado para a prática desportiva, sendo que, quem não realizasse a aula deveria ser acompanhado de uma justificação impeditiva da mesma. Estes alunos, tinham um conjunto de tarefas que lhes seriam delegadas, em função da dinâmica da aula.

Quanto às dinâmicas da aula, pretendíamos, não só, que se rentabilizassem o tempo de aprendizagem dos alunos, como também se contribuísse para um ambiente propício ao desenvolvimento de competências, entre as quais: a) responsabilidade; b) autonomia; excelência e exigência; e c) reflexão crítica; cidadania e participação. As regras de funcionamento da turma englobam, entre outras, questões relacionadas com: a) a pontualidade e assiduidade; b) uma adequada intervenção; c) respeito pela multiplicidade

de opiniões; d) arrumação e preservação do material escolar; e) o bem-estar, saúde e ambiente; f) *fair-play*; e h) relacionamento interpessoal.

Fazendo um balanço geral, acreditamos que estas regras prestaram um contributo determinante na dinamização das aulas em vários domínios, entre os quais: a) a eficiência; b) a segurança; e c) o clima de afetividade. Ainda que as regras fossem transmitidas na primeira aula, sempre que necessário, clarificávamos que determinados comportamentos não se adequariam àquela situação. Durante a nossa intervenção pedagógica, procuramos adaptarmo-nos ao contexto da escola, compreendendo, muitas vezes, que o professor deverá ser capaz de relativizar a gravidade de alguns comportamentos verificados.

4.4.4 Seleção dos Modelos de Ensino

O PNEF (ME, 2001) promove múltiplos *outcomes* de aprendizagem, abrangendo os três domínios de aprendizagem (cognitivo, psicomotor e sócio afetivo). Os alunos com habilidades distintas e um programa curricular diversificado, não podem ser ensinados sempre da mesma maneira. Nesta ideologia, um dos grandes desafios dos professores na gestão do processo E-A prende -se com a planificação e operacionalização da sua intervenção pedagógica, consoante as diretrizes propostas pelo programa e o contexto educativo (ME, 2001; Metzler, 2017). Como efeito, o professor de EF tem ao seu dispor uma variedade de estratégias didático-pedagógicas, entre as quais as do ME. Constituídos com quadros conceptuais bem estruturados, vão permitir orientar coerentemente o processo educacional, segundo: a) fundamentação teórica; b) intenções dos *outcomes* de aprendizagem; c) conhecimentos do professor; d) desenvolvimento e sequências apropriadas de aprendizagem; e) expectativas do professor e comportamentos do aluno; f) avaliação dos *outscomes* de aprendizagem; e g) mecanismos de avaliação fiáveis e coerentes. Tendo em conta estes pressupostos, debruçamos agora sobre os ME a utilizar, em cada uma das UD.

- ✓ **UD de JDC-I:** Modelo de Competência nos Jogos Desportivos de Invasão (Musch et al., 2002)

Na UD de JDC-I, tendo por base o nosso contexto educativo, os objetivos da investigação no âmbito do EP e o suporte nas evidências científicas, elegemos o MEC para a sua abordagem. A introdução de abordagens alternativas nas aulas de EF poderão ser uma solução no combate da elevada desmotivação dos alunos (Pestana, Quintal, Arcanjo e Oliveira, 2019). Apesar do estudo do impacto das intervenções pedagógicas

segundo o MEC ser ainda reduzido (Gouveia, et al., 2018; Farias, Mesquita, e Hastie, 2015), o quadro de resultados existente parece corroborar para o sucesso de participação dos alunos nos JDC-I, sendo que estes desempenham um papel central no processo E-A (Siedentop, Hastie, e van der Mars, 2004). Os estudos concretizados por (Farias, Mesquita e Hastie, 2015; Gil-Arias, Harvey, Cárcelos, Prázedes, e Villar, 2017; Farias, Mesquita, e Hastie, 2018 e Pestana, Quintal, Arcanjo e Oliveira, 2019), revelaram melhorias significativas na performance global em jogo, assim como, influência positiva na motivação dos alunos para a prática de EF e AF em geral, potenciamento da sua compreensão tática, incremento das relações interpessoais e ainda, tempo de empenhamento motor (TEM) superiores quando comparados a abordagens tradicionais.

O MEC é um MdE híbrido resultante da junção do Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1994) e o *Teaching Games for Understanding* (TGFU) de Bunker e Thorpe (1982), visando essencialmente uma nova proposta de ensino dos JDC-I, sustentada numa linha construtivista e cognitivista (Musch et al., 2002). Num âmbito geral, é pretendido desenvolver dois principais grupos de competências: “a autenticidade da performance como jogador nos JDC-I e as competências das funções de apoio e coordenação” (Graça & Mesquita, Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos., 2015). Estes ME serão explorados de forma mais aprofundada nos pontos referentes às ACPI e ACPC, onde podemos não só, estabelecer uma relação positiva com os objetivos, finalidades e conteúdos definidos pelo PNEF (ME, 2001), como também, compreender o carácter politemático das nossas aulas, atendendo ao princípio de *transfer*, que confere a transferibilidade de comportamentos entre os JDC-I (Gouveia, et al., 2018; Lopes, Jordán, Penny, e Chandler, 2009; Gréhaigne, Richard, e Griffin, 2005).

O TGFU é caracterizado pelo desenvolvimento dos problemas táticos (i.e., princípios táticos de jogo) comuns aos JDC-I. Na sua essência, direcionamos a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento exclusivo das habilidades motoras, valorizando assim, a compreensão tática do jogo “*O Que Fazer*” e “*Quando Fazer*” (Bunker e Thorpe, 1982). As suas principais características são: a) a aprendizagem através das formas modificadas de jogo; b) confrontação com os problemas reais de jogo em ambiente de jogo; e c) compreensão do uso tático das habilidades motoras e tomada de decisão (Gouveia et al., 2018).

Por sua vez, o MED procura reproduzir os aspetos fundamentais do contexto desportivo nas aulas de EF, promovendo uma autenticidade desportivas às aulas, práticas

pedagogicamente bem orientadas, que valorizem a literacia desportiva, o entusiasmo e a competência nos alunos (Siedentop, 2002). Por sua vez, irá valorizar a dimensão humana e cultural do desporto, fomentando as seguintes competências essenciais: valores e ética desportiva, resiliência, trabalho em equipa, autonomia, responsabilidade e gosto pela prática desportiva (Graça e Mesquita, 2015; Soares e Antunes, 2016).

Operacionalização do Modelo Selecionado

A aplicação prática do MEC defende uma estruturação de UD em três fases, a Pré-Época, a Época e a Pós-época. Esta última fase, diz respeito à criação de um Evento Culminante que deu origem à criação da nossa Atividade de Extensão Curricular, que pode ser contemplado no (ponto 6.2).

A fase da Pré-Época trata de um momento centrado no professor, na sua capacidade de trabalho, avaliação e decisão. Este deve tomar um conjunto de decisões relativas aos seguintes aspetos: a) elaboração e testagem das situações de aprendizagem segundo três macro pressupostos: conteúdos de ensino do PNEF, AI dos alunos e a componente organizacional; b) formação de 3 equipas heterogéneas no seu seio (estimular o trabalho cooperativo e as relações interpessoais) e homogéneas entre si (mantendo a competitividade e motivação nas aulas); c) definição das funções (i.e., capitão, treinador adjunto, etc.); e d) construção dos Dossiers de Equipa (documento que permite aos alunos autorregular o seu processo de E-A); e f) apresentação das dinâmicas do processo (aulas e a montagem e arrumação das ferramentas de monitorização).

Os Dossiers de Equipa (apêndice 4), são uma ferramenta fundamental neste processo. Este documento, comporta todas as informações dos alunos, as situações de aprendizagem, planos de treino, os regulamentos de todo os campeonatos e ainda o calendário das atividades. Apesar de ser um documento muito dispendioso, inicialmente, a nível temporal para o professor, é depois recompensado, pela rentabilização do processo E-A e pelas aprendizagens holísticas que os alunos desenvolvem.

No início da Época Desportiva, notamos que os alunos evidenciavam algumas dificuldades na autonomização das dinâmicas propostas pelo MdE, fundamentalmente, na auto-organização e dinamização dos treinos (leitura e interpretação dos planos de aula, montagem dos exercícios, definição das equipas, transição entre exercícios, arrumação do material, etc.) e das jornadas (todas as tarefas afetas ao início da jornada, como por exemplo, entrada em campo, placar de pontuação, registo fotográfico, etc.). Contudo, a

análise sistemática, concretizada, dos níveis de aprendizagem dos alunos, na concretização das situações de aprendizagem e o planeamento da componente organizacional previamente (i.e., as funções a desempenhar, quantidade e complexidade das tarefas, na dinamização das tarefas ao longo das aulas) foi positiva. Compreendemos igualmente que, a aprendizagem dos alunos, muitas vezes, não se efetua de forma linear. O elevado questionamento dos alunos na parte inicial do processo, foi se atenuando, à medida que simultaneamente, os índices de autonomia, capacidade de tomada de decisão na gestão da auto-organização das suas aprendizagens, foram-se tornando cada vez mais eficientes. A análise dos dados recolhidos com recurso à acelerometria, indica-nos que o tempo em que os alunos estiveram em atividade física moderada-a-vigorosa (AFMV) incrementou substancialmente ao longo do processo. Na 1ª e 2ª jornada, os resultados evidenciam percentagens de AFMV superiores a 50%. Estes valores vão ao encontro das recomendações da *Association for Physical Education* (APE, 2008).

Os níveis de performance global em jogo dos nossos alunos, parecem corroborar com a literatura científica. Aferimos uma evolução positiva na pré-intervenção para a pós-intervenção. Tratando-se da segunda intervenção da turma ao nível do MEC, podemos constatar a existência de dinâmicas pré-existentes no seio da turma, nomeadamente ao nível de competências pessoais e sociais. Contudo, numa fase inicial do processo, ao nível do clima motivacional, tivemos de valorizar e enaltecer as funções de cada aluno, no bem coletivo da sua equipa. As dinâmicas estabelecidas no seio de cada equipa, a competição saudável, a pressão colocada pelos colegas e adversários foram mecanismos essenciais de transformação dos alunos dentro deste processo de E-A.

✓ **UD de Ginástica e Atletismo (Saltos)**

Na segunda metade do 1º semestre e início do 2º semestre, abordamos a Ginástica (Solo e Aparelhos), entre todas as matérias de ensino presentes no PNEF, a Ginástica, representa uma das que os alunos evidenciam maiores dificuldades. Segundo Abreu, Miguel, Oliveira, Gaspar, e Gouveia (2014) e Schiavon e Piccolo, (2007), o seu insucesso escolar, está diretamente relacionado nas dificuldades sentidas na execução dos elementos de complexidade acrescida. As lacunas ao nível dos pré-requisitos básicos ao nível dos hábitos e habilidades motoras, a reduzida AptF e o medo/receio/insegurança, são alguns dos fatores averiguados na problemática supramencionada.

Segundo Araújo, (2013) existem duas estratégias fundamentais na aprendizagem da Ginástica Escolar: a) aprender corretamente, os elementos gímnicos; e b) salvaguardar a segurança dos alunos. Partindo deste pressuposto, procuramos adotar um MdE que elaborassem um quadro conceptual, onde os alunos fossem o principal agente central do processo E-A, para o efeito, utilizamos o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e o Modelo Desenvolvimental (MD) (Rink, Teaching Physical Education for Learning, 1993). A literatura científica (André, 2012; André, Deneuve, e Louvet, 2011; Callado, 2010) mostra-nos que a utilização do MAC potencia a aprendizagem e o rendimento motor dos alunos, assim como, as relações interpessoais, a inclusão social e a motivação. Dois estudos realizados no âmbito da ginástica, (Silva, Queirós, e Mesquita, 2017; Aleixo, Mesquita, Vieira, e Reia, 2014), com intuito de reconhecer a importância das vivências de experiências de aprendizagem da ginástica, a partir de diferentes MdE (Ensino por Pares, MAC e MED; Modelo de Instrução Direta (MID), Ensino aos Pares (EP) e MAC, respetivamente) revelam a importância da aplicação de MdE centrados nos alunos, possibilitando promover aprendizagens mais profundas e significativas.

Um estudo realizado ao nível do MD, levado a cabo por Aleixo, Mesquita, e Corte-Real, (2012) de natureza quase-experimental, em que se aplicou um modelo híbrido, possuindo como base didático-pedagógica os propósitos do MD, do MID, MAC e EP, demonstraram uma evolução positiva significativa na aprendizagem dos alunos, ao nível das habilidades técnicas.

O MAC pressupõe uma metodologia educacional baseada no trabalho em pequenos grupos heterogéneos, onde os alunos trabalham cooperativamente para desenvolver as suas aprendizagens e a dos demais membros do grupo. Foram equacionados três parâmetros que interagiram ativamente no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, nomeadamente o domínio psicomotor, cognitivo e sócio afetiva (Jonson & Jonson , 1999). Segundo Lund e Lou Veal (2003) este MdE equaciona estratégias instrucionais baseadas em três componentes: a) trabalho e a recompensa por equipas e/ou grupos de trabalho; b) a responsabilidade individual e c) a igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos. O MAC segundo Eileen (1990) é orientado e focado *nos resultados* (aprendizagens dos alunos) e no *processo* (o modo como os alunos interagem entre facilita a aprendizagem dos alunos). Jonson e Jonson (1999) realçam cinco elementos fundamentais afetos à aprendizagem cooperativa: a) interdependência positiva (compreensão das valências do trabalho cooperativo); b) interação pessoal

(potenciamento do trabalho cooperativo na aprendizagem); c) responsabilidade pessoal; d) habilidades interpessoais (competências essenciais e valorização da aprendizagem fruto do trabalho cooperativo); e e) processo de grupo (reflexão no seio da turma).

Na abordagem da Ginástica, foram adotadas algumas estratégias pedagógicas e didáticas intrínsecas ao MD (Rink, French, e Tjeerdsma, 1996). Este MdE exige um tratamento didático dos conteúdos de ensino, sustentado na manipulação da complexidade crescente das situações de aprendizagem e na estruturação do trabalho do aluno (Mesquita, Pereira, e Graça, 2009). A aprendizagem é desenvolvida através do confronto com os problemas a resolver, mas que as condições para a sua efetivação estão ao seu alcance. Como tal, são equacionados os níveis de aprendizagem dos alunos, as suas vivências e as suas motivações. A aplicação deste MdE compreende 3 fases: a) *Progressão* (sequência e lógica do desenvolvimento das situações de aprendizagem com a adequação das exigências das tarefas); b) *Refinamento* (aperfeiçoamento das situações de aprendizagem); e por fim a *Aplicação* (condições favoráveis à prática em ambientes inabituais ou de exigência de rendimento). Paralelamente, existe uma ligação coerente entre as situações de aprendizagem realizadas e o processo de avaliação final. Os mesmos autores referem que a estruturação das situações de aprendizagem: a) não devem ser demasiado extensas, sob pena de retirar o sentido da aplicação; b) as progressões devem formar unidades de matéria, uma vez que é possível aprender simultaneamente; e c) devem considerar o contexto de aplicação, indo ao encontro da funcionalidade avaliadas na tarefa final.

Operacionalização dos Modelos Selecionados

O desenvolvimento dos conteúdos de ensino efetivou-se através de grupos de trabalho heterogêneos e por estações (circuito). Cada estação compreendia uma ou mais situações de aprendizagens com diferentes níveis de complexidade, promovendo assim a personalização do ensino. O princípio da participação ativa e do trabalho cooperativo dos alunos foi preponderante, não só no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, como também, salvaguardar todas as condições de segurança na execução dos elementos gímnicos. As competências essenciais fomentadas ao longo do processo E-A permitiram a criação de ambientes de aprendizagens autênticos, onde os alunos autonomamente, após a introdução dos elementos gímnicos (i.e., componentes, erros e ajudas) fomentavam as suas aprendizagens. Somente, aquando da introdução de um elemento gímnico de maior complexidade o professor ficava responsável pelas ajudas, sendo que, na aula seguinte,

os alunos passavam a assumir essa responsabilidade. O posicionamento do professor ao longo das aulas, permitiu uma visão alargada por todo o espaço de aula. Sempre que sendo necessário, através do *feedback* e/ou demonstração melhoramos a qualidade das aprendizagens dos alunos, com efeitos positivos na AFo, AS e percepção/motivação pela matéria de ensino.

A abordagem do Atletismo, ocorreu transversalmente em duas UD. Numa vertente de rentabilizar os recursos (i.e., materiais e espaciais), e simultaneamente, possibilitar melhores condições de segurança para a prática, os Saltos, foram lecionados juntamente com a UD de Ginástica e as Corridas e Lançamentos, com a UD Voleibol.

No auxílio da nossa intervenção pedagógica, e conceção das situações de aprendizagem, procuramos utilizar o modelo taxonómico dos Desportos Individuais de (Almada et al., 2008) para a compreensão da funcionalidade dos fenómenos e os pressupostos inerentes no “Atletismo Jogado”. Estas metodologias e instrumentos permitem ao professor atuar sobre determinados aspetos: a) saber o que é importante; b) saber como atuar e para onde olhar; e c) personalizar o ensino (Lopes H. , Vicente, Prudente, Simões, e Fernando, 2016). O “*Atletismo Jogado*” assume-se como uma alternativa de abordagem ao Atletismo, tendo por base numa metodologia lúdica, integradora e com elevado valor pedagógico, promovendo a autoestima do aluno através das dinâmicas de grupo participativas e da valorização das interações positivas (Gouveia, 2016). A operacionalização e recetividade ao “Atletismo Jogado” ao nível do Ensino Secundário, tem alcançado boas indicações no comprimento dos objetivos estipulados, nomeadamente, a rentabilização do espaço de aula, aumento da motivação, multiplicidade de experiências e participação simultânea.

A abordagem do Atletismo compreendeu as estratégias didáticas concretizadas na UD anterior, nomeadamente o MAC e o MD (ver características na UD Ginástica). Na criação das situações jogáveis, consideramos os pressupostos aferidos pela Federação Portuguesa de Atletismo (FPA, 2012), potenciando a compreensão dos fenómenos inerentes à prática dos exercícios e respetiva competitividade e motivação.

O Atletismo foi lecionado em aulas politemáticas, cerca de 30 a 40 minutos, no início ou final da aula. Ao longo das três disciplinas lecionadas (saltos, lançamentos e corridas) os alunos foram estimulados a compreender fenómenos funcionais inerentes à execução motora, como por exemplo: saltos (pé dominante na chamada, distância ótima na corrida preparatória e o ângulo de saída no final da chamada), lançamentos (distintos pesos/tamanhos, posicionamento e movimento dos segmentos corporais, da altura e do

ângulo de saída) e corridas (corrida de de velocidade e/ou e/ou resistência), posições de partida, técnica de transposição das barreiras e transmissão do testemunho). Introduzimos igualmente mecanismos competitivos (i.e., quadro competitivo e registo de resultados) que possibilitaram os alunos compreenderem as tendências e os seus limites.

Importa salientar que, determinados conteúdos programáticos do Atletismo foram desenvolvidos transversalmente ao longo do ano letivo, nomeadamente no desenvolvimento da preparação da atividade de corta-mato. Nesta atividade, procuramos que os alunos compreendessem os fenómenos de manutenção da velocidade, conceito de frequência e amplitude da passada e ainda, potenciar as capacidades condicionais e coordenativas.

UD de Voleibol e Atletismo

No início do 2º semestre, abordamos a UD de Voleibol com base em estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas propostas pelo TGFU (Bunker e Thorpe, 1982), onde as habilidades tático-técnicas somente ganham preponderância quando interligadas em jogo, à medida que a capacidade de leitura, tomada de decisão e interpretação do jogo são potenciadas em função da necessidade de resolução das problemáticas (Graça e Mesquita, 2015). As situações jogáveis (i.e., reduzido, formal e/ou condicionado), foram uma referência no nosso processo E-A. Simultaneamente, procuramos implementar o “*SmashBall*” como alternativa à lecionação tradicional do Voleibol. Este jogo, é organizado em quatro níveis de complexidade progressiva, conjugando ações de agarrar, lançar, passar e rematar, possibilitando que todos os alunos tenham sucesso nas situações de aprendizagem, privilegiando a continuidade das ações, os deslocamentos, a tomada de decisão e ainda, a execução de ações técnicas de complexidade superior (Nunes, 2016).

A literatura científica sobre o impacto da utilização do TGFU na aprendizagem do Voleibol em contexto escolar demonstram resultados promissores. Os estudos levados a cabo por Sarruge, Ginciene, e Impolcetto, (2020); Moura, Monteiro, e Batista, (2018); Broek, Boen, e Claessens, (2011) e Bohler, (2009) evidenciam melhorias ao nível da compreensão tática do jogo, performance em jogo (Moura, Monteiro, e Batista, 2018; Broek, Boen e Claessens, 2011), tomada de decisão (Bohler, 2009) e nas ações tático-técnicas (Harrison, Blakemore e Richards, 2004). Ao nível da aplicação do *SmashBall* em contexto escolar, através dos resultados dos estudos de Silva, et al., (2018); Silva, Silva, Simões, Nóbrega, e Lopes, (2016) e Silva, Simões, e Lopes, (2016) verificou-se maiores índices na motivação nos alunos, na quantidade de ações totais superiores e um

desenvolvimento da dinâmica do jogo, nomeadamente, maior frequência de ataques, menos interrupções e, maiores intervenções na bola.

Operacionalização do Modelo

Os conteúdos de ensino foram progressivamente consolidados sob a forma de situações modificadas de jogo, compreendidas entre jogos de 1x1 a 4x4. Esta progressão, possibilitou otimizar as situações de aprendizagem, promovendo um maior número de contactos com a bola e sucesso nas ações. A criação das situações de aprendizagem comportou o nível em que os alunos se encontravam, pelo que, ao longo do processo foi (re)ajustando o nível de complexidade das situações de modo a possibilitar uma aprendizagem significativa. As modificações foram concretizadas ao nível dos recursos espaciais (área de jogo) e materiais (altura da rede), a introdução de condicionantes (nº de toques por jogador e/ou equipa) e o número de jogadores, visando essencialmente, potenciar a aprendizagem dos alunos, incrementar a sua performance e consequentemente, TEM superiores. Face ao nível de aprendizagem dos alunos, a introdução do *SmashBall* não surtiu o efeito desejado. Por sua vez, a utilização de jogos reduzidos levou a que houvesse um maior entusiasmo na prática, e consecutivamente, maiores níveis de TEM.

Na organização da dinâmica da aula, uma estratégia fundamental, prendeu-se com a criação grupos de trabalho heterogéneos no seio da turma. Os alunos mais proficientes estimularam e potenciaram as aprendizagens dos colegas, através do trabalho cooperativo. Os alunos detentores de um maior repertório motor e técnico, contribuíram, significativamente, para que a bola chegasse em condições favoráveis aos elementos menos proficientes, facilitando a sua execução motora, sendo que em contrapartida, os alunos mais proficientes tinham uma maior complexidade de estímulos, face as necessidades existentes para manterem a bola jogável.

A leção desta UD fica marcada pela interrupção letiva presencial, fruto da pandemia COVID-19, que obrigou a um confinamento geral. As quatro aulas não lecionadas, em regime presencial, tinham como objetivo a consolidação dos conteúdos de ensino os níveis dos jogos reduzidos e/ou condicionados (i.e., 4x4). Não obstante, procuramos dar continuidade ao processo educacional, reforçando e consolidando estes conteúdos de forma transversal durante o período de confinamento obrigatório. Como efeito, construímos uma ficha de trabalho na plataforma *Google forms* sobre as normas e regulamentos do Voleibol e as respetivas componentes críticas das ações tático-técnicas individuais e coletivas.

✓ UD de ARE, DC e AptF

A UD Politemática de ARE, DC e AF foi dinamizada num regime de ensino não presencial e possuiu como macro objetivos os seguintes: a) a continuidade do processo educacional; b) a promoção de saúde mental e física dos alunos através da continuidade das aprendizagens; e c) o combate ao sedentarismo dos alunos, face ao isolamento social obrigatório decorrente da pandemia COVID-19. Considerando o atual contexto educativo, tivemos em consideração as questões de segurança na aprendizagem das matérias de ensino, o material disponível para a prática e o modo como o processo E-A iria se desenvolver. Nesta ideologia, tendo por base os diversos pontos de ligação entre as matérias de ensino, podemos aferir que o *Corpo* e o *Movimento Corporal* são as condições primordiais e transversais ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Segundo Rotbart (2001), os esquemas corporais e o plano sensorial constituem um corpo dinâmico, assim como, uma fonte de representação onde os alunos dão forma, sentido e conteúdo ao próprio corpo. Por sua vez, o movimento corporal vai se aperfeiçoando gradualmente, fruto da interação do indivíduo com o ambiente (Haywood e Getchell, 2004; Gallahue e Osmun, 2013). As matérias de ensino lecionadas possuem um conjunto de características transversais que possibilitavam não só, a segurança do processo educativo, como também, construir uma UD mais profunda robusta, nomeadamente: a) o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas; b) relação CM/BA; c) coordenação de diversos segmentos corporais; e d) sequências de movimentos coreográfico (i.e., ARE e “*Kata*”).

O ensino à distância, exigiu a conceção e aplicação de um conjunto de novas estratégias didático-pedagógicas. Como efeito, tivemos que estabelecer novos canais de comunicação virtual (i.e., *ClassRoom*, *Microsoft Teams*, *WhatsApp*, etc), como forma para a transmissão dos conteúdos de ensino e/ou comunicação professor-alunos. As novas tecnologias podem ser um poderoso instrumento de mudança, de transformação e/ou rotura, quando utilizadas coerentemente (Lopes, et al., 2017). A evolução emergente da sociedade, obriga ao reajuste e readaptação do sistema educativo, fazendo com que as novas tecnologias e o uso do apoio laboratorial sejam instrumentos preponderantes no aumento da precisão com que fazemos o processo de diagnóstico, prescrição e controlo, (Lopes, Fernando, Vicente, e Prudente, 2010; Almada et al., 2008). De acordo com o Decreto-Lei (DL) nº55/2018 de 6 de junho ao nível da Autonomia e Flexibilidade Curricular Escolar, “o ensino à distância constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, alicerçada na

integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos E-A como meio para que todos tenham acesso à educação”.

As metodologias didático-pedagógicas empregues na leção desta UD foram o estilo de ensino por tarefa e a descoberta guiada. O estilo de ensino por tarefa, visou essencialmente que os alunos compreendessem as tarefas propostas pelo professor, conferindo uma autonomia própria na decisão sobre a sua realização, ao nível do horário, a sua ordem, ritmos de concretização, duração e quantidade de trabalho.

A descoberta guiada é um estilo de ensino baseado em ideias construtivistas (Nobre, 2017). A sua aplicação procurou que os alunos, autonomamente, descobrirem os caminhos mais eficazes para o sucesso das suas aprendizagens, cativando e despertando a sua curiosidade na concretização dos conteúdos programáticos.

Ao longo desta UD, os conteúdos de ensino foram abordados em dois tipos de aula, assíncronas e síncronas. Nas aulas assíncronas, optamos por concretizar planos de aula em dois dias semanais (i.e., segunda-feira e quarta-feira), onde os alunos, de forma autónoma, realizavam num prazo pré-estabelecido. As tarefas deveriam ser anexadas à plataforma oficial (*Microsoft Teams*), sendo que, a sua realização poderia ser gravada com o consentimento dos EE e da direção escolar, facilitando o processo de *feedback* do professor. Por sua vez, as aulas síncronas, foram realizadas através de uma videoconferência com intuito de consolidar os conteúdos da teleescola “Estudo em Casa”, estratégia didático-pedagógica implementada pelo sistema nacional de educação. Simultaneamente, apresentávamos novos conteúdos de ensino, as respetivas tarefas e procedíamos ao esclarecimento de quaisquer dúvidas existentes. Para a sua concretização, realizamos uma diversidade de *PowerPoint*, vídeos e questionários, facilitando na transmissão e consolidação da informação.

Operacionalização das Matérias

A AF foi desenvolvida de forma transversal ao longo do ano letivo, ainda que, nesta UD em especial, procuramos valorizar e aprofundar os contributos da EF no bem-estar físico e mental dos jovens, condição enaltecida no PNEF (ME, 2001). Como efeito, seguimos as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) na realização de exercícios de intensidade física moderada e vigorosa com 3 séries de 8 repetições. Ao longo desta UD, procuramos implementar uma metodologia de treino intervalado (HIIT), que consiste na realização de um conjunto organizado de exercícios de alta intensidade, intervalado com exercícios de baixa intensidade e/ou repouso. Procuramos igualmente, que os alunos desenvolvessem os conhecimentos relativos aos processos de elevação e

manutenção das capacidades físicas, assim como, assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde. Por sua vez, procuramos concretizar um processo de diagnóstico, prescrição e controlo sistemático. Como efeito, os alunos foram avaliados em três momentos (inicial, intermédia e final) durante este período, através de uma adaptação da bateria de testes *FITescola*[®] (i.e., teste cardiorrespiratório “*Two Minutes Step Test*”), e de um conjunto de instrumentos da avaliação da intensidade da AF (i.e., escala subjetiva de esforço e FC). Simultaneamente, procuramos solicitar outras ferramentas digitais, com recurso ao apoio laboratorial (i.e., *Runntastic Adidas*).

Nas ARE procuramos desenvolver a consciencialização rítmica, exploração do espaço, a comunicação relacional através dos movimentos corporais e uma diversidade de movimentos locomotores e não locomotores. O processo de avaliação culminou na construção de uma coreografia final, composta com os passos introduzidos ao longo das aulas, ainda que fosse estimulado nos alunos um sentido de iniciativa e criatividade na introdução de passos coreográficos novos. A introdução dos conteúdos programáticos, efetivou-se através de vídeos demonstrativos, sendo esta uma estratégia de ensino preponderante na harmonização das barreiras que os alunos possuem nesta matéria de ensino.

A literatura científica (Silva, Sardinha, Nóbrega, e Alves, 2014; Batalha, 2004; Batalha e Xarez, 1999; Laban, 1990) indica-nos que a aprendizagem das ARE em contexto escolar, visa a formação e o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos, nomeadamente: a) competências essenciais; b) valores morais e sociais; c) relações interpessoais; d) incremento da motivação pela EF; e) criatividade e originalidade dos alunos; f) o desenvolvimento psicomotor e intelectual; g) a consciencialização e perceção corporal; h) as qualidades expressivas e gestuais do movimento; i) a capacidade de memória; e j) correção postural.

No que concerne aos DC, estes foram igualmente lecionados transversalmente ao longo da nossa PL. No período de isolamento social, optamos pela introdução dos Jogos de Combate e dos Kata. Ao nível dos Jogos de Combate, os alunos foram desafiados a realizarem as tarefas com os seus familiares. A sua leção abrangeu igualmente o 1º semestre de aula, nomeadamente na UD de JDC-I, onde nos primeiros 15 a 20 minutos de aula foram desenvolvidas situações de aprendizagem (i.e., solo, prensão e percussão), com intuito de desenvolver os conteúdos programáticos do PNEF (i.e., Judo e Luta), entre os quais: a) ações de oposição direta; b) respeitar a integridade do opositor; c) desenvolver

regras de competição e pontuação; e d) saudações. Estas situações de aprendizagem, permitiram compreender a capacidade de montagem de estratégias dos alunos de acordo com os seus limites, aliada à sua capacidade de leitura do contexto, capacidade de adaptação aos diferentes meios, a montagem de estratégias por cada aluno e por fim a sua noção para os movimentos redondos. Os DC na sua essência, constituem, quando utilizados com intencionalidade, um excelente meio para transformação dos alunos, através das mais diversas situações de aprendizagem, formação holística dos alunos, promovendo assim, a aquisição de competências transferíveis para as suas vidas diárias (Lopes H. , Vicente, Simões, Vieira, e Fernando, 2016; Vieira, Fernando, Apolinário, e Lopes, 2014).

Por fim, mencionar que o ensino não-presencial possibilitou o desenvolvimento de uma multiplicidade de aprendizagens (i.e., exposição, comunicação, elaboração e dinamização de aulas virtuais), resultante da necessidade de reajustar as nossas estratégias didáticas pedagógicas às circunstâncias vividas. Foi necessário dar continuidade ao processo educacional e fundamentalmente, continuar a ter um impacto significativo na aprendizagem dos alunos. O processo de ensino não é linear, de modo que, não conseguimos obter o mesmo impacto nas aprendizagens dos alunos ao longo de todas as UD. O período de ensino à distância levantou-nos uma variedade de problemáticas (i.e., receio de exposição, falta de igualdade de participação, ausência de compromisso, autonomia e empenho por parte de certos alunos) transversais ao CT. No combate destas problemáticas, introduzimos uma multiplicidade de estratégias didáticas (i.e., diversos canais de comunicação, questionários interativos, apresentações, vídeos, etc.) com o intuito de motivar os alunos, despertando o seu interesse e visando uma participação mais ativa. Ainda que o meio tecnológico possa ser um poderoso instrumento de mudança no processo educacional, rompendo com os modelos tradicionais centrados no professor, na nossa abordagem, não obtivemos os resultados pretendidos. Reconhecemos que a autonomia e a responsabilidade dos principais agentes do processo educacional são fatores determinantes para o sucesso de qualquer UD.

Considerações chave da Seleção dos Modelos de Ensino

- Seleção dos modelos de ensino suportado por evidências científicas, correspondendo às diretrizes do PNEF e às necessidades reais da turma intervencionada;

- Aplicação de modelos de ensino com quadros conceptuais cognitivistas e construtivistas, emergindo o papel central dos alunos no processo pedagógico;
- Desenvolvimento transversal de conteúdos de ensino ao longo da PL (i.e., AptF e competências essenciais);
- Potenciamento da motivação e gosto pela prática de EF e AF em geral;
- Multiplicidade de experiências e vivências pedagógicas resultantes da aplicação de várias metodologias de ensino e, simultaneamente, aumento dos instrumentos pedagógicos dos professores estagiários.

Controlo

4.4.5 Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

A componente avaliativa é uma parte integrante e fundamental do processo E-A. Contudo, revela-se uma problemática nas escolas, debatida e refletida entre os profissionais do ensino, face à dimensão de subjetividade que o processo de avaliação assume na EF. Por mais precisos que sejam os dados, a interpretação dos docentes poderá ser distinta (Metzler, 2017). O processo de avaliação muitas vezes é encarado como uma simples atribuição de notas e não como um meio primordial para a orientação da prática educativa ajustada às singularidades dos alunos (Simões, Fernando e Lopes, 2014). Deverá existir, portanto, congruência e coerência entre os objetivos que se pretende desenvolver nos alunos e os instrumentos utilizados para a sua avaliação. A diversidade de meios e instrumentos que nós dispomos, proporcionam fundamentalmente uma maior compreensão dos fenómenos educativos, incrementando o seu rigor, precisão e objetividade (Lopes et al., 2017). O DL nº55/2018 de 6 de junho, confere uma maior autonomia escolar nos princípios orientadores para o processo de avaliação das aprendizagens, tornando-se fundamental avaliar, não só o produto final, como também as competências adquiridas ao longo processo. A avaliação orienta o percurso escolar dos alunos, certificando as aprendizagens adquiridas, não só ao nível dos conhecimentos, como também, as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das competências inerentes ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O processo de avaliação na disciplina de EF deverá consentir os objetivos definidos em cada um dos ciclos de ensino e respetivo ano de escolaridade, os critérios de avaliação determinados pelo grupo/disciplina da escola e pelo próprio professor titular da turma

(ME, 2001). Como efeito, ao longo da nossa PL procuramos articular estratégias de avaliação que permitissem avaliar os três domínios de aprendizagem da EF (i.e., psicomotor, cognitivo e sócio afetivo). O nosso processo de avaliação, comportou três componentes estruturantes que se interligam, nomeadamente: a) os objetivos de aprendizagem relativos a cada matéria de ensino; b) o tipo de instrumentos e procedimentos a utilizar; e c) os momentos de avaliação (Metzler, 2017; Simões, Fernando e Lopes, 2014).

Avaliação Inicial

A AI possibilita situar os alunos em relação ao nível de ensino em que se encontram os seus conhecimentos e aptidões, aferindo igualmente as suas dificuldades (Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira, & Gouveia, 2014). Vai permitir ao professor, orientar e organizar o trabalho da turma, assumir compromissos coletivos, adequar objetivos à turma e caso necessário, reajustar a composição curricular à escala anual e/ou plurianual (Ferreira, 2005; ME, 2001). As AIs decorreram no início do ano letivo, à exceção da Ginástica, face à rotação interna dos espaços físicos da EF, que conferiam a utilização do ginásio somente na segunda metade do 1º Semestre.

Em cada matéria de ensino, os alunos poderão situar-se nos seguintes níveis de aprendizagens: a) não atinge o nível introdutório; b) nível introdutório; c) nível elementar; e d) nível avançado (ME, 2001). Nesta ideologia, todas as avaliações concretizadas ao longo da PL, compreenderam um exercício de articulação entre o nível de aptidão dos alunos com os níveis de aprendizagem definidos pelo PNEF. Considerando a nossa inexperiência e a complexidade deste processo, todas as AI e Avaliações Finais (AF) foram completadas com recurso à observação indireta.

Os JDC-I caracterizam-se pela imprevisibilidade nas ações de cooperação *versus* oposição entre os seus intervenientes (Garganta e Gréhaigne 1999; Garganta, 2006, citados por Gouveia, Pereira, Jardim e Carvalho (2014). No decurso dos jogos, os jogadores são confrontados com problemas de alta complexidade cuja resolução não exige respostas únicas ou predefinidas (Gouveia, Pereira, Jardim e Carvalho, 2014). Os jogadores são estimulados primeiramente a tomarem decisões e somente depois, as ações motoras surgem em função das problemáticas aferidas. Torna-se preponderante, portanto, os jogadores saberem se situar no plano tático-estratégico. Segundo Prudente (2018) a AI dos JDC-I deverá ser realizada em contexto de jogo (i.e., formal, reduzido e/ou condicionado) mantendo a validade ecologia do jogo. Como efeito, os alunos foram

submetidos a uma situação de jogo reduzido, durante 12 minutos, nas modalidades de Futebol (i.e., GR + 4 vs 4 + GR) sendo que o GR trocava a cada 2 minutos, e Basquetebol (i.e., 5x5). Por sua vez, o processo de avaliação deverá estar em concordância com os modelos de ensino utilizados, tornando assim o processo ensino-aprendizagem mais coerente (Prudente, 2018). A avaliação da performance em jogo (i.e., 3 domínios) dos alunos foi concretizada através do instrumento de avaliação GPAI (ver instrumento de avaliação da ACPC e o anexo 2). A avaliação do GPAI é uma avaliação Normativa, sendo que a avaliação do PNEF é criterial. Assim sendo, o valor normativo do melhor aluno da turma do 8º, não teria necessariamente de representar o nível avançado no PNEF. Como efeito, foi realizada uma avaliação através da sistematização dos níveis de domínio de jogo elaborados por (Garganta, 1995) (apêndice 6), uma vez que possui as mesmas linhas orientadores da GPAI, nomeadamente, a Ocupação do Espaço, a Progressão no Terreno, o Domínio da Bola e as Ações de Cooperação. Cada um destes indicadores é avaliado segundo um sistema de pontuação específico: Jogo Espontâneo (N1), Jogo Intencional (N2), Jogo Estruturado (N3) e Jogo Elaborado (N4). O sistema de pontuação mínimo e máximo varia entre 4 e 16 valores. Desta forma, os alunos inseridos entre os valores 4-8 estavam no nível Introdutório, 9-12 no nível Elementar e 13-16 no nível Avançado.

Relativamente à AI de Ginástica, tivemos em consideração as sugestões referenciadas pelo Professor Gonçalo Marques, perito na área. Os elementos gímnicos conferidos pelo professor para AI, permitiu conferir uma maior autonomia dos mesmos, segurança de execução e simultaneamente, ir ao encontro dos objetivos programáticos do PNEF. Os alunos foram avaliados num total de 9 elementos gímnicos, sendo que 6 deles estão afetos à Ginástica de Solo (i.e., Avião, Roda, Rolamento à frente engrupado, Rolamento à retaguarda engrupado, Ponte e Apoio Facial Invertido), e os restantes 3 elementos gímnicos à Ginástica de Aparelhos (i.e., salto de vela, salto engrupado e salto de Carpa). No que concerne ao instrumento de avaliação (apêndice 7), em cada elemento gímnico foi concretizado uma análise criteriosa das componentes críticas, tendo por base os parâmetros propostos no *Manual de Ajudas* (Moreira e Carlos Araújo, 2014). Os alunos foram avaliados numa escala de Likert de 1 a 5 (i.e., 1 – não realiza (o aluno não realiza o elemento gímnico; 2 – realiza com muita dificuldade (o aluno realiza 1 ou 2 critérios corretamente); 3 – realiza com alguma dificuldade (o aluno realiza 3 critérios corretamente); 4- realiza bem (o aluno realiza 4 critérios corretamente); e 5 – realiza muito bem (o aluno realiza todos os critérios corretamente) em cada um dos critérios. Esta escala criterial é transversal à AI das restantes matérias de ensino.

Na AI do Voleibol, atendemos, uma vez mais, aos conteúdos programáticos para o 8º ano. Os alunos foram avaliados numa situação de jogo reduzido e condicionado (4x4) durante 12 minutos, em seis dimensões da performance em jogo (i.e., passe, receção, remate, serviço, posicionamento e deslocamento) (apêndice 9).

No que concerne ao Atletismo, em cada uma das disciplinas que o compõem (i.e., Corridas, Lançamentos e Saltos) inserem-se um conjunto diversificado e específico de componentes críticas afetas a cada uma das fases, nomeadamente, na Corrida (partida, aceleração, velocidade máxima e velocidade resistente), nos Lançamentos (preparação, balanço, lançamento e recuperação), e nos Saltos (corrida de balanço, chamada, voo e queda). Face à complexidade de cada parâmetro (i.e., composto por uma multiplicidade de componentes críticas) procuramos adaptar essas quatro fases aos conteúdos de ensino programáticos no PNEF. Como tal, tivemos em consideração um novo documento orientador *Mega-Sprinter* (desenvolvido pela Federação Portuguesa de Atletismo em parceria com a Direção Geral de Educação/Desporto Escolar). Este documento, procura simplificar essas mesmas fases, com vista a uma avaliação mais eficaz. Assim sendo, os alunos foram avaliados com base nos seguintes parâmetros inseridos no *Dossier do Professor*: Corridas de Velocidade (i.e., Partida, Aceleração e Desaceleração); Corridas de Estafetas ((i.e., Entrega e Receção do Testemunho) nos Lançamentos ((i.e., 1ª Fase: a Preparação e 2ª Fase: Arremesso). Nos Saltos, consideramos algumas componentes críticas propostas pelo *Dossier do Treinador* da FPA, com recurso a duas técnicas, tesoura e Fosbury-Flop.

Relativamente à AI dos DC, foi idealizado um protocolo de *Situações Jogadas* (Preensão e Percussão) que possibilitassem compreender os comportamentos de cada aluno. As situações de aprendizagem utilizadas, compreenderam um conjunto de condicionantes ((i.e., base de apoio fixa) e nível do sistema de pontuação (pontual, morte simbólica e tempo) possibilitando compreender o nível da performance dos alunos. Como efeito, foi construída uma ficha de avaliação dos DC (apêndice 11) com adaptação dos seguintes parâmetros segundo Almada et al. (2008): adaptação do contexto, adaptação ao meio envolvente, capacidade de manter a performance, montagem de estratégias, capacidade de manter a performance, montagem de estratégias, ponto de aplicação, a direção e sentido, e por fim, a relação CM/BA. Em seguida, efetuamos a codificação da ficha de avaliação, de modo a compararmos o somatório da performance dos alunos com os dos níveis de aprendizagem do PNEF

No que concerne à AI da AptF, os alunos foram sujeitos a um protocolo de AI da AF do *FITescola*[®], inserido na investigação preconizada pelo EFERAM-CIT. A bateria de testes concretizada, possuía um conjunto de componentes críticas relativas à correta execução e avaliação, balizando os parâmetros e aumentando a coerência da avaliação. Ao nível da Aptidão Neuromuscular foram dinamizados os seguintes testes: abdominias (30 segundos), agilidade 4x10m, flexibilidade de ombros (Dr e Esq), flexibilidade dos membros inferiores, flexões de braços, impulsão horizontal, impulsão vertical e velocidade máxima (20 m). A avaliação cardiorrespiratória foi realizada através do teste do vaivém. Não obstante, foi avaliada igualmente a composição corporal individual de cada aluno (índice de massa corporal, perímetro da cintura e massa gorda, através de um conjunto de pregas adiposas (i.e., tricipital, bicipital, abdominal e germinal). Foi com base nos valores obtidos em cada um dos parâmetros de avaliação que aferimos o estado de saúde dos alunos, situando-os em três domínios: zona “Precisa de Melhorar”; zona “Saudável”, e zona “Perfil Atlético”.

A AI das ARE (Dança) foi concretizada com base num quadro conceptual proposto por Batalha (2004), sendo avaliados quatro elementos fundamentais: a) corpo; b) espaço; c) energia; e d) tempo. Para a sua concretização, adotamos fundamentalmente dois processos de avaliação. O primeiro, foram escolhidas diversas músicas com diferentes ritmos musicais, onde eu introduzir um conjunto de passos locomotores e não locomotores que os alunos deveriam acompanhar. Na segunda fase, os alunos por descoberta guiada interpretavam e realizavam vários passos de dança livremente e de forma criativa. No que respeita à consciencialização rítmica, esta foi avaliada através do uso do som do bater das palmas, onde realizávamos um conjunto de batimentos seguidos e depois os alunos tinham de os replicar, nomeadamente a ½, 1, 2 e 4 tempos musicais. Posteriormente, a fim de consolidar esta avaliação, realizamos a análise do questionário sobre a ARE-Dança desenvolvido pelo NE da Jaime Moniz, exposto no Relatório do Estágio de Educação Física de Leonardo Alves (2020).

Avaliação Formativa

A AFo tem como finalidade proporcionar informações fidedignas, coerentes e precisas sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Simultaneamente, possibilita aprimorar, reajustar e rentabilizar todo o processo de E-A. O processo de avaliação é, portanto, uma ferramenta didática primordial na ação docente (i.e., na

reflexão e tomada de decisão) (Simões, Fernando e Lopes, 2014). A AFo consiste assim, na avaliação dos resultados alcançados pelos seus alunos, ao longo de cada sessão, permitindo ao professor, realizar uma avaliação mais micro, refletindo-se num acompanhamento mais minucioso da evolução/progressão dos alunos (Sousa & Gouveia, 2018). Relativamente à operacionalização da AF ao longo do ano letivo, em cada plano de aula, foi anexado um espaço dedicado a esta avaliação, sendo preenchida no final de cada aula. De realçar que, existiu a intenção de tornar a avaliação o mais sucinta possível, de modo a reduzir o máximo possível a subjetividade associada ao processo de avaliação. Como efeito, foi construída uma tabela (apêndice 12) baseada em dois grandes domínios de intervenção (i.e., domínio psicomotor e domínio sócio afetivo), possibilitando um controle e avaliação individualizado dos alunos nas seguintes condições: a) responsabilidade; b) autonomia; c) intervenção; d) sociabilidade; e) domínio psico-motor e cognitivo. Os alunos foram avaliados numa escala de Likert de 1 a 5 valores. Ao nível do desempenho psicomotor dos alunos, tínhamos em consideração as capacidades demonstradas diretamente ligadas às tarefas, sendo que, ao nível da dimensão sócio afetiva, partindo dos parâmetros da grelha de AS fornecida pela EB23DEBC, os quais emergem igualmente os valores propostos pelo *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nas questões das atitudes e valores, efetuávamos uma média final.

No que concerne à componente cognitiva, compreendemos que esta estava diretamente ligada à dimensão psicomotora. Assim sendo, foram operacionalizadas estratégias de questionamento com intuito de compreender a evolução das aprendizagens dos alunos. Os quadros conceptuais utilizados, emergiam o papel central dos alunos no processo E-A, pelo que, as funções desempenhadas estimulavam e solicitavam capacidades cognitivas aos alunos (i.e., regras, componentes críticas de segurança, etc.).

A utilização deste tipo de avaliação, foi uma estratégia preponderante no controlo do processo educacional. No final de cada semestre, as recolhas de informação possibilitaram compreender as evoluções dos alunos ao longo do tempo, proporcionando uma AS mais coerente e sustentada.

Avaliação Sumativa

A AS é uma ferramenta educacional primordial na avaliação e retrospectiva final do processo educacional. Esta tem como principal função certificar, verificar e qualificar todas as aprendizagens desenvolvidas e retidas pelos alunos ao longo do processo (Leitão, 2013). Tratasse de um momento pontual que acontece no final da unidade de ensino,

visando determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Assim sendo, procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de uma UD (Simões, Fernando e Lopes, 2014).

Aquando da avaliação final, seria incongruente da parte do professor de EF comparar a AI com a AF, de modo a aferir a curva de aprendizagem desenvolvida pelos alunos ao longo do processo. A AS não poderá, somente, considerar esses dois momentos, pois estaríamos a não valorizar uma imensidão de informações e colocaríamos em causa a credibilidade da avaliação concretizada.

Considerando os diversos domínios de aprendizagem dos alunos, a EB23DEBC, por via do grupo disciplinar, elegeu os seguintes parâmetros de avaliação:

Quadro 3 Parâmetros da avaliação sumativa fornecida pela EB23DEBC

| Domínios | Conotações e Parâmetros |
|---|---|
| Componente Motora e Componente Cognitiva (70%) | 60% Desempenho, disponibilidade motora e habilidades motoras em exercícios critério; 10% Testes escritos, questionários, fichas, relatórios. |
| Componentes Sócio afetivo (30%) | 10% responsabilidade; 10% autonomia; 5% intervenção; 5% sociabilidade |

A componente avaliativa é uma das tarefas de maior complexidade no processo educacional. Existe alguma preocupação, de modo a não se cometer nenhum tipo de injustiças, uma vez que, o cariz subjetivo da avaliação em EF incrementa a complexidade desta atividade. O momento final de atribuição da nota, exige muita ponderação, reflexão e análise crítica. É necessário realizar uma análise global do processo, pelo que, AFo, as anotações existentes e todo aquilo que possa auxiliar o professor a realizar uma tomada de decisão justa e coerente.

Considerações-Chave

- ✓ Realização das AI no início do ano letivo;
- ✓ Complexidade do ato de avaliar, atendendo às particularidades da disciplina de EF e o seu carácter formativo para fazer frente às exigências atuais;
- ✓ Aplicação de instrumentos de avaliação congruentes (i.e., quadros conceptuais, objetivos de aprendizagem e os conteúdos de ensino de cada matéria);

- ✓ Auxílio da observação indireta, atestando uma maior fiabilidade na análise dos dados e nas avaliações concretizadas;
- ✓ Utilização de instrumentos para a AI com suporte em evidências científicas;
- ✓ Utilização da AFo como apoio sistemático à função pedagógica docente.

Estratégias de Avaliação

Na avaliação, devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados, adequados às finalidades, aos objetivos de avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher (DL nº 55/2018). A diversidade dos instrumentos de avaliação, resultam em função da diversidade e espacialidade do trabalho curricular a desenvolver junto dos alunos. O mesmo DL, confere autonomia e responsabilidade aos órgãos de gestão escolar e aos professores, na escolha de diferentes formas de recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos.

Silva (2005) citado por (Simões, Fernando e Lopes, 2014) refere que os professores, no processo de avaliação, devem considerar 4 instrumentos de avaliação: a) centrados na personalidade; b) centrados nos comportamentos; c) centrados na comparação com outros; e d) centrados nos resultados. Por sua vez, o PNEF (ME, 2001) esclarece-nos 3 aspetos fundamentais na avaliação da EF: a) A execução motora dos exercícios; b) o potenciamento da cultura corporal de movimento; e c) a relação da EF com a saúde, qualidade de vida e bem-estar. No quadro 4, mostramos as estratégias e instrumentos de avaliação utilizados ao longo da PL no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, e, também, na adequação da nossa intervenção pedagógica em função das suas necessidades.

Quadro 4 Estratégias e Instrumentos utilizados ao longo da prática letiva

| Estratégia e/ou Instrumento | O que mede? | Momento de aplicação |
|------------------------------------|--|-----------------------------|
| Registos Diários de Aula | Aferir o desempenho dos alunos (i.e., domínios da EF) em cada aula, através do registo de anotações de observações dos comportamentos. | AFo |
| Fichas de Registo | Registar o desempenho dos alunos ao nível das componentes críticas de cada uma das matérias de ensino a abordar. | AI e AS |
| <i>FITescola</i> [®] | Bateria de testes para avaliar a AptF e composição corporal dos alunos | AI; AFo e AS |
| Escala Subjetiva de Esforço (PSE) | Conferir a autoavaliação de esforço dos alunos em diferentes momentos de aula, numa escala de Borg | AI; AFo e AS |
| GPAI | Avaliar a performance em jogo (i.e., observação e codificação de comportamentos de desempenho dos JDC-I) | AI e AS |
| Filmagens | Observação indireta com o objetivo de incrementar a fiabilidade na avaliação da performance dos alunos. | AI e AS |

| | | |
|----------------------|--|--------------|
| Acelerometria | Analisar o nível de AF das aulas, com base na percentagem de AFMV de cada aluno. | AI; AFo e AS |
| Cardiofrequencímetro | Monotorização da frequência cardíaca dos alunos nas situações de aprendizagem. | AI; AFo e AS |

A avaliação ainda está ligada à aferição de valores, prevalecendo os aspetos quantitativos sobre os qualitativos (Bratfische, 2003). Faria Jr. (1986) citado por Bratisfische (2003) refere a avaliação dos domínios (i.e., psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo) não poderá ser realizada separadamente, uma vez as aprendizagens se fundem, direta ou indiretamente, ao longo do processo E-A. Considerando a complexidade que envolve a tarefa de avaliar, consideramos que foi uma das tarefas mais difíceis ao longo do processo E-A. Procuramos fundamentalmente construir um processo de ensino dinâmico e contínuo, promovendo aprendizagens mais autênticas nos alunos, valorizando o papel central e ativo na sua aprendizagem.

4.5 Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT)

O projeto de investigação, Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT) está inserido do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira. Este projeto tem como parceiros a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia e as escolas onde ocorrem o estágio onde se inclui a Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro. O projeto EFERAM-CIT permitiu-nos ao longo do processo de estágio desenvolver um conjunto de estudos e análises, em contexto ecológico e laboratorial, que foi determinante para o melhor desenvolvimento de várias atividades de estágio, como por exemplo a prática pedagógica, as atividades de integração no meio, em particular as atividades no âmbito da direção de turma.

Uma intervenção pedagógica baseada em evidência é reconhecida como uma competência fundamental para os professores. O EFERAM-CIT permitiu-nos o uso criterioso de resultados de investigação nos nossos alunos, que foram determinantes na tomada de decisão pedagógica. Com as diversas atividades de estágio a ocorrer de forma interligada, foi possível implementar uma intervenção pedagógica centrada no aluno, no verdadeiro sentido da palavra. Os dados recolhidos logo no início do ano letivo, no contexto das atividades de integração no meio, em particular as atividades no âmbito da direção de turma, permitiu-nos ajustar toda a nossa intervenção ao longo do ano. Por

exemplo, o estudo das relações entre os alunos foi determinante para a elaboração dos grupos de trabalho nas aulas. A informação no domínio das capacidades físicas, foi determinante para incidir mais numa ou outra componente da AptF. Os resultados dos questionários sobre os estilos de vida, foi determinante para redirecionar a nossa formação em contexto de educação para saúde numa determinada direção. Finalmente, os resultados dos questionários relacionados com os dados sociodemográficos e estatuto socioeconómico, permiti-nos adaptar as estratégias considerando os recursos e o grau de literacia dos encarregados de educação.

Através do projeto EFERAM-CIT foi possível reforçar e aprofundar as competências no contexto do trabalho de investigação na área da Educação Física. Pertencer a uma equipa de campo, trabalhar seguindo protocolos científicos e previamente definidos, conhecer novas metodologias e abordagens usadas em investigação foi uma das maiores aprendizagens deste estágio. Na nossa perspetiva foram desenvolvidas competências fundamentais para a atividade de investigação na Educação Física que são essências para a nossa valorização individual. Conseguimos aprender a comunicar a informação científica a partir de um poster, preparar uma comunicação em *PowerPoint*, escrever um relatório dos resultados, e diferenciar as boas práticas em investigação.

Pontos-chave do Projeto EFERAM-CIT

- ✓ Criação de espaços de partilha, reflexão e debate sobre alternativas para melhorar a qualidade das práticas da EF;
- ✓ Aplicação de uma multiplicidade de instrumentos teórico-práticos e de quadros conceptuais, que possibilitem aos professores adquirirem dados pertinentes para aprimorar as intervenções didáticas, consoante as necessidades dos alunos;
- ✓ Seleção e aplicação de um conjunto de modelos e estratégias de ensino suportadas em evidências científicas que permitam aos professores colocarem os alunos, como agentes construtores dos seus conhecimentos.

4.6 Assistências às Aulas

A assistência às aulas é uma atividade contemplada nas linhas programáticas do EP inserido ao nível da prática letiva. Esta visa um mínimo de 20 observações em aulas de EF. Para responder a esta atividade, foram concretizadas observações às aulas do meu

colega de estágio, um professor estagiário de outro NE e a análise de um conjunto de aulas lecionadas por mim com recurso à acelerometria e frequência cardíaca (FC).

A observação possui um papel determinante na melhoria da qualidade do processo E-A, representando, não só, uma fonte de inspiração e motivação para os professores, como também, um forte catalisador de mudança no processo educativo (Reis, 2011). A observação é uma metodologia ajustada ao ambiente ecológico da ação, possibilitando uma maior eficiência na compreensão dos fenómenos pedagógicos, nomeadamente, nas estratégias dinamizadas, nos conteúdos lecionados, nas tarefas e atividades dinamizadas, no clima de aula, na disciplina e na organização de todo o processo de E-A (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012). Segundo Reis (2011), o processo de observação representa um meio de desenvolvimento das competências do professor (i.e., capacidade de análise reflexiva e crítica), alterando as suas crenças, evoluindo os seus conhecimentos e conseqüentemente, potenciar as suas intervenções práticas.

Reconhecemos que a atividade de assistência às aulas possibilitou-nos compreender as diversas dinâmicas inerentes à gestão de um processo educacional. Evidenciou-se, portanto, um momento fulcral para a construção da nossa identidade profissional, através da estimulação da nossa capacidade de analisar e refletir criticamente sobre a nossa intervenção pedagógica.

Objetivos Gerais

Os objetivos da assistência às aulas, foram: a) fomentar o debate no seio do NE da EB23DEBC, sobre quais os instrumentos de observação a utilizar nas aulas; b) potenciar as competências de observação e análise; c) desenvolver a nossa capacidade de reflexão crítica sobre as nossas práticas educativas e gestão do processo E-A; d) compreender e refletir a eficácia de diferentes estratégias e metodologias didático-pedagógicas; e e) repensar novas condutas de intervenção em função das problemáticas aferidas e refletidas.

Metodologia

Procedimentos

A atividade de assistência às aulas contemplou um total 22 observações de aulas de EF, sendo concretizado um processo transversal ao NE da EB23DEBC. Foram considerados diferentes contextos de leção das aulas de EF (i.e., ciclos de ensino, estabelecimentos de ensino e matérias de ensino), possibilitando-nos aferir diferentes intervenções e/ou metodologias de ensino na gestão de todo o processo E-A. No seio do

NE da EB23DEBC foram concretizadas um total de 13 observações de aulas, no 3º ciclo de ensino. Por sua vez, foram observadas 2 aulas do professor estagiário de outro NE, numa turma do 2º ciclo de ensino. É importante mencionar que foi equacionado a observação de 5 aulas de um professor expertise, no final do nosso 2º semestre de aulas. Contudo, não se concretizou devido à interrupção letiva presencial, em consequência da pandemia COVID-19. A solução viabilizada, consistiu na análise da acelerometria, FC e PSE da nossa turma, no âmbito da investigação científica realizada paralelamente à nossa PL.

Para a concretização desta atividade, o nosso NE elaborou uma ficha de observação própria, a partir da adaptação das funções de ensino propostas por Piéron, (1982) e Carreira da Costa (1995), sendo equacionados os conhecimentos transmitidos pelos docentes da unidade curricular de Pedagogia do Desporto, no âmbito da Licenciatura em Educação Física e Desporto inserida na UMa.

Para melhor compreendermos e refletirmos o impacto sobre as nossas intervenções pedagógicas, foi considerado o TEM nas aulas de EF, nomeadamente o tempo em que os alunos passavam em AFMV. Segundo Moreira, Faria, Silva, Costa, e Neves, (2009) o TEM dos alunos é decisivo para as suas aprendizagens e para alcançar os objetivos desejados para a aula. Existe ainda, autores que encontraram, através dos seus estudos, uma relação positiva entre o TEM e o tempo potencial de aprendizagem dos alunos (Carreiro da Costa e Onofre, 1988; Quina, 2009). No total das 22 observações concretizadas, em 15 utilizou-se a ficha de observação supramencionada. As restantes 7 aulas, tiveram em consideração os valores do TEM dos alunos, através dos valores despendidos em AFMV, derivados dos dados da acelerometria recolhidos. Por sua vez, os valores da FC foram utilizados como um indicador da intensidade da AF dos alunos ao longo das aulas.

Instrumentos de Avaliação

Ficha de Observação

A ficha de observação utilizada contemplou 5 parâmetros avaliativos, que compreendem as funções de ensino do professor: a) apresentação dos conteúdos; b) organização da aula; c) *feddbacks*; d) afetividade; e e) observação silenciosa (Pieron, 1982; Carreira da Costa, 1995). Cada um destes tópicos é constituído por um conjunto de subcategorias adjacentes, que avaliam na íntegra cada um destes parâmetros avaliativos.

Concomitantemente, de modo que o nosso instrumento de observação não fosse demasiado rígido e inflexível, consideramos uma escala avaliativa qualitativa. Em cada um dos parâmetros supramencionados, havia um espaço para a realização de anotações e observações (apêndice 15).

Acelerometria

Na avaliação da AFMV utilizou-se os acelerómetros (i.e., modelo WGT3X –BT da *Actigraph*). Este instrumento de avaliação possibilita a realização de uma medição objetiva da intensidade, duração e frequência dos movimentos relativos à AF. A sua utilização, compreendeu um total de 7 aulas. Foi contruído e dinamizado um protocolo de intervenção, sendo colocados acima da anca e no lado direito do corpo dos alunos, ajustado com um cinto elástico flexível. A sua programação e armazenamento foi concretizado através do *software ActLife Monitoring System*, sendo seleccionadas *epochs* de 10 segundos.

Cardiofrequencímetro

A avaliação da FC dos alunos foi concretizada através do instrumento cardiofrequencímetro (i.e., H10 da Polar). Esta ferramenta possibilita-nos realizar uma avaliação objetiva da intensidade da AF dos alunos através dos batimentos cardíacos (BPM). A sua utilização compreendeu um total de 7 aulas, sendo colocados do lado esquerdo, logo abaixo do musculo do peitoral nos homens e abaixo dos seios nas mulheres.

Escala Subjetiva de Esforço

A escala de percepção subjetiva de esforço (PSE) é classificada como escala psicofisiológica, uma vez que quantificam a magnitude de esforço de acordo com a percepção do individuo, envolvendo processos fisiológicos, cognitivos e sócio afetivos (Arcenio, 2019). Como efeito, foi operacionalizada a Escala de Borg Modificada (i.e., CR-10), em dois momentos (i.e., meio e final da aula) de modo a compreender a intensidade da AF, sendo que o “0” significa a total ausência da fadiga, e o “10” a pior fadiga que já experienciou. O quadro seguinte refere a comparação entre a percentagem da FC com a PSE.

Quadro 5 Comparação entre a percentagem da FC e a PSE (adaptado Franco, S. et al., 1999)

| % FC Máx | CR-10 (0-10) |
|-----------------|---------------------|
| < 35 | < 2 |
| 35-59 | 3 |
| 60-79 | 4-5 |
| 80-90 | 5-6 |
| > 90 | > 6 |

Tratamento de Dados

O tratamento dos dados da ficha de observação foi realizado através do programa *Microsoft Office Excel* versão 15.0, procedendo-se a uma análise descritiva de cada um dos parâmetros afetos às diversas funções de ensino, caracterizando assim o professor observado. Igualmente, os dados da PSE foram tratados com o programa supramencionado. Paralelamente, em termos qualitativos, consideramos as anotações registadas.

A análise e tratamento dos dados, referentes à acelerometria foi realizado através do programa *SPSS* versão 23.0, através de uma análise descritiva. Desta forma, foi caracterizado o TEM dos alunos ao longo das aulas de EF através da análise da percentagem da sua AFMV, ao longo das aulas monitorizadas. A análise e tratamento dos dados da FC, foi concretizada igualmente com o programa *SPSS* versão 23.0.

Resultados e Análise dos Dados

A obtenção de alguns gráficos, relativos ao instrumento (i.e., ficha de observação) consideraram-se os valores médios das respetivas funções de ensino ao longo das aulas observadas. Concretizou-se assim, o somatório dos diferentes valores obtidos dentro de cada parâmetro avaliado (i.e., NS = 1; S = 3 e SB = 5), sendo que posteriormente foi realizada uma média global desses valores. Assim, podemos compreender que, se um parâmetro avaliado é composto por 5 critérios, a avaliação global resulta da média do score obtido ao longo desse parâmetro de avaliação.

Intervenção do professor estagiário na turma do 2ºCiclo de Ensino

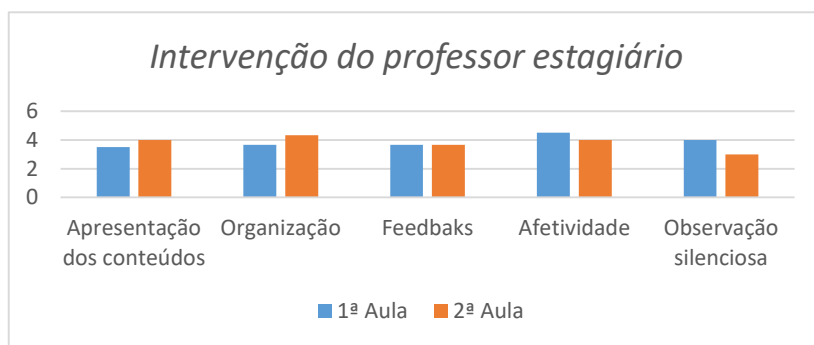


Gráfico 1 Intervenção do professor estagiário na turma do 2ºCiclo de Ensino

Relativamente ao gráfico 1, aferimos que a intervenção do professor estagiário apresenta uma evolução positiva. Nos *scores* obtidos conferimos a existência de uma maior eficiência na apresentação dos conteúdos e na organização estrutural da 1ª aula para a 2ª aula. Ao nível dos *feddbacks* existiu uma estabilização dos resultados obtidos, sendo que os parâmetros da afetividade e da observação silenciosa existiu um decréscimo. Ao nível da observação silenciosa, o posicionamento do professor em relação à turma, impossibilitava-o de observar a sua globalidade. O facto de estar muito próximo a um grupo de alunos, não lhe permitiu alargar o seu campo de visão. Desta forma, deverá arranjar outras estratégias didático-pedagógicas que o possibilite, ao longo do processo E-A, ter no seu campo de visão a globalidade dos alunos. Relativamente à afetividade, por se tratar de uma aula do início do ano letivo, existiu uma ligeira diminuição, justificada pela falta de conhecimento e tratamento dos alunos pelo nome. Poderá se justificar pelo facto do professor estagiário não ter tido acesso prévio a um conjunto de documentos complementares (i.e., foto e nome dos alunos).

Relação entre a duração da aula (45' vs 90') e a intervenção do professor estagiário no 3º Ciclo de Ensino.

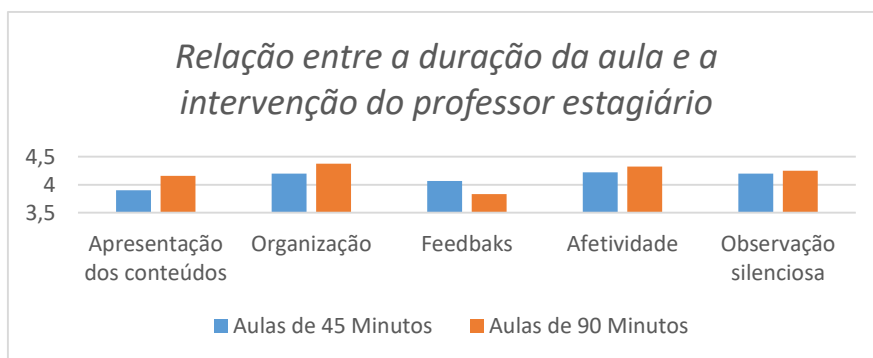


Gráfico 2 Relação entre a duração da aula e a intervenção do professor estagiário no 3º Ciclo de Ensino

Neste ponto, foram equacionadas todas as aulas observadas (i.e., 6 de 45min e 7 de 90min), as quais contemplam a lecionação dos JDC-I, DC, Ginástica, Atletismo e o Voleibol. Esta análise parece-nos relevante, uma vez que, os 2º e 3º ciclos de ensino, o número de tempos letivos previstos para a EF, é inferior comparativamente ao ensino secundário.

Na análise do gráfico 2, aferimos que todos os parâmetros avaliativos apresentam um *score* superior nas aulas de 90 minutos, à exceção dos *feedbacks*. Os nossos dados, parecem indicar que o fator tempo está relacionado com a obtenção de uma maior eficácia educacional ao longo do processo E-A. Nas aulas de 45 minutos, o limite temporal poderá influenciar a intervenção do professor. Aferimos assim, na organização da aula e observação silenciosa, uma clara preocupação na montagem de estratégias, de modo a rentabilizar o tempo disponível para a prática. Por outro lado, incrementa os *feedbacks* do professor, objetivando uma aprendizagem mais significativa dos alunos nas situações aprendizagens dinamizadas, em prol do menor tempo de prática.

As aulas de 45 minutos têm um elevado *score* na “observação silenciosa” e na “afetividade”. Estes dois parâmetros podem estar diretamente relacionados, o conhecimento das individualidades dos alunos possibilita ao professor a criação de grupos de trabalho mais eficientes, fazendo com que o clima relacional da aula seja potenciado.

Por sua vez, o parâmetro com *score* mais elevado nas aulas de 90 minutos (i.e., organização da aula), demonstram que um maior tempo de aula, possibilitou uma organização mais eficiente, ainda que as anotações das nossas observações indiquem que o tempo de transição entre exercícios possa ser potenciado.

Evolução das funções de ensino do professor estagiário do 3º Ciclo, ao longo das aulas observadas.

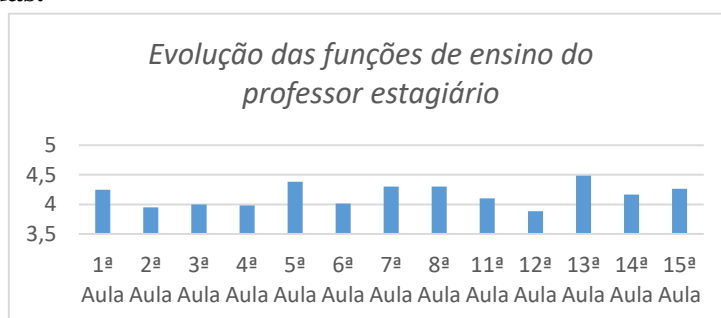


Gráfico 3 Evolução das funções de ensino do professor estagiário do 3º Ciclo ao longo das aulas observadas

Analisando o gráfico 3, aferimos a não existência de uma progressão linear positiva na eficiência das funções de ensino do professor estagiário observado. Contudo, as observações realizadas são transversais às UD, pelo que, temos de considerar as dificuldades dos alunos, as características das matérias de ensino, os recursos materiais e espaciais disponíveis e os *timings* de intervenção diversas estratégias e metodologias de ensino desenvolvidas. Os *scores* obtidos da 1ª à 8ª aula, ainda que irregulares, apresentam uma curva positiva nas funções de ensino do professor estagiário. Não podemos descorar, o modelo de ensino utilizado, o MEC, as diversas fases nele inerentes e a evolução do papel do professor e dos alunos ao longo do processo educacional. Paralelamente, o *score* do professor mais baixo (n=3,85) e mais alto (n=4,45) são afetas à matéria de ensino de Ginástica. As anotações efetuadas, indicam que a apresentação dos conteúdos não foi eficaz e fluida, em parte por causa da barreira afetiva existente entre o professor e os alunos, em detrimento da elevada taxa de comportamentos desviantes. Já na aula oposta, ou seja, com maior *score*, aferimos que esta decorreu de forma célebre, sendo que o professor colmatou todas as problemáticas evidenciadas anteriormente.

O melhor e o pior parâmetro de intervenção do professor estagiário do 3º Ciclo.

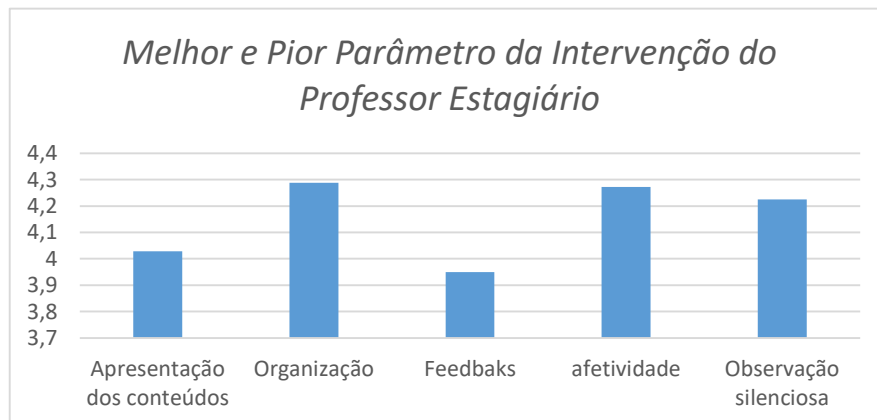


Gráfico 4 Melhor e Pior Parâmetro da Intervenção do Professor Estagiário.

Através da análise do gráfico 4, verificou-se que o melhor parâmetro da intervenção pedagógica do professor estagiário é a “organização”. Considerando a dimensão qualitativa da nossa ficha de observação, aferimos um conjunto de anotações que demonstram a sua capacidade de adequar o plano de aula às necessidades dos alunos, maximiza o tempo útil de aula, preocupa-se com os tempos despendidos na transição e considera e primazia as condições de segurança. Em contrapartida, o parâmetro que o professor apresentou maiores dificuldades foi os “*feedbacks*”. As diversas anotações

concretizadas, indicam dificuldades no seu ajuste à faixa etária dos alunos, sendo demasiado complexos e/ou por vezes despromovidos de conteúdos. Bateson (1993) citado por Brandão, Bettega, Filho e Silva (2012) refere que o *feedback*, é uma ferramenta didática que assume num contexto relacional, três elementos de aprendizagem: estímulo – resposta – reforço. Quer com isto dizer, que o professor deverá ser capaz de encaminhar os alunos, através de informações promovidas de conteúdos, a obterem sucesso nas suas aprendizagens.

Impacto da minha intervenção docente sobre o TEM dos alunos do 8º através da análise da percentagem de AFMV ao longo das aulas de EF

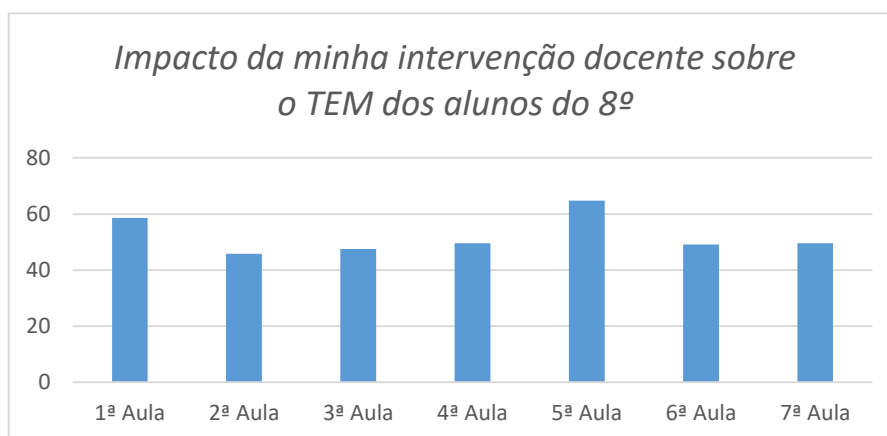


Gráfico 5 Impacto da minha intervenção docente sobre o TEM dos alunos do 8º através da análise da percentagem de AFMV ao longo das aulas de EF

Recorrendo à acelerometria, registaram-se percentagens médias de AFMV igual ou superior a 45% na totalidade das aulas, sendo que o valor médio das 7 aulas observadas é de 52% em AFMV. Esta medida representa o TEM em aula. Uma vez mais, é fundamental salientar o timing onde foram monitorizadas estas aulas ao longo do processo educacional, nomeadamente na UD de JDC-I, lecionada através do MEC (Mush et al., 2002). Este modelo é composto por três fases, Pré-época, Época e Pós-Época. O MEC é um ME com ideias construtivistas e cognitivistas que não valorizam, somente, a performance dos alunos, como também, o seu papel ativo ao longo do processo e a valorização de competências essenciais transversais a todas as áreas. É fundamental

ressaltar que, por vezes os alunos não estão em TEM, contudo não deixam de estar a desenvolver um conjunto diversificado de aprendizagens, ou seja, a valorização da componente cognitiva associada ao MEC. Nesta ideologia, algumas das aulas monitorizadas, não obtiveram as recomendações mencionadas pela APE (2008) de pelo menos 50% de AFMV em cada aula, contudo não deixam de ter tido um impacto preponderante na aprendizagem dos alunos.

Relação entre a duração da aula (45´vs 90´) e a percentagem da AFMV ao longo das aulas de EF

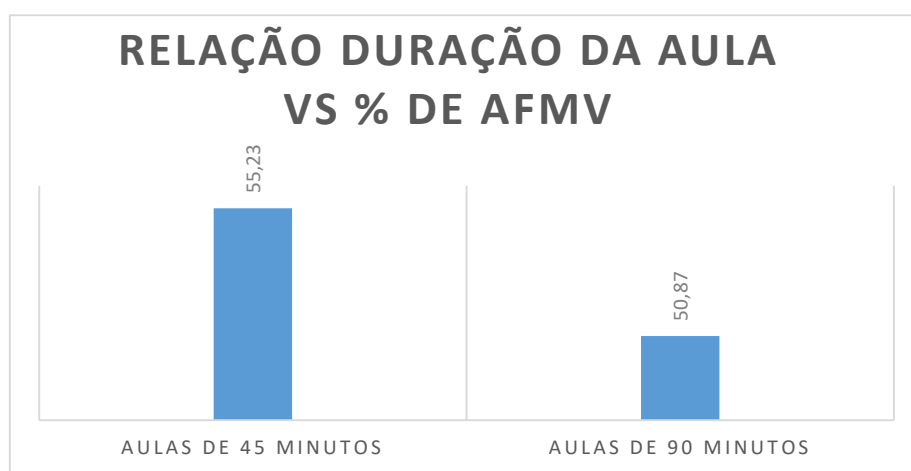


Gráfico 6 Relação entre a duração da aula (45´vs 90´) e a percentagem da AFMV ao longo das aulas de EF

No que concerne à AFMV dos alunos nas aulas de 45min vs 90min, contrariamente ao espectável, as aulas de 45 minutos apresentaram uma percentagem média de tempo em AFMV de 55,22%, sendo que as aulas de 90 minutos apresentaram uma média global de 50,83%. Após uma reflexão pessoal e leitura dos balanços de cada uma das aulas (45´vs 90´) face às características das aulas de 45 minutos, fizeram com que em termos rigorosos, todos os minutos de aula fossem cumpridos pormenorizadamente, uma vez que, em caso de perda acrescida de tempo, a percentagem de tempo de prática dos alunos é logo diminuta. Por outro lado, nas aulas de 90 minutos, por possuímos um maior tempo de aula, poderá ter existido uma maior flexibilidade no seu rigor temporal, fazendo com que as instruções, organizações e transições demorassem mais tempo, diminuindo assim a percentagem de tempo em AFMV dos alunos.

Podemos assim, equacionar, que a orientação metodológica definida pelo PNEF (ME, 2001) na organização curricular da carga horária semanal atribuída à EF no ensino

básico (i.e., 3 x 45 minutos) seja uma condição a se rever no seio do grupo disciplinar de cada escola.

Impacto da minha intervenção docente sobre a FC dos alunos do 8º

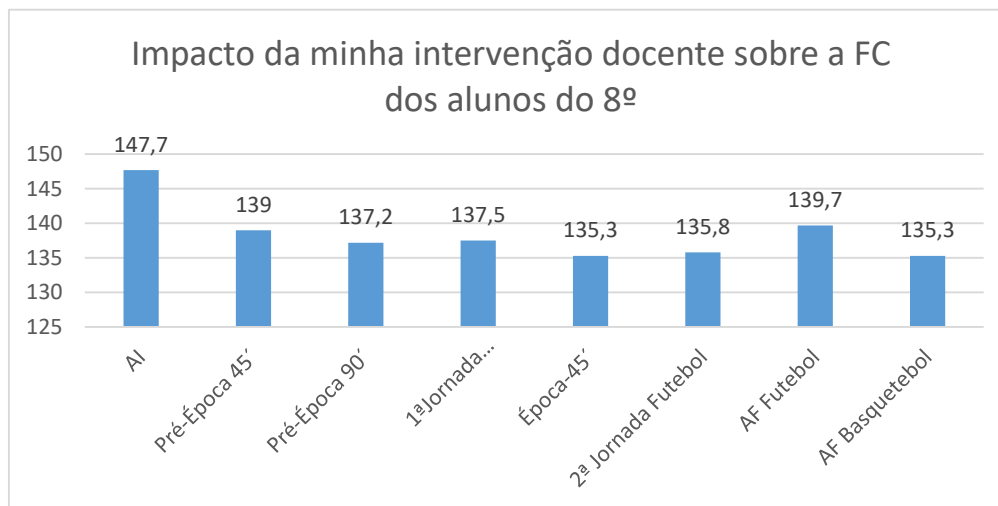


Gráfico 7 Impacto da minha intervenção docente sobre a FC dos alunos do 8º

A FC é um indicador fisiológico da intensidade da AF. O valor médio da FC ao longo de todas as aulas foi de 138,68 (BPM). Se transferirmos este valor em percentagem (%), aferimos que ao longo das aulas, os alunos foram induzidos a situações de aprendizagem que estimularam em média, 70% da sua capacidade cardiorrespiratória máxima. De acordo com a OMS, durante o exercício, a FC deve ficar entre 50% e 85% do valor máximo, ou seja, um adolescente deve manter os batimentos cardíacos entre 100 bpm e 180 bpm para que exista ganhos de desempenho. A FC média dos alunos do sexo masculino (136 bpm) é inferior aos alunos do sexo feminino (140 bpm) o que demonstra uma maior eficiência cardiorrespiratória. Um estudo preconizado por Ekelund, Poortvliet, Yngve e Hurtig-Wennlof (2001) com intuito de aferir a FC como um indicador da intensidade da AF, em estudantes adolescentes, com médias de idade de 14,8 anos, demonstrou-nos que os rapazes apresentam médias de FC (145bpm) e as raparigas (146bpm). Os resultados sugerem que o uso absoluto da FC para definir os níveis de intensidade do exercício físico, quando monitorizada em jovens, deverá ter em consideração a interpretação e validade dos dados. Um outro estudo concretizado por (Racette, et al., 2015) com intuito de aferir a influência da EF na AFMV de jovens alunos numa escola pública, quantificada através da FC (>140 bpm) demonstrou que nos dias em que existiu aulas de EF a percentagem de AFMV foi muito superior, comparativamente

a dias sem aulas de EF, o que vem demonstrar a sua importância nos benefícios físicos, composição corporal e na saúde metabólica.

Impacto da minha intervenção docente sobre a PSE dos alunos do 8º

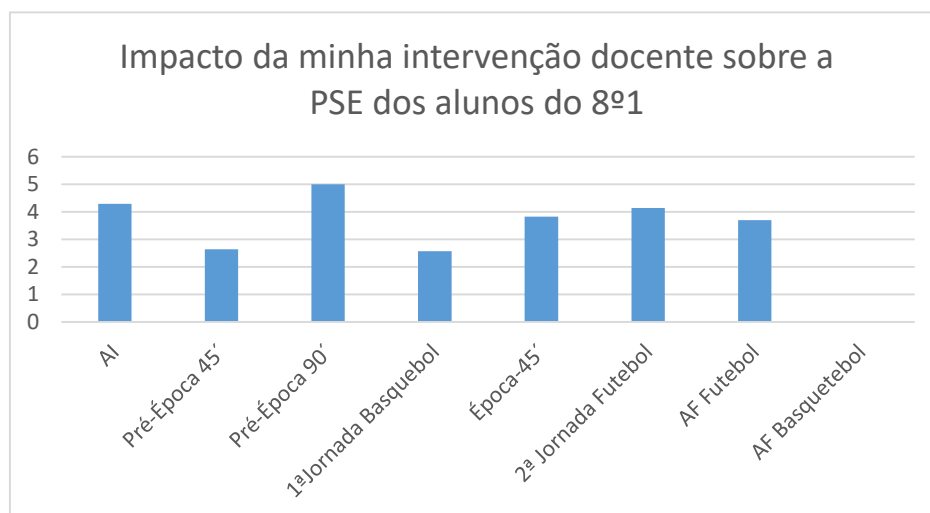


Gráfico 8 Impacto da minha intervenção docente sobre o FC dos alunos do 8º

A escala de PSE de Borg (i.e., CR10) é uma ferramenta de monitorização da intensidade de esforço físico relacionada às variáveis fisiológicas. Por se tratar de uma escala psicofisiológica fidedigna, com elevado suporte científico, procedemos a sua utilização ao longo das aulas, com intuito de controlar a carga e o volume das situações de aprendizagem. A PSE média dos alunos ao longo das aulas foi de 3,75. Quando comparado com a percentagem da FC (70%), com base no quadro supramencionado (adaptado de Franco, S et al., 1999), aferimos que existe uma relação linear de aproximação entre as duas variáveis. Um artigo de revisão levado a cabo por Tiggemann, Pinto, & Krueel (2010), demonstram as elevadas correlações da utilização de escalas de PSE com importantes variáveis fisiológicas (i.e., FC). A mesma, tem sido relacionada com as diferentes variáveis do treino (i.e., carga, volume/repetições, velocidade de execução e o tipo de exercícios). Um outro estudo, preconizado por (Karcher, et al., 2018) com objetivo, de carácter descritivo comparativo, de verificar a relação da PSE e da FC, indicamos uma relação de entre os dados da FC e da PSE. As médias das duas medidas, tendem a se aproximar, sendo que, pessoas fisicamente inativas apresentam resultados mais altos, do que os atletas, porém mais aproximados, o que demonstra os atletas estão mais habituados a atividade de maior intensidade. A relação positiva existente entre as variáveis, demonstram que a PSE pode ser utilizada como indicador da intensidade do exercício, principalmente por ser um método não-invasivo, simples e de baixo custo.

Considerações Finais

A atividade de assistência às aulas foi um processo fundamental na minha formação pessoal e profissional. Traduziu-se como um importante mecanismo de reflexão crítica sobre a nossa intervenção didático-pedagógica ao longo da PL. A metodologia utilizada aliada aos diversos instrumentos de avaliação, possibilitou-nos estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática.

No que concerne aos resultados, o professor estagiário observado do 2ºCiclo deverá reconsiderar a função de ensino “observação silenciosa” nomeadamente, alguns aspetos fundamentais para a rentabilização da gestão e organização da aula.

Por sua vez, o professor estagiário do 3ºciclo, apesar de não demonstrar uma progressão linear positiva ao longo da sua intervenção pedagógica, evidenciou uma muito boa “organização” e “observação silenciosa”, procurando sistematicamente ajustar o plano de aula às dificuldades dos alunos, preciosismo sobre as condições de segurança da aula e preocupação em maximizar o seu tempo útil. Porém, deverá dedicar um especial foco na “apresentação dos conteúdos”, sendo mais diretivo e eficaz, ajustando às capacidades cognitivas dos alunos.

Relativamente à AFMV, obtivemos percentagens significativas ao longo das aulas monitorizadas, corroborando com a literatura científica, nomeadamente, a APE (2008). Os resultados da FC e da PSE, indica-nos a existência de uma relação linear entre ambas, (i.e., os resultados tendem a se aproximar), demonstrando a significância destes instrumentos de avaliação na gestão do processo E-A. Futuramente, parece-nos preponderante, ampliar o nosso contexto de observação a outros ciclos de ensino (i.e., ensino secundário), uma vez que, poderemos exercer a nossa atividade profissional em distintos ciclos de ensino.

Pontos-chave da Assistência às Aulas

- ✓ Seleção de instrumentos de observação para compreender os fenómenos pedagógicos, assim como, (re)ajustar as nossas intervenções didático-pedagógicas;
- ✓ Estabelecer momentos de reflexão crítica que possibilitem a melhoria do processo educacional, o trabalho cooperativo e a construção da identidade profissional;

- ✓ Estabelecer uma ponte entre os conhecimentos teóricos e práticos;

5. Atividades de Intervenção na Comunidade Educativa

As atividades de intervenção na comunidade escolar (AICE) representam um momento de consolidação do professor estagiário com toda a comunidade educativa. O grupo/disciplina da EF da EB23DEBC, tradicionalmente, organizam diversas atividades ao longo do ano letivo. Estas abrangem dias temáticos com expressão em algumas matérias de ensino presentes no PNEF. Este ano, dinamizou-se: dia das Multiatividades; Corrida da *Galeão Saudável*; dia do Futebol; dia do Basquetebol e o dia do Voleibol. Todas as atividades foram concretizadas nas instalações físicas e desportivas da escola, à exceção da Corrida do *Galeão Saudável*, que se realizou na promenade do Lido.

Os professores estagiários deste NE, optaram por participar em todas as atividades dinamizadas pelo grupo disciplinar da EF, numa comunhão plena, desempenhando um papel ativo no planeamento, organização e dinamização de todas as atividades. A divulgação das atividades, ficaram ao encargo dos professores de EF durante as suas aulas (i.e., registo dos participantes e/ou equipas) e também, através de uma circular que passou por todas as salas.

Num cômputo geral, as atividades decorreram de forma celebre. Foi notória a grande adesão por parte dos alunos e inclusive, o papel ativo concretizado pelos mesmos, quer no desempenho de funções na organização das atividades (i.e., montagem e arrumação do material, trabalho de equipa) quer na realização de funções de apoio à atividade (i.e., funções de árbitros, juizes de mesa e marcadores de placar). Os professores estagiários conseguiram realizar um *transfer* dos quadros conceptuais utilizados nas suas aulas de EF, tendo um impacto positivo no potenciamento das competências essenciais (i.e., autonomia, responsabilidade, respeito, relações interpessoais, comunicação, etc) de todos os alunos da escola.

5.1 Objetivos Gerais das Atividades

Os objetivos gerais estabelecidos pelo grupo de disciplina da EF da EB23DEBC, foram: a) estimular um estilo de vida saudável através da prática regular e sistemática das atividades físico/desportivas; b) potenciar o sucesso escolar dos alunos; c) ocupar os tempos livres, dos alunos, de forma saudável; d) potenciar as competências essenciais dos alunos (responsabilidade, autonomia, trabalho de equipa, tolerância, fair-play, respeito e

cooperação); e) proporcionar o gosto pela prática desportiva e consequente ingresso no desporto escolar; e f) favorecer um momento de contacto privilegiado na CE.

5.2 Planeamento das Atividades

A participação do nosso NE em cada uma das atividades, num cômputo geral, resultou das dinâmicas interativas criadas no seio do grupo/disciplina de EF. Foi-nos conferido, uma confiança de participação ativa, quer nas funções de planeamento, organização e dinamização das atividades. O quadro 6 sistematiza o planeamento das atividades desportivas dinamizadas na EB23DEBC ao nível de datas, horário, locais das atividades, recursos utilizados, quadros competitivos e funções desenvolvidas pelos professores estagiários.

Quadro 6 Planeamento das AICE

| Atividade | Dia das Multiatividades | VIII Corrida do Galeão Saudável | Dia do Futebol | Dia do Basquetebol | Dia do Voleibol |
|-----------------------------|--|--|---|---|--|
| Data/Hora | 10 de outubro de 2019, das 9h00 às 17h00 | 11 de novembro de 2019, das 9h00 às 13h00 | 8 de janeiro de 2020, das 9h00 às 13h00 | 20 de janeiro de 2020, das 8h30 às 13h00 | 20 de fevereiro, das 8h30 às 14h30 |
| Local | Polidesportivo exterior e Ginásio | Promenade da Praia Formosa | Polidesportivo Exterior | | |
| Recursos | <p>Humanos: 2 professores estagiários; 7 professores do grupo/disciplina de EF; e participação voluntários de diversos alunos.</p> <p>Materiais: autorizações dos EE; ficha de inscrição; material específico de cada MdE (i.e., bolas, balizas, redes, etc); cartões; apitos; cronómetros; mesas (secretariado); placar de pontuação e quadros competitivos. Na atividade VII Corrida Galeão Saudável foram necessários outros materiais, nomeadamente: viagens no cartão Giro; dorsais; alfinetes; fitas de sinalização; fichas de registo de presença e dos tempos efetuados e lanches.</p> | | | | |
| Quadros Competitivos | Em função dos ciclos de estudos da escola, sem diferenciação de género. O sistema de competição foi todos-contra-todos. Os jogos tiveram a duração de 12 minutos. | Em função da faixa etária, sem diferenciação ao nível do género. 1º escalão: alunos nascidos em 2009; 2º escalão: alunos nascidos entre 2007 e 2008; 3º escalão: alunos nascidos entre 2005 e 2006; 4º escalão: alunos nascidos entre 2000 e 2004. | Dois quadros competitivos subdivididos pelos ciclos de estudos da escola, sem diferenciação ao nível do género. Jogos num formato (GR+4x4+GR) com duração de 12 minutos. Os dois 1.ºs classificados de cada grupo apuravam-se para a final. 1º quadro competitivo: 5º e 6º ano; | Seis quadros competitivos, subdivididos por ciclos de estudos da escola e género, sendo determinado os vencedores de cada grupo quem tivesse mais pontos. Jogos num formato 3x3, com duração de 15 minutos. 1.º e 2.º quadro competitivo: 5.º e 6.º ano; 3.º e 4.º quadro competitivo: 7.º ano; | Três quadros competitivos; subdivididos por ciclos de estudos da escola e sem diferenciação ao nível do género. Foram determinados vencedores de cada grupo, quem tivesse mais pontos. Jogos num formato 4x4 com duração de 20 minutos. 1.º quadro competitivo: 5.º; |

| | | | | | |
|------------------------------|--|--|---|---|---|
| | | | 2.º quadro competitivo: 7.º; 8.º e 9.º ano. | 5.º e 6.º quadro competitivo: 8.º e 9.º ano. | 2.º quadro competitivo: 6.º e 7.º ano; 3.º quadro competitivo: 8.º e 9.º ano. |
| Funções Desenvolvidas | <p>Pré-atividade: divulgação na turma (i.e., data, horário e objetivos da atividade); entrega das autorizações e fichas das equipas; esclarecimentos do processo de justificação das faltas; auxílio na conceção e dinamização dos quadros competitivos.</p> <p>Durante as atividades: preparação e montagens dos espaços de jogo; esclarecimento dos procedimentos regulamentares às equipas; supervisão dos jogos; controle do tempo dos jogos; desenvolver as funções de juiz de mesa e árbitro principal; e arrumação do material no final da atividade (conjuntamente com os alunos). Na atividade VII Galeão Saudável dinamizamos outras funções, nomeadamente: acompanhamento e supervisão dos alunos até à promenade; montagem dos percursos; atribuição e montagem dos dorsais, cronometragem dos tempos; distribuição dos lanches; e registo fotográfico da atividade.</p> | | | | |

5.3 Balanço do Dia das Multiatividades

O Dia das Multiatividades representou a nossa primeira participação ao nível das AICE e a primeira atividade, dinamizada e operacionalizada pelo grupo/disciplina de EF da EB23DEBC. Esta atividade abrangeu o desenvolvimento de diferentes matérias de ensino, nomeadamente: a) futebol; b) basquetebol; c) voleibol; e d) badminton. O seu objetivo principal, consistiu na observação e captação dos alunos com interesse em ligar-se aos mais diversos núcleos do DE.

Ao longo da atividade, existiu uma comunhão plena dos alunos, ao nível da sua participação ativa, não só como atletas, mas também nas diversas funções dinamizadas (i.e., árbitros, juízes de mesa e funções na montagem e desmontagem do material), demonstrando a preponderância deste tipo de atividades nas aprendizagens essenciais dos alunos (i.e., responsabilidade, autonomia, relacionamento interpessoal, resolução de problemas, a comunicação e a literacia desportiva). Esta condição, foi transversal às AICE.

Os quadros competitivos foram construídos sem diferenciação ao nível do género, nos dois ciclos de escolaridade (i.e., 2.º e 3.º ciclo). Em consequência da admissão de inscrições no próprio dia da atividade, os professores estagiários tiveram a responsabilidade de desenvolver alguns ajustes ao nível dos quadros competitivos e regulamentos das atividades, sobretudo no 2.º ciclo. O contexto emergente, incrementou significativamente a complexidade desta tarefa, induzindo-nos comportamentos, como a tomada de decisão em situações críticas e a montagem e dinamização de estratégias ajustadas às problemáticas aferidas.

No que concerne à operacionalização da atividade, é importante salientar que a programação dos jogos efetivou-se sem grandes atrasos. A estratégia de colocar um

placard na entrada dos recintos desportivos, com os quadros competitivos e os calendários dos jogos, foi determinante no esclarecimento de dúvidas dos alunos sendo um importante mecanismo para a autonomia, a capacidade de tomada de decisão, e montagem de estratégias em função das características dos adversários. Por sua vez, existiram alguns aspetos menos positivos, ao nível do voleibol e do clima. No primeiro ponto, aferimos um jogo anárquico (i.e., equipa organizada em função da bola e jogo a um toque). Nesta ideologia, aferimos que seria mais significativo para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos se as bolas de voleibol fossem tipo *soft* e/ou a realização de jogos de *Smashball* possibilitando a execução das ações tático-técnicas e a continuidade das jogadas. O segundo ponto, refere-se à exposição solar, condição que promoveu um desgaste acrescido nos alunos, ao longo da atividade. Para fazer face a esta problemática, seria determinante (re)ajustar os quadros competitivos (i.e., tempo e número de jogos).

Em conclusão, esta atividade foi muito produtiva, quer ao nível da adesão dos alunos quer na organização e dinamização dos jogos, servindo como base no aprimoramento de estratégias que combatem as problemáticas aferidas e a preparação das futuras atividades.

5.4 Balanço da VIII Corrida do Galeão Saudável

A Corrida do Galeão Saudável é uma prova com grande tradição na EB23DEBC e tem como objetivo promover o gosto pela prática de AF regular, com base num conjunto de experiências ricas e marcantes, fora do contexto escolar. A atividade possuiu uma grande adesão de participantes, quer ao nível dos quadros competitivos (2.º e 3.º ciclo), como também ao nível dos voluntários nas funções de apoio (i.e., ensino secundário). Ainda que haja a preocupação de promover a inclusão no seio escolar, no nosso entender os critérios para a seleção dos participantes deverão ser revistos uma vez que estas atividades são um motivo de escape às aulas, face à participação pouco significativa na atividade.

A operacionalização da atividade, suportou dois momentos, a pré-atividade e a atividade. Na pré-atividade, os professores do grupo/disciplina da EF, ficaram responsáveis por desenvolver as capacidades condicionais dos alunos e consolidar alguns conteúdos do Atletismo (i.e., a noção de CM/BA e amplitude e frequência da passada). No dia da atividade, apesar de constataros uma preocupação do grupo/disciplina da EF na construção dos quadros competitivos, de acordo com as particularidades dos alunos, a construção com base na faixa etária, não discriminava os atletas federados dos não

federados, tornando a competição desleal. No futuro, deverão ser repensadas novas estratégias que aprimorem a atividade: a) revisão dos quadros competitivos; b) atribuição prévia do dorsal/número de cada aluno; c) aprimorar os pontos de controle, de modo a que os alunos não se enganem no trajeto; e d) conservar os voluntários de apoio à atividade, como forma privilegiada de promoção das aprendizagens essenciais e, igualmente, a literacia desportiva.

Durante a atividade, desenvolvemos uma multiplicidade de funções, e nessa ideologia, consideramos que atingimos todos os objetivos propostos para a atividade. Os feedbacks dos professores, no final da atividade, foram muito positivos, realçando a nossa participação ativa em todos os seus momentos. O contexto onde ocorreu a atividade, obrigou-nos a sair da nossa zona de conforto, que muitas vezes é a sala de aula, contribuindo assim para o nosso crescimento profissional e pessoal (i.e., autonomia, comunicação, tomada de decisão em contextos emergentes, etc.).

Como nota final, gostaria de mencionar que três dos meus alunos, atingiram o lugar máximo do pódio, nas suas respetivas categorias, o que demonstra que as estratégias didático-pedagógicas implementadas nas aulas de EF, surtiram o efeito desejado. Os alunos que terminaram no pódio, ganharam o acesso à prova de corta-mato interescolar, onde irão participar todas as escolas da RAM.

5.5 Balanço do Dia do Futebol

O Dia do Futebol coincidiu com outros compromissos inseridos no âmbito do estágio académico, nomeadamente a lecionação de uma turma do 2ºciclo na escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, pelo que, aquando da minha chegada à atividade, desempenhei funções maioritariamente ao nível do quadro competitivo do 2ºciclo. Contudo, na organização e dinamização da atividade foram consideradas algumas das estratégias anteriormente utilizadas (i.e., quadros competitivos, *placard* de pontuação, montagem e desmontagem do material e as funções de apoio desempenhadas pelos alunos).

A modalidade de Futebol revela elevados índices de motivação nos alunos da EB23DEBC, particularmente no género masculino. Contudo, um dos aspetos menos positivos da atividade foi a pouca participação feminina na atividade. Compreendemos assim, que as aulas de EF são um meio privilegiado para a promoção do gosto pela prática desportiva desta modalidade, sendo que os professores deverão implementar metodologias de ensino que valorizem a participação central e ativa do aluno ao longo do

processo E-A (i.e., MEC) e que permitiu a compreensão do jogo através de situações de aprendizagem significativas e duradoras.

No decorrer dos jogos, aferimos que a elevada taxa de competitividade entre as equipas culminou num processo complexo e desafiante para os árbitros, uma vez que nem todos os alunos concordavam com as decisões do árbitro, nomeadamente na marcação de algumas infrações. Esta atividade possibilitou-nos adquirir inúmeras competências ao nível da gestão de conflitos, e igualmente fomentar e reforçar valores e princípios afetos ao desporto (i.e., *fairplay*, respeito, cordialidade, etc.).

Outro aspeto menos positivo da atividade, prende-se com o incumprimento das normas de funcionamento por parte dos alunos, levando a que houvesse atrasos no cumprimento dos horários dos jogos, e conseqüentemente, diminuição dos tempos de jogo. É necessário, portanto, uma maior proatividade e responsabilidade de todos os intervenientes na atividade, nomeadamente, na preparação das equipas que irão disputar o próximo jogo, diminuindo deste modo, o tempo de transição e organização. Uma das possíveis soluções, poderá passar pela introdução de jogos lúdicos na bancada, como um meio para rentabilizar a organização e transição entre jogos e, simultaneamente, potenciar algumas aprendizagens essenciais (i.e., relações sociais).

Em síntese, foi uma atividade bem conseguida. Uma vez mais a participação voluntária dos alunos nas funções de apoio à competição (i.e., árbitros e juizes de mesa) representaram um dos aspetos positivos da atividade. As AICE têm um importante contributo na formação holística dos alunos, pelo que, a multiplicidade de funções significativas desenvolvidas, assumem-se como um importante contributo na sua aprendizagem. O sucesso de qualquer atividade no seio da CE, resulta da participação colaborativa e ativa de todos os agentes educacionais.

5.6 Balanço do Dia do Basquetebol

A atividade do Basquetebol desenrolou-se de forma exemplar, estando muito bem organizada ao nível dos quadros competitivos, sendo organizados pela primeira vez numa divisão por ciclos de ensino e por género. A divisão dos jogos pelos 3 campos de jogo culminou numa rentabilização do espaço existente e, conseqüentemente cumprimento dos horários estipulados para o jogo, lacuna evidenciada na atividade anterior e que conseguimos retificar. Uma vez mais, aferimos um elevado número de efetivos no terreno, quer de professores quer de alunos voluntários, o que demonstra claramente a preponderância destas atividades para uma escola mais inclusiva.

Os quadros competitivos, apesar de se encontrarem bem distribuídos pelos ciclos de estudos e estruturado em função do número de equipas, nomeadamente ao nível do 2º e 3º ciclo, não consideravam a faixa etária dos alunos, condição a ser revista nas próximas atividades. Evidenciou-se, principalmente ao nível do 2º ciclo de estudo, alunos com 10-11 anos a defrontarem alunos com 14-15 anos. A discrepância dos processos de crescimento, desenvolvimento motor e maturação dos alunos, resultou em jogos desequilibrados. Futuramente compreendemos que estes alunos deverão ser inseridos em quadros competitivos, com alunos numa faixa etária igual à sua idade. Outro aspeto a ser potenciado nas próximas atividades, é o preenchimento das fichas de jogo de forma antecedente ao dia da atividade, minimizando assim, a perda de tempo principalmente na parte inicial.

No cômputo geral, evidenciamos que a lecionação dos JDC-I, segundo o MEC promoveu não só a autenticidade da performance como jogadores, assim como as competências das funções de apoio e coordenação. Nesta ideologia, revelou melhorias na aprendizagem global dos alunos e, simultaneamente, influenciou positivamente na motivação dos alunos para a prática de EF e AF em geral, justificando em parte, a forte adesão dos alunos e participação proactiva nas atividades dinamizadas pelo grupo/disciplina de EF.

5.7 Balanço do Dia do Voleibol

O Dia do Voleibol representou a nossa 5ª e última atividade dinamizada pelo grupo/disciplina da EF. Globalmente, desenrolou-se de forma exemplar, sendo que, constatamos uma evolução positiva deste a 1ª atividade. As dinâmicas e estratégias delineadas possibilitaram, sobretudo potenciar os pontos fortes anteriormente assinalado, assim como a retificação dos pontos menos bons. Ao longo do processo, aferimos um aumento do número de inscrições das equipas, bem como na participação voluntários dos alunos nas funções de apoio às atividades.

O quadro competitivo teve em consideração, pela primeira vez, o nível de proficiência dos alunos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e também jogos mais equilibrados. Os jogos foram dinamizados a partir de situações modificadas de jogo (i.e., jogos reduzidos) em consonância com as individualidades dos alunos e o PNEF. As instalações desportivas, possibilitaram-nos efetuar 4 campos, condição preponderante para aumentar o tempo de jogo e, conseqüentemente, maior prática efetiva dos alunos. Nas próximas edições desta atividade, deverão considerar estratégias que possibilitem aos alunos do 2º ciclo possuírem maior fluidez no jogo, ou seja, uma

continuidade das ações tático-técnicas. Apesar de ser permitido o serviço através do passe de dedos, aferimos um jogo anárquico, jogado maioritariamente a um toque (i.e., por equipa). Considerando a complexidade desta matéria de ensino, as possíveis soluções passariam por: a) modelação das regras “*Smashball*”; b) diminuir a altura da rede; e c) implementação de soft-bolas, possibilitando um maior controle.

No que concerne às funções desempenhadas nesta atividade, face à profundidade do processo, às dinâmicas existentes e à proatividade dos alunos desempenhamos funções maioritariamente de supervisão. Este tipo de experiências possibilitou não só, aos professores estagiários evoluírem as suas competências docentes (i.e., tomada de decisão em situações críticas, autonomia, responsabilidade, comunicação, etc.), como também, os alunos potenciarem um conjunto de aprendizagens essenciais (i.e., inseridas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória), decorrentes da sua participação ativa enquanto jogadores e/ou nas funções de apoio às atividades.

Em síntese, as AICE representaram um espaço privilegiado de aproximação de toda a CE. Foi igualmente, um meio privilegiado na promoção de hábitos de vida saudável e combate ao sedentarismo, através de atividades desportivas autênticas.

Pontos-Chave das AICE

- Dinamização e operacionalização de atividades desportivas que potenciem hábitos de vida saudável, gosto pela prática desportiva regular e as aprendizagens essenciais;
- Aproximação dos professores estagiários com todos os agentes da CE;
- Colaboração ativa dos alunos na dinamização das atividades;
- Desenvolvimento de inúmeras competências docentes, através de experiências marcantes e significativas.

6. Atividades de Integração no Meio

As Atividades de Integração no Meio (AIM) têm como objetivo a aproximação sustentada do professor estagiário aos principais agentes da CE, nomeadamente: (1) alunos; (2) professores do grupo disciplinar; (3) professores do conselho de turma, (4) encarregados de educação; (5) órgãos do conselho executivo, (6) agentes operacionais; e (7) outras entidades educacionais. Concretizou-se assim, duas macro atividades: a caracterização da turma e a ação de extensão curricular (AEC).

A atividade dirigida à direção de turma, a caracterização da turma, possibilitou a efetivação de um trabalho cooperativo científico com a orientadora pedagógica, onde recolhemos, analisamos e discutimos as informações recolhidas sobre os alunos. O tipo de informação alcançada, é deveras fundamental e imprescindível para uma boa gestão de todo o processo educacional.

Por sua vez, a AEC consistiu na dinamização e operacionalização de uma atividade educacional que estivesse diretamente relacionada com a nossa intervenção pedagógica. Direcionada a toda a CE, esta expressa-se por reunir em ambiente educacional privilegiado não só os alunos, como os EE, os professores da EB23DEBC, os órgãos da direção da escola e ainda outros agentes educativos (nutricionista e enfermeira).

6.1 Caracterização da Turma do 8ºano

Uma das etapas basilares e integrantes do nosso estágio pedagógico, prende-se com a compreensão da realidade e do contexto socioeconómico onde os alunos estão inseridos. Nesta ideologia, objetivando uma maior eficiência no planeamento do processo ensino-aprendizagem, tivemos a oportunidade de intervir numa atividade relacionada com a direção de turma, a caracterização da turma.

Torna-se evidente a pertinência desta tarefa na intervenção pedagógica docente. A recolha de uma vasta e detalhada informação que vai além da dimensão escolar, possibilita um conhecimento mais aprofundado, detalhado e individualizado dos alunos e das suas singularidades e capacidades fazendo com que o docente redefina e/ou defina novas estratégias pedagógicas, adequadas à realidade da turma e que visam essencialmente a eficácia das aprendizagens dos alunos. Assim sendo, a caracterização da turma permite efetuar o planeamento, controle e regulação das estratégias didático-pedagógicas, o quanto mais individualizadas possível, tornando deste modo, as aulas de EF cada vez mais significativas.

Foram utilizados um conjunto diversificado de instrumentos de avaliação *Golden Standard*, inseridos no projeto de investigação EFERAM-CIT (i.e., questionários e baterias de testes). Estes instrumentos de avaliação apresentam uma pertinência acrescida, uma vez que permitem compreender as dinâmicas existentes no seio da turma e com isso compreender de melhor forma alguns pressupostos associados aos comportamentos, atitudes e valores dos alunos. Além disso, a preponderância dos resultados alcançados possibilita a partilha de informações com os professores das restantes disciplinas

curriculares, auxiliando-os igualmente a definir estratégias pedagógicas que se adequem à realidade da turma.

6.1.1 Objetivos

Objetivos Gerais:

No que concerne aos objetivos gerais, estes visaram essencialmente:

- ✓ Cooperar com a professora orientadora na recolha de informação da turma e respetiva caracterização da mesma;
- ✓ Identificar potencialidades e fragilidades no seio da turma;
- ✓ Identificar o clima e dinâmicas relacionais da turma;
- ✓ Debater com os professores do conselho de turma distintas estratégias didático-pedagógicas comuns, face à transdisciplinaridade existente no contexto escolar.

Objetivos Específicos

No que concerne aos objetivos específicos, estes contemplaram:

- ✓ Caracterizar a turma em termos demográficos, nomeadamente o número de alunos, género e a freguesia de residência;
- ✓ Conhecer o meio socioeconómico e familiar onde estão inseridos os alunos;
- ✓ Aferir os hábitos e estilos de vida dos alunos durante e após o período escolar;
- ✓ Identificar a posição dos alunos perante a AF e educação física;
- ✓ Averiguar indicadores de saúde dos alunos;
- ✓ Identificar na turma as relações interpessoais existentes e verificar as dinâmicas criadas pelos seus elementos;

6.1.2 Metodologia

Como amostra para esta caracterização, temos a turma 1 do 8º da EB23DEBC, composta por um total de 18 alunos, 10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A média de idade situa-se nos 13 anos, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos. A recolha dos dados para o cumprimento dos objetivos supramencionados realizou-se através do projeto de investigação EFERAM-CIT, subdividida em três parâmetros: 1) questionários “Educação e Estilos de Vida” e “COGTEL”; 2) realização de uma bateria de testes de

AptF e composição corporal para averiguar os níveis de AptF de cada aluno; 3) um teste sociométrico que avalia as relações interpessoais no seio da turma, e um questionário “O meu professor de Educação Física...” que avalia a participação dos alunos nas aulas da disciplina e a opinião relativa ao professor”.

Cronologicamente, a atividade de caracterização da turma teve início na primeira aula e decorreu nas primeiras 4 semanas de aulas. A metodologia utilizada compreendeu, numa primeira fase, a recolha de dados imediatos (i.e., preferência do nome, idade, reportório de lesões, historial desportivo e modalidades preferenciais). Nesta mesma aula, foram aplicados os instrumentos de avaliação afetos ao projeto EFERAM-CIT, onde através de um questionário *online* recolheu-se as informações individuais de cada aluno, nomeadamente, informações demográficas, dados socioeconómicos, estilos de vida, hábitos de saúde e informações do âmbito escola. Não obstante, aplicamos um questionário complementar (i.e., preenchimento em casa) onde os alunos, livres de qualquer preconceito mencionaram algumas doenças crónicas e/ou incapacidades.

O segundo momento de avaliações, correspondente à caracterização da turma, realizou-se na terceira aula de EF, onde procedeu-se à avaliação da AptF (i.e., capacidades motoras) e da composição corporal (CC) (i.e., pregas de adiposidade subcutânea, perímetro da cintura, massa corporal e altura). Estas avaliações efetuaram-se com o auxílio dos professores estagiários dos outros NE e com os professores do Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, inseridos no projeto do EFERAM-CIT. A sua operacionalização, ditou o estabelecimento de equipas de trabalho compostas por seis a sete avaliadores. Após ter decorrido um mês de aulas, foram aplicados os questionários sociométricos, onde aferimos as relações interpessoais e dinâmicas existentes no seio da turma.

6.1.3 Resultados e Análise dos Dados

Dados Demográficos

Género e Idade

A turma 1 do 8ºano é constituída por um total de 18 alunos, dos quais, 10 pertencem ao género masculino (56%) e 8 ao género feminino (44%). Estes dados permitem-nos evidenciar que a turma é uniforme quanto à diferenciação do género, havendo somente uma ligeira ascensão masculina (Gráfico 9).

As idades dos alunos situam-se, sensivelmente, na faixa etária dos 13 anos de idade, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Assim sendo, estabelece um total de quatro alunos com 12 anos (22%), oito alunos com 13 anos (44%), três alunos com 14 anos (17%), dois alunos com 15 anos (11%), sendo que o aluno mais velho tem uma idade de 16 anos (6%).

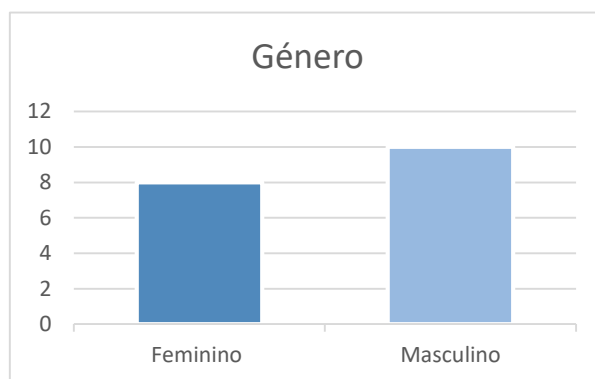


Gráfico 9 Caracterização por Género da turma do 8º

Freguesia de Residência

Averiguou-se que a maioria da turma reside na freguesia de São Roque (13 alunos), sendo que três alunos residem em São Martinho e dois em Santo António.

Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Doenças Crónicas

A turma um do 8ºano é constituída por dois alunos com NEE, nomeadamente dislexia e défice cognitivo, e défice cognitivo severo. Relativamente às doenças crónicas, aferi que dois alunos tinham asma. Estas informações, privilegiaram a individualização do processo educacional ao longo da minha prática letiva, (re)ajustando as estratégias didática-pedagógicas às individualidades dos alunos.

Dados Socioeconómicos

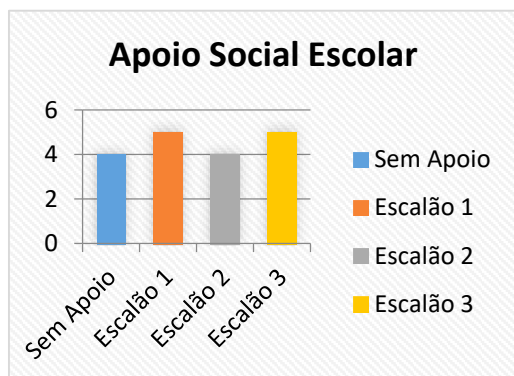
Ação Social Escolar

No que concerne ao apoio da ação social escolar, podemos verificar que, existe uma distribuição não linear pelos elementos da turma. Assim, verificamos que cinco alunos apresentam o apoio escolar máximo, ou seja, o terceiro escalão (28%), sendo que outros cinco alunos auferem do primeiro escalão de apoio social (28%). Já os restantes oito alunos, quatro apresentam o escalão social intermédio (2ºescalão) (22%), sendo que os restantes quatro alunos não têm qualquer tipo de apoio social (22%). Num cômputo geral,

aferimos que 78% da turma beneficia de apoio social escolar, o que se traduz numa quantidade elevada de alunos que apresentam dificuldades financeiras, numa só turma.

Agregado Familiar

No que concerne ao agregado familiar, conferimos que a maior parte dos alunos (n=6), habitava na mesma casa, para além de si próprios, com mais 4 pessoas, (correspondendo a 33% da totalidade da turma). Observou-se igualmente que, 3 alunos vivem com mais 2 pessoas, 3 alunos vivem com mais 3 pessoas, e que, 4 alunos vivem com mais 5 pessoas em casa (23%). Destaco um dos alunos que vive com mais 6 pessoas (6%) assim como, outro que vive com mais 7 pessoas (6%). Estes dois últimos casos foram alvo de uma análise (i.e., cruzamento de dados entre o nível de apoio com o número do agregado familiar), a fim de aferir a situação económica dos pais e/ou EE, compreendendo se estaríamos perante um caso de necessidade de intervenção.



Situação Laboral dos EE

Gráfico 11 Caracterização do Apoio Social Escolar da Turma do 8º

A situação laboral dos pais e/ou EE poderá ser um indicador válido da situação socioeconómico do agregado familiar dos alunos. Analisando os dados referenciados pelos alunos, constatamos que os EE do género masculino apresentam uma taxa de empregabilidade de 100%. Por sua vez, às EE do género feminino, somente uma encontra-se em situação de desemprego (11%). Aquando do cruzamento dos dados (i.e., situação laboral com o escalão de apoio social) este aluno recebe apoio nível um, indicando-nos que as dificuldades económicas não são extremas.

É fundamental neste tópico ressaltar que, dois dos alunos assinalaram em ambos os encarregados de educação “não se aplica”, tratando-se de um(a) jovem ao cargo do avô que não mantém qualquer ligação com os pais. O outro aluno(a), a ligação parental é inexistente, estando ao encargo de uma instituição de acolhimento social. Esta foi uma

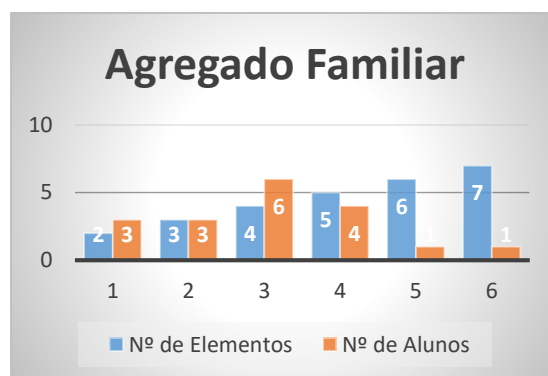


Gráfico 10 Caracterização do Agregado Familiar da Turma do 8º

situação merecedora da nossa preocupação. Procuramos proporcionar uma inclusão plena no seio da turma salvaguardando os domínios psico-motor, cognitivo e sócio afetivo dos alunos supramencionados.

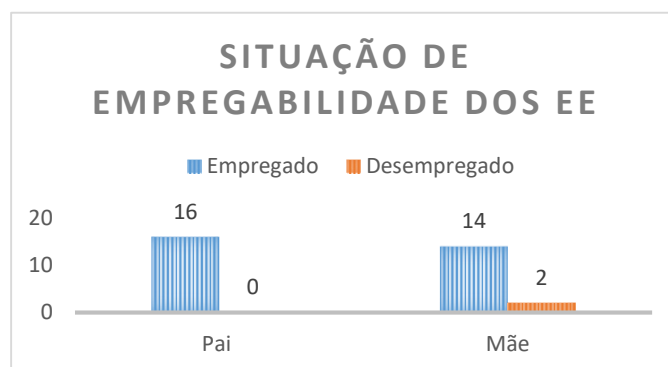


Gráfico 12 Caracterização da Situação Laboral dos Pais / EE

Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação e/ou Pais

Analisando o gráfico 12, podemos constatar que, na sua globalidade os EE do género feminino apresentam habilitações literárias superiores aos EE do género masculino. A grande maioria dos EE detêm o 3º Ciclo de escolaridade, sendo que somente um número diminuto de pais (n=7) apresentam nível de escolaridade “secundário”. Inversamente, podemos constatar que 6 EE, 3 do género feminino e 3 do género masculino dispõem apenas do 1ºclico de estudos.

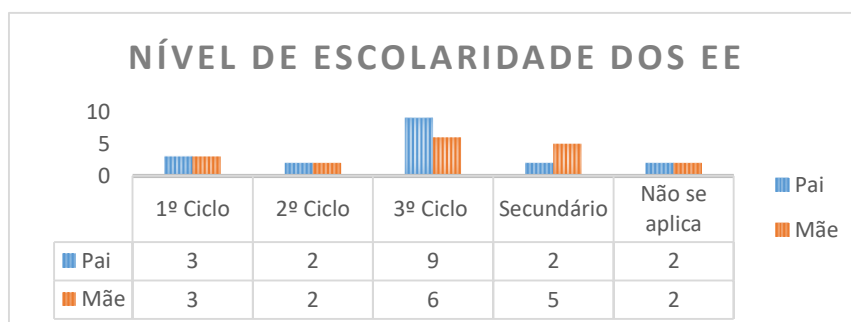


Gráfico 13 Caracterização do nível de escolaridade dos pais da Turma do 8º

Estilos de Vida e Saúde

No que concerne aos Estilos de Vida e Saúde, procurou-se essencialmente verificar a auto percepção dos alunos acerca dos parâmetros da sua saúde. Posto isto, partindo de um cruzamento de dados com os valores reais da saúde dos alunos obtidos na bateria de

testes do EFERAM-CIT, procedeu-se a uma análise crítica sobre as suas auto percepções (i.e., a compreensão pessoal dos alunos, do seu corpo e dos seus hábitos).

Auto percepção da Saúde

No que diz respeito à auto percepção da saúde, verificou-se que, a maior parte dos alunos (n=9) indicou que “sinto-me com muito boa saúde” correspondendo a 50% da totalidade da turma. Já os restantes 9 alunos, 5 indicaram que “Sinto-me de boa saúde” (28 %) e os outros 4 “Sinto-me com razoável saúde” (22%).

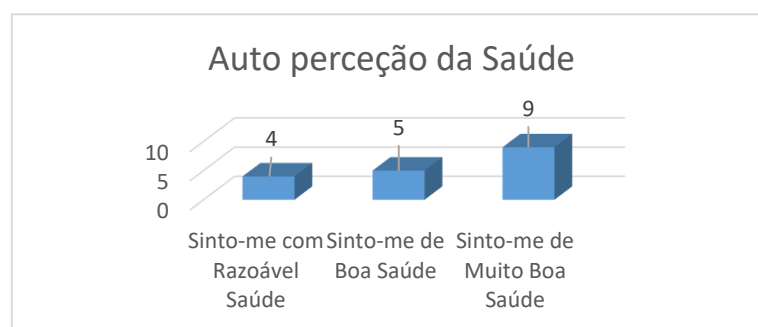


Gráfico 14 Caracterização da auto percepção da Saúde da Turma do 8º

Auto percepção da Vida

Relativamente à auto percepção da vida, considerada numa escala de 1 a 10 (sendo 1 a “pior vida possível” e 10 a “melhor vida possível”), verificou-se que em igual número (n=5) alunos, autoavaliaram a sua qualidade de vida numa escala de 6 e 8 respetivamente. Constatou-se que, em igual número (n=2), autoavaliaram a sua qualidade de vida em 5 e 9 respetivamente, sendo que 3 dos alunos autoavaliaram a sua qualidade de vida com 10 “melhor vida possível”. Por sua vez, um aluno um dos alunos referiu ter a “pior vida possível”. Em conselho de turma, numa análise crítica conjunta, procuramos evidenciar as possíveis razões que levaram este aluno a apresentar o “score” mais baixo.

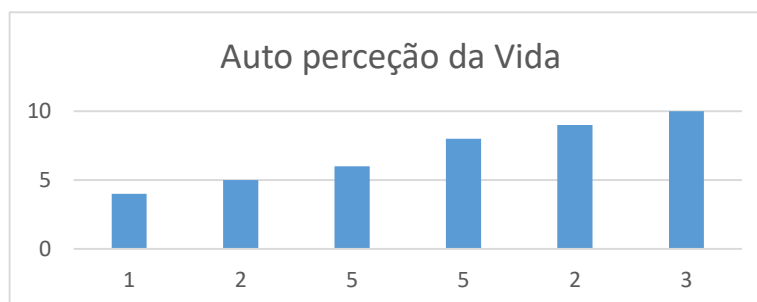


Gráfico 15 Caracterização da auto percepção da Vida da Turma do 8º

Hábitos de Sono

Os hábitos de sono assumem uma preponderância acrescida apresentando-se como um indicador que pode influenciar diretamente o nível de prestação dos alunos nas diferentes disciplinas, assim como, justificar uma das problemáticas mencionadas no PEE (i.e., alunos que chegam sistematicamente atrasados ao primeiro turno da manhã).

Constatou-se que a maior parte dos alunos da turma, apresenta hábitos de sono bastante satisfatórios, sendo que 9 dos alunos (50%) situam-se (≥ 8 h00 de sono diário) e 6 alunos (correspondendo a 33% da totalidade da turma) responderam que têm hábitos de sono (≥ 9 h00 de sono diário). Em contrapartida, verificou-se que 3 dos alunos da turma (17%) têm hábitos de sono (≤ 7 h00), representando os casos mais preocupantes.

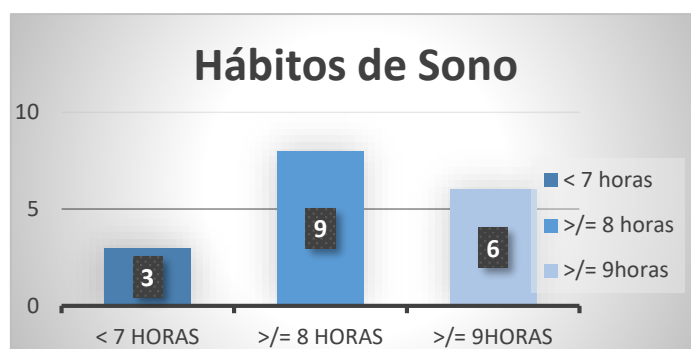


Gráfico 16 Caracterização dos Hábitos de Sono da Turma do 8º

Hábitos de Estudo e Leitura

No que concerne aos hábitos de estudo, podemos constatar que a maioria dos alunos apresenta uma prática diária, de estudo de pelo menos, uma hora (nº12, correspondendo a 66% da totalidade da turma). Verificou-se igualmente, que 4 alunos (22%) estudava pelo menos 30 minutos, ao passo que, dois alunos, não apresentavam hábitos de estudo diário. Relativamente aos hábitos de leitura, uma prática que poderá estar relacionada com os hábitos de estudo, aferiu-se que a maioria da turma (n=11) apresenta hábitos de leitura diária, sendo que 7 alunos (39%) não apresenta quaisquer tipos de hábitos. Por sua vez, 2 alunos (11%) leem pelo menos 1h diária, ao que, 4 e 5 alunos apresentam hábitos de leitura diária de trinta minutos e quinze minutos respetivamente.



Gráfico 18 Hábitos de Estudo dos alunos



Gráfico 17 Hábitos de Leitura dos alunos

Trajetos de Casa à Escola

No que diz respeito à deslocação efetuada pelos alunos entre a sua habitação e a escola, conferimos o “meio de deslocação, o tempo de deslocação e com quem realiza esse trajeto). Na sua maioria, os alunos deslocam-se a pé, sozinhos e levam em média 5-10 minutos a efetuar esse mesmo percurso. Contudo, estes dados assumem uma enorme relevância, fundamentalmente os docentes que lecionam os turnos da manhã, nomeadamente o bloco das 08h00, no qual se inclui a EF. Após a sua compreensão, os professores poderão assumir uma atitude mais flexível aquando dos atrasos iniciais, fundamentalmente devido ao possível atraso dos transportes públicos e/ou nos dias em que as condições climáticas são adversas, uma vez que existe um elevado número de alunos que realizam o trajeto casa-escola a pé.

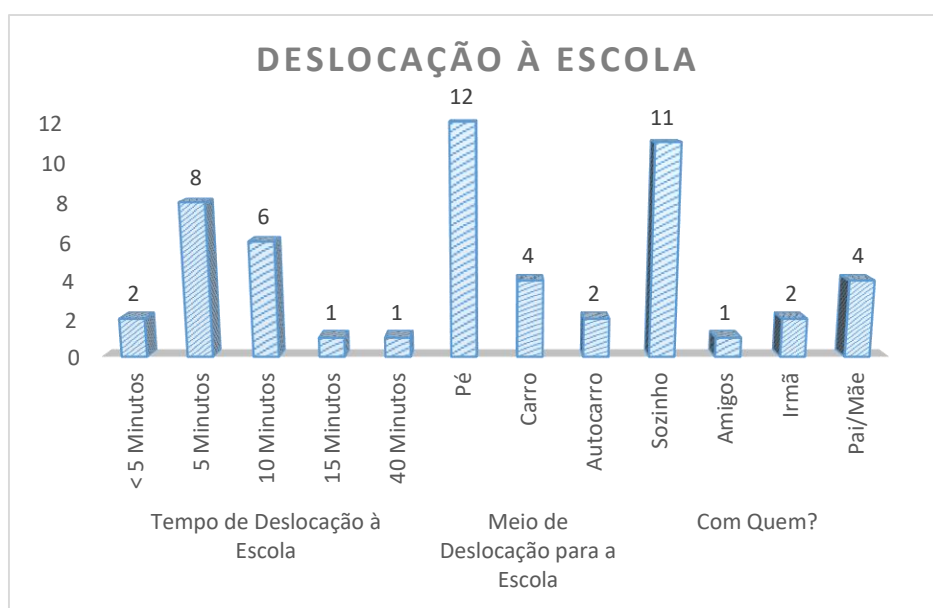


Gráfico 19 Caracterização do Deslocamento Casa-Escola

Dados Relacionados com a Educação Física

Composição Corporal

A composição corporal é um indicador efetivo do bem-estar físico / saúde dos alunos, uma vez que possibilita calcular parâmetros internacionais da saúde, como o IMC e/ou identificar os percentis de massa gorda corporal dos alunos, comparando-os com valores referência.

No que diz respeito aos valores IMC, foi possível identificar uma heterogeneidade no seio da turma, visto que 8 dos alunos apresentam um peso recomendado para a sua idade, 5 encontram-se acima do peso recomendado para a sua idade, e 3 apresentam excesso de peso, situando-se num nível de obesidade (1º Nível). Contrariamente, 5 alunos apresentam um peso abaixo do recomendado para as suas idades.

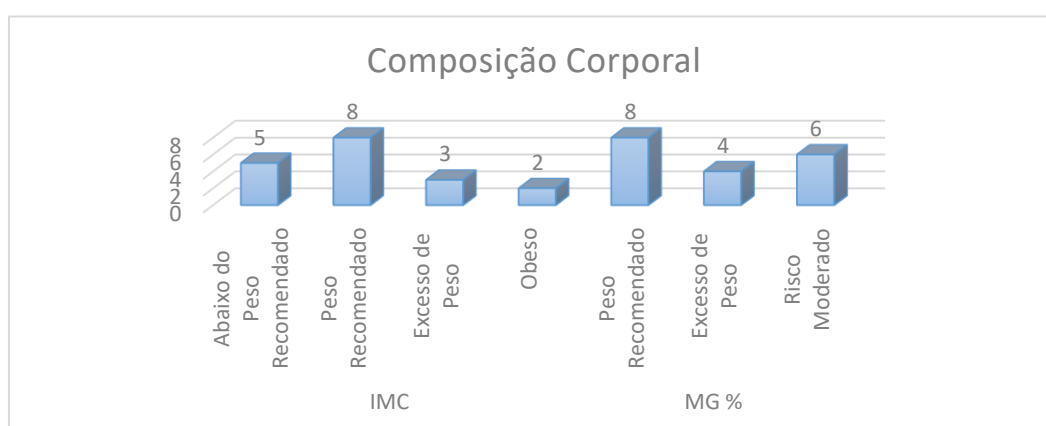


Gráfico 20 Caracterização da Composição Corporal

Auto percepção sobre a Atividade e Educação Física

No que diz respeito à percepção dos alunos sobre a AF, verificou-se que, 8 dos alunos (44% da totalidade da turma) evidenciam que “gosta mesmo muito de EF”. Por sua vez, 6 dos alunos (33%) responderam que “gostam bastante de EF”. Os restantes 4 elementos, 2 (11%) responderam que “não gosto lá muito”, sendo que os restantes dois, um respondeu que “não gosto nada” e um elemento respondeu que “é-me indiferente”.

Relativamente à auto percepção sobre a EF, obtivemos resultados semelhantes aos da AF, onde verificou-se por curiosidade que estes últimos 4 alunos responderam de forma idêntica. Já os restantes alunos (n=14) 7 (38%) responderam que “gosto bastante”, sendo que os restantes 7 alunos (38%) responderam que “gosto mesmo muito”.

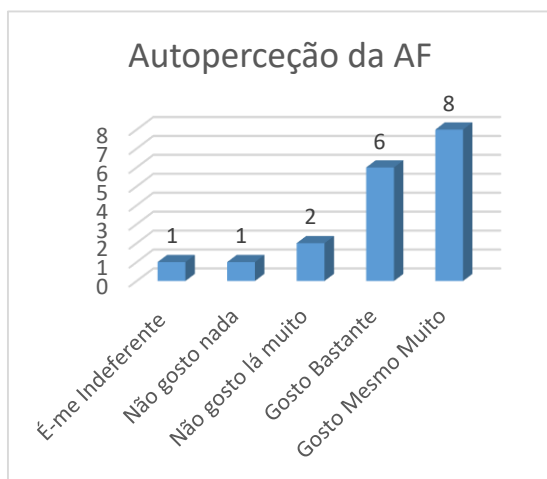


Gráfico 21 Auto percepção da AF

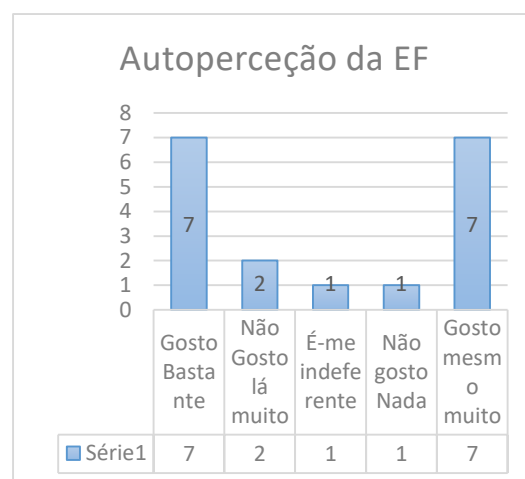


Gráfico 22 Auto percepção da EF

Prática Desportiva

No que concerne à prática desportiva, constatamos que 7 alunos (39%) não pratica nenhum desporto atualmente, 5 alunos (28% da totalidade da turma) nunca praticou nenhum desporto, sendo que os restantes 2 alunos (11%) são “ex-praticantes”. Os restantes alunos, 7 praticam desporto no contexto federado e 4 no desporto escolar.

Relativamente às modalidades praticadas, o Andebol é o desporto que se destaca pela positiva, com maior número de praticantes (n=5). Já os restantes alunos que praticam desporto, distribuem-se pelas modalidades de Futebol/Futsal (n=3), Voleibol (n=2) e Karaté (n=1).

No que diz respeito às horas de prática semanal, aferimos que a maior parte dos praticantes (n=4) realizam atividades desportivas somente 2 horas semanais, sendo que um 1 aluno pratica meramente 1 hora semanal. Os restantes 6 alunos, dividem-se equitativamente pelas 3, 4 e 6 horas semanais de prática desportiva.

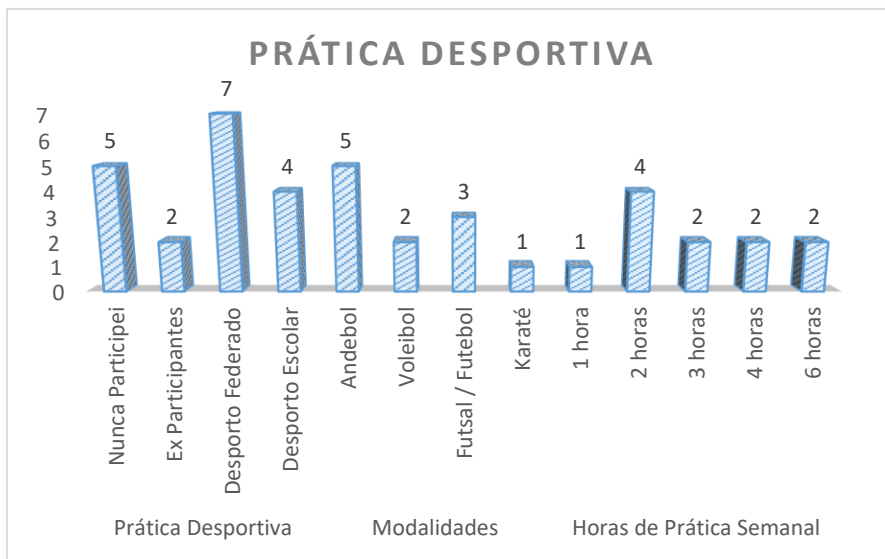


Gráfico 24 Caracterização da Prática Desportiva

Relações interpessoais

Com base num instrumento de avaliação afeto ao projeto EFERAM-CIT, nomeadamente o teste sociométrico, pôde comprovar as dinâmicas pessoais e interpessoais existentes no seio da turma.

Neste sentido, verificou-se a existência de alunos que se destacam pela positiva, pela negativa e/ou de forma neutra perante a turma. Concluiu-se a existência de grupos no seio da turma. Por sua vez, identificamos os possíveis líderes da turma, bem como, os alunos que apresentam dificuldades de integração/inclusão com os seus pares.

A concretização de uma apresentação ao restante conselho de turma, demonstrou-se fundamental e de grande interesse, dado ao teor específico de informação veiculada nestes resultados. Os restantes professores, puderam (re)definir as suas intervenções didático-pedagógicas, encarando-a como uma importante ferramenta pedagógica para uma intervenção mais personalizada. Nas nossas aulas, o que nos possibilitou repensar algumas estratégias ao nível do planeamento da aula, nomeadamente na construção dos grupos de trabalho, quer no controlo e gestão de todo o processo ensino-aprendizagem.

Averiguamos que, um dos alunos, foi consecutivamente a primeira opção nas atividades a escolher, o que demonstrou igualmente a ideologia da turma na escolha do aluno “exemplar”. Contrariamente, um dos alunos destacou-se igualmente por ser

primeira escolha, em ambos os domínios, ao nível da preferência e exclusão. Este fator deve-se fundamentalmente à existência de grupos no seio da turma, onde claramente existe uma (não) identificação com o respetivo. Relativamente aos alunos menos nomeados, foram alvo de consideração, no sentido da implementação das estratégias de integração e inclusão na turma.

6.1.4 Considerações Finais da Caracterização da Turma do 8º ano

A caracterização da turma é uma medida estratégica fundamental transversal a todos os docentes, no planeamento e dinamização de todo o processo ensino-aprendizagem. A compreensão da realidade e do contexto onde estão inseridos os alunos, favorece o entendimento das particularidades e individualidades de cada aluno, preponderante no (re)ajuste de estratégias de ensino a adotar, assim como na individualização do ensino ao longo do processo educativo. A intervenção cooperativa desenvolvida com a orientadora pedagógica assume uma relevância acrescida, transversal ao conselho de turma, informando-o sobre as características da mesma, promovendo reflexão crítica no seu seio, sobre alternativas didáticas-pedagógicas a implementar.

Uma atividade desta natureza, suscetível de emergir tópicos do foro pessoal e/ou íntimo dos alunos, requer indiscutivelmente um protocolo bem definido com instrumentos de avaliação válidos, salvaguardando o anonimato da informação recolhida. O nosso NE, optou por utilizar um conjunto diversificado de instrumentos de avaliação *Golden Standard*, inseridos no projeto de investigação EFERAM-CIT (i.e., questionários e baterias de testes). Ainda que consideremos que a dimensão de um dos questionários online (i.e., dados demográficos, socioeconómicos, estilos de vida, hábitos de saúde e informações escolares) seja algo extenso, aferindo-se alguma desmotivação por parte dos alunos no seu preenchimento, anuímos a eficácia desta metodologia nos objetivos a que se propõe cumprir.

A eficácia protocolar desta investigação, resulta diretamente da formação teórico-prática que todos os NE realizaram no período antecedente ao início do ano letivo. Esta formação, orientada e supervisionada pelos professores do departamento de EF da UMa, possibilitou-nos: (1) dominar detalhadamente os instrumentos de avaliação; e (2) assimilar o protocolo de investigação da APTF e CC. Enaltecer igualmente, a dinâmica e articulação criada entre os núcleos de estágio e professores afetos ao projeto EFERAM-CIT, preponderante na implementação prática de todo o protocolo.

A atividade de caracterização da turma, foi igualmente, preponderante para a nossa integração no meio escolar. A apresentação efetuada ao conselho de turma, representou o nosso primeiro contacto formal com os professores da EB23DEBC, onde consentimos uma maior visibilidade através da exposição do trabalho desenvolvido nas aulas de EF. Esta atividade possibilitou-nos de igual modo efetuar um primeiro contacto com os restantes professores, abrindo assim portas para uma futura cooperação interdisciplinar ao longo do processo educacional.

Pontos-Chave da Caracterização da Turma

- Etapa fundamental para a orientação de uma ação pedagógica mais ajustada e personalizada, adaptada às necessidades reais dos alunos;
- Aplicação de procedimentos e instrumentos de avaliação, propostos pelo EFERAM-CIT, salvaguardando uma prática mais rigorosa, assim como, para um conhecimento mais aprofundado dos alunos;
- Momento privilegiado de interação com os professores do CT, no sentido de partilhar informações pertinente e estabelecer ligações para a concretização de um trabalho interdisciplinar.

6.2 Atividade de Extensão Curricular

A atividade de extensão curricular (AEC) é uma etapa contemplada nas linhas programáticas das atitudes e avaliação do nosso estágio pedagógico. Esta atividade, de natureza pedagógica, dirige-se a toda a CE, nomeadamente os alunos da turma intervencionada, os respetivos encarregados de educação (EE) e/ou familiares, e demais agentes educativos. Complementando a intervenção pedagógica do professor estagiário, este evento simboliza igualmente, um momento privilegiado de aproximação entre toda a CE.

A aprendizagem dos JDC-I nas aulas de EF foi uma temática com especial foco ao longo do nosso EP, não só, pelo lugar de destaque que assumem ao nível do currículo e do programa nacional de educação física (PNEF), como também, pelas problemáticas didático-pedagógicas evidenciadas na literatura científica. Recaindo sobre a investigação científica do nosso EP e fazendo face a esta problemática, elaboramos uma UD politemática dos JDC-I (i.e., Futebol e Basquetebol), lecionada com base num modelo híbrido, o MEC, resultante da junção do MED com o TGfU. Uma das características mais

marcantes do MED, expressa-se por ser um momento festivo no final da UD, designado, de *evento culminante*. Com base nas suas características, consideramos ser uma ótima atividade para a construção da nossa AEC, a partir do qual, num ambiente privilegiado composto por toda a CE, poderíamos apresentar todo o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do 1º semestre de aulas.

Uma vez submetidos ao ME e tendo desempenhando um papel central na operacionalização e dinamização desta atividade, aos alunos transmitiram um testemunho real do impacto alcançado nas suas aprendizagens, através das funções de apoio à competição desportiva (i.e., competências sociais e pessoais, competências essenciais, literacia desportiva, gosto pela prática de EF e AF, assim como a influência na promoção de hábitos de vida saudável).

Este evento, contou igualmente com a formação pedagógica dos professores, sendo enaltecido todo o trabalho interdisciplinar desenvolvido ao nível da flexibilidade curricular (i.e., disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação), assim como, possibilidades de intervenção e operacionalização com outras áreas curriculares. Por sua vez, com base nos resultados obtidos no protocolo de testes de AF afetos ao EFERAM-CIT, consideramos pertinente a reflexão e o debate sobre a importância dos hábitos de vida (i.e., finalidades bem assentes no PNEF) e alimentação saudável no rendimento escolar dos alunos.

Diversos estudos científicos, aparentam corroborar com o facto de que os alunos que apresentam hábitos de vida saudável (i.e., ativos fisicamente, participação regular na EF, níveis de AF superiores, corretos hábitos de sono e alimentação saudável), apresentam um melhor desempenho académico (Martins, Marques, Dinis, e Costa, 2010; Oliveira, 2009; Pestana, 2013). De modo a reforçarmos estas condutas, estabelecemos uma parceria com uma nutricionista e uma enfermeira especializada, procedendo-se à consciencialização para os diversos indicadores da OMS (i.e., IMC, Glicémia, Pressão Arterial, Alimentação Saudável, Exercício Físico e Hábitos de Sono, Estudo e Leitura).

6.2.1 Objetivos Gerais da Atividade

Os objetivos gerais da nossa AEC, passaram por: (1) aumentar a comunicação e o relacionamento entre toda a CE (2) potenciar a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade; (3) consciencializar para os hábitos de vida saudáveis e os respetivos indicadores de saúde da OMS; (4) incrementar a participação ativa dos EE no

processo de E-A dos respetivos educandos; (5) promover um momento de contacto entre toda a CE; (6) estimular a aquisição de hábitos de prática desportiva regular e ocupação saudável dos tempos livres; (7) potenciar a capacidade de comunicação e exposição pública dos alunos; (8) fomentar princípios éticos desportivos e valores morais nos alunos; (9) difundir o espirito competitivo saudável; (10) incrementar a participação ativa e operacionalização da atividade juntos dos alunos; (11) Potenciar o trabalho colaborativo junto dos nossos alunos; (12) desenvolver a capacidade de trabalho, gestão e sentido de responsabilidade dos alunos; (13) potenciar as aprendizagens essenciais dos alunos transversais a todas as áreas; (14) estimular uma maior compreensão do fenómeno desportivo associado aos JDC-I; (15) promover um momento de diversão, partilha e descontração entre os alunos;

6.2.2 Planeamento da Atividade

No sentido de operacionalizarmos uma AEC significativa e eficiente, os professores estagiários concomitantemente com os orientadores científicos e pedagógico consideraram um conjunto abrangente de fatores, nomeadamente:

- ✓ Compreender as necessidades/problemáticas existentes na CE (i.e., pontos fortes e fracos), e definição do tema geral da atividade;
- ✓ Elaborar um documento informativo, enaltecendo os objetivos da atividade e procedendo ao levantamento da disponibilidade (i.e., auscultação da CE), relativamente à data e horários, para a realização da AEC;
- ✓ Estabelecer o horário e data ótimos, satisfazendo as necessidades das duas turmas, professores dos CT, pais e/ou EE, e os restantes membros da CE;
- ✓ Realizar o cronograma de atividades da ação (i.e., horário, data, local, demais agentes educacionais convidados, pertinência, preleções e atividades);
- ✓ Compreender os mecanismos eficazes na divulgação da AEC junto da CE (i.e., convites formais, poster/cartaz e publicação na rede social oficial da escola);
- ✓ Realizar um levantamento de todos os recursos (i.e., materiais, logísticos, humanos e temporais) necessários à realização da AEC;
- ✓ Estabelecer os contactos formais com os agentes educacionais convidados, o presidente do conselho executivo, nutricionista e enfermeira especializada;
- ✓ Requisitar os instrumentos de avaliação dos parâmetros de saúde (i.e., balança, estadiómetro, medidor de glicémia e esfigmomanómetro) com os docentes do

DEEF-FCS da UMA e o Centro de Saúde de São Roque, para avaliação dos participantes;

- ✓ Realizar uma parceria com o pessoal docente e não docente da EB23DEBC, no suporte à AEC (i.e., Professor de Música e Funcionárias da Cantina);
- ✓ Elaborar todo o trabalho cooperativo dos alunos das turmas intervencionadas na dinamização e operacionalização da ação (i.e., divulgação da ação junto da CE, processo de seleção e recolha de alimentos, criação dos vídeos com a explicação da equipa/funções e fase do MED atribuída, funções do MED e um momento de dança “*Cheerleaders* do Marítimo”);
- ✓ Potenciar as aprendizagens essenciais dos alunos através da flexibilidade curricular, nomeadamente o trabalho interdisciplinar (i.e., Educação Tecnologia; Educação Visual e Tecnologias da Informação e Comunicação);
- ✓ Criar os certificados de mérito para a cerimónia de entrega de prémios;
- ✓ Construir a apresentação/comunicação do professor estagiário;
- ✓ Elaborar um plano B para o evento desportivo, salvaguardando o êxito da AEC independentemente das condições climáticas.

6.2.3 Balanço da Atividade

A AEC foi dinamizada nas instalações da EB23DEBC, no dia 16 de dezembro de 2019, no horário compreendido entre as 9h00 e as 13h30. Atendendo às condições meteorológicas, cedo compreendemos que não poderíamos usufruir das instalações exteriores (i.e., polidesportivo) para a realização do “Evento Desportivo – Supertaça”. Desta forma, colocamos em prática o plano b (i.e., jogos tradicionais). É de salientar a capacidade de adaptabilidade, coordenação e entreajuda dos estagiários, na redefinição das tarefas, salvaguardando a dinâmica da atividade. Assim sendo, fiquei responsável pela dinamização e orientação das apresentações (i.e., professores, alunos e preletores convidados) enquanto o meu colega de estágio ficou no estágio, procedendo à preparação da parte desportiva da atividade.

Iniciando a análise da AEC pela sua divulgação, evidencio a elevada eficácia alcançada, visto que, contamos com a forte adesão de toda CE, entre os quais os professores do CT. Contrariamente às problemáticas evidenciadas no PEE, desfrutamos de uma volumosa presença dos EE e/ou pais na atividade. Para o efeito resulta não só a

eficácia da divulgação nos mais diversos canais de comunicação, formais e informais (i.e., documento informativo das possibilidades, convites com mensagens personalizadas pais/professores, cartaz/poster e diálogo informal), como também, do empenhamento ativo dos alunos na sua divulgação junto das mais diversas entidades educativas.

Após estabelecido com os alunos o local e a hora de encontro (8h30), ficou demonstrado o seu comprometimento no processo educacional, enquanto agentes centrais na dinamização da atividade, pelo *dresscode* apresentado, na lista de alimentos concebida (saudável) e pela capacidade de mobilizarem os EE e os professores do CE. A AEC teve início à hora prevista, e abarcou na sua sessão de abertura, o Presidente do Conselho Executivo da Escola, o Mestre Nuno Jardim. Sendo uma figura central da escola, a sua presença reforçou o sentido de formalidade da ação.

Passando agora às comunicações, a sua pertinência, foi manifestamente visível, face aos conteúdos transmitidos e os feedbacks alcançados. À luz do MED, durante as aulas de EF no 1º semestre, os alunos vivenciaram uma panóplia de funções de apoio à competição, à medida que assumiam um papel central no seu processo educacional. Indo ao encontro dos paradigmas educacionais atuais e visando o contínuo desenvolvimento das competências essenciais dos alunos transversais a todas as áreas, durante as aulas de EF, foi potenciado todo um trabalho interdisciplinar com a unidade curricular de TIC. Assim, os alunos desenvolveram uma apresentação, onde através de uma exposição pública em vídeo, efetuaram uma apresentação individual/equipa, das funções desempenhadas, do MED e dos pontos fortes e fracos do modelo. Esta preleção, assumiu uma relevância acrescida, enaltecendo o valor da EF na formação holística dos alunos. Os preletores convidados, dispuseram de alguns equipamentos específicos, criando-se um verdadeiro espaço de interação teórico-prática, formativo entre os participantes. A comunicação da nutricionista conferiu uma maior sensibilização aos alunos e respetivos EE, enaltecendo a importância dos hábitos de vida e alimentação saudável. Foi um momento de reflexão crítica, marcante, principalmente para os EE, desenvolvendo uma visão realista sobre os seus costumes e a interferência no bem-estar físico, mental e escolar dos seus filhos. Esta apresentação, pautou-se igualmente pela reflexão sobre a importância do sono nos índices cognitivos dos alunos. A comunicação da enfermeira especializada foi igualmente uma importante chamada de atenção, pois pretendíamos aferir se existia correlações entre alunos-EE nos valores de IMC, Glicémia e Pressão Arterial.

Após as comunicações, seguiram-se o “evento desportivo”. Face à problemática vivenciada, colocamos em prática a *supertaça* através dos *Jogos Tradicionais* dinamizado no ginásio da escola. Depois uma breve explicação, os alunos rapidamente se auto-organizaram para dar início ao evento desportivo. As equipas responsáveis pelas funções de apoio, organizaram-se, salvaguardando todos os princípios inerentes ao suporte da competição. A dinâmica positiva na organização do evento desportivo, resultou das aulas de EF e da evolução positiva constatada ao longo do tempo. No decurso do processo educacional, ao longo das aulas de EF, e a este momento, preservou-se igualmente, valores como, o fair-play, o respeito, trabalho em equipa, equidade, fatores inerentes à formação integral dos nossos alunos. Consequentemente existiu uma interação significativa com os EE, pois os jogos tradicionais (jogo do galo, lenço, carrinho de mão e jogo da colher) fazem parte integrante das suas infâncias, contribuindo para um momento de interação, confraternização e estimulação entre pais e filhos. Outro aspeto positivo da nossa ação, refere-se à dança das *Cheeleaders* do Marítimo, alunas integrantes das turmas intervencionadas. A atuação, mais do que a dança propriamente dita, demonstrou claramente a envolvência dos alunos no processo educacional assim como o seu sentido de responsabilidade, compromisso e solidariedade.

Após a realização dos jogos, todos os convidados foram encaminhados à sala de artes para a entrega de prémios e realização do lanche/convívio. Em ambiente educativo autêntico, o desporto para crianças e jovens pode assumir certas particularidades e visar objetivos orientados para a educação através do desporto (Soares e Antunes, 2016). Nesta perspetiva, premiamos, não só, as equipas/alunos que se destacaram, do ponto de vista competitivo, mas principalmente, aqueles que ao longo das aulas de EF demonstraram maior empenho, responsabilidade, autónoma, fair-play, valores éticos e morais, trabalho de equipa, cooperação, compromisso e solidariedade. A entrega dos prémios foi realizada pelos pais presentes na atividade, conferindo um sentido especial e particular ao momento.

Ao longo da dinamização e operacionalização da AEC, procuramos ir ao encontro das aprendizagens cognitivistas e construtivistas que colocam o aluno no centro do processo educacional. Estes tiveram um papel determinante, na dinamização, operacionalização e concretização da ação, preponderantes na divulgação da atividade, realização do lanche saudável e apresentação do MED (i.e., trabalho interdisciplinar). A

operacionalização destas tarefas, exigiu uma auto-organização dos alunos, por via a preparar a atividade.

Em suma, considero que a nossa AEC teve um impacto muito positivo em toda a CE, face à sua magnitude. Este tipo de atividade, enaltece e credibiliza no seio escolar todo o trabalho desenvolvido pelo professor estagiário nas aulas de EF. Possibilita, de igual modo, desenvolver importantes mecanismos e/ou competências em todos os intervenientes, tais como o trabalho cooperativo, competências essenciais, os hábitos de vida e alimentação saudável, relações pessoais e interpessoais e o espírito competitivo saudável.

Pontos-Chave da AEC

- Momento privilegiado de aproximação com todos os agentes da CE (i.e., alunos, professores, EE e funcionários);
- Partilha de todo o trabalho desenvolvido pelos alunos durante a lecionação da UD dos JDC-I;
- Utilização de estratégias didático-pedagógicas que possibilitem colocar os alunos no centro do processo E-A e, conseqüentemente, potenciar as suas aprendizagens essenciais;
- Promover a compreensão dos fenómenos da AF e desporto em geral;
- Potenciar a motivação e gosto pela prática da EF e AF;
- Desenvolvimento de um conjunto de competências e capacidades ao nível dos processos de planeamento e gestão de atividades.

7. Atividades de Natureza Científico Pedagógica

7.1 Ação Científico-Pedagógica Individual: As Potencialidades do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão

A ACPI simboliza um momento privilegiado no processo de estágio, permitindo-nos desempenhar a função de formadores científicos, delineando e operacionalizando uma formação direcionada aos professores, integrantes do grupo de disciplina da EF na EB23DEBC. Representou igualmente, uma oportunidade de interação e aproximação entre os professores estagiários e os restantes professores do grupo disciplinar. Esta ação de formação realizou-se na Biblioteca da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro no dia 05 de fevereiro de 2020.

Ideologicamente, a ACPI assume um importante contributo na formação docente do professor estagiário, como também, na formação continua dos professores do grupo de EF. Pretende-se com estes momentos de partilha de conhecimento reforçar a reflexão crítica e o debate em torno de assuntos importantes para o ensino da EF em contexto escolar. No nosso caso, a temática incidiu sobre a organização do processo ensino-aprendizagem dos JDC-I.

Este tópico de investigação tem sido uma temática basilar no nosso NE, o que acabou por ser determinante para a sua escolha. Foram definidos os seguintes objetivos gerais: (1) evidenciar as particularidades pedagógicas e didáticas do modelo de competência na aprendizagem dos JDC-I. (2) demonstrar evidências científicas que comprovem a sua potencialidade nas aulas de Educação Física. (3) apresentar as potencialidades de uma abordagem baseada no modelo de competência no ensino dos JDC-I; (4) descrever as propostas metodológicas realizadas num estudo de intervenção em turmas do 3º ciclo de ensino dos JDC-i através do Modelo de Competência. Esta investigação realizada no contexto das nossas aulas de EF despoletou ainda a construção de um artigo científico e uma comunicação em poster no Seminário Internacional de “Ciência e Desporto” de 2020 (ver apêndice 18).

7.1.1 Justificação da temática em estudo

Os jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I) assumem um lugar de destaque no programa nacional e na organização curricular da Educação Física (Gouveia et al., 2018), contudo, apesar de evidenciarem um elevado teor didático-pedagógico, verdade é

que atualmente nas aulas de EF, ainda prevalece o uso excessivo de modelos tradicionais centrados no professor, sendo aferido a utilização maioritária do Modelo de Instrução Direta (Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes, e Villar, 2017). Aliando aos pressupostos anteriormente referidos, as abordagens superficiais orientadas para o aprimoramento da técnica de forma descontextualizada, negligenciam a compreensão e consciência tática do jogo, condição essencial e transversal ao JDC-I, tornando assim, o processo ensino-aprendizagem menos benéfico à formação integral dos alunos.

Nesta ideologia, compreendemos que as abordagens de ensino alternativas poderão dar um contributo fundamental na promoção de um contínuo elevado número de experiências motoras, proporcionando assim aprendizagens mais significativas e duradouras. Os alunos passam a desempenhar um papel central no seu processo ensino-aprendizagem, sendo valorizados os processos cognitivos e a compreensão tática sobre o jogo, à medida que as habilidades motoras são simultaneamente desenvolvidas em situações contextualizadas do jogo, usando os princípios pedagógicos da modificação por representação e exagero (Pestana, Quintal, Arcanjo e Oliveira, 2019; Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes, e Villar, 2017)

Todavia, o desenvolvimento da competência dos alunos em jogo é desafiante e complexo, particularmente nos JDC-I. A lógica interna, submete que as equipas estejam em confrontação direta, partilhando o mesmo espaço físico de jogo e agindo em proximidade com os adversários, enquanto cada equipa compete pelo mesmo objetivo, marcar pontos, e por objetivos dispares referentes aos problemas táticos ofensivos e defensivos (Hodges, Wicke, & Flores-Marti, 2018).

O processo ensino-aprendizagem atual está em rotura e como tal, existe a necessidade de explorar novas metodologias de ensino que potenciem a aprendizagem dos JDC-I em contexto escolar. O modelo de competência (MEC) poderá assumir-se, como uma importante ferramenta pedagógica na aprendizagem dos JDC-I.

Este MdE visa proporcionar situações de aprendizagem autênticas e significativas aos alunos, permitindo o seu sucesso nas formas modificadas de jogo e no desempenho de funções na organização da prática desportiva, desenvolvendo competências fundamentais e transversais aos JDC-I.

Deste modo, com a implementação desta ACPI tivemos como objetivos os seguintes: a) evidenciar as particularidades pedagógicas e didáticas do MEC na

aprendizagem dos JDC-I, e demonstrar evidências científicas que comprovem a sua potencialidade nas aulas de (EF).

Particularidades Pedagógicas e Didáticas do Modelo de Competência na Aprendizagem dos JDC-I.

O MEC surge na Universidade de Gent, Bélgica em 1991, visando essencialmente uma nova proposta de ensino dos JDC-I, sustentada numa linha construtivista e cognitivista (Musch et al., 2002). Este MdE, emerge da junção do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), (Bunker e Thorpe, 1989) com o modelo de educação desportiva (MED), (Sidentop, 1994), e visa desenvolver dois principais grupos de competências: “a autenticidade da performance como jogador nos JDC-I e as competências das funções de apoio e coordenação” (Graça e Mesquita, 2013)

Entendemos então que, o MEC se compromete essencialmente a três macro objetivos, sendo eles: (1) possibilitar aos estudantes uma participação eficaz nas formas modificadas de jogo; (2) alunos enquanto agentes primordiais do seu processo ensino-aprendizagem (regulador da sua própria prática) e (3) desenvolvimento de competências fundamentais e transversais aos JDC-I (Hastie e Mesquita, 2006)

Teaching Games for Understanding

O TGfU teve a sua origem no final do século passado, nomeadamente nos anos 80, onde David Bunker e Rod Thorpe iniciam um movimento reformulador na educação dos JDC-I na escola, sustentados numa linha cognitivista. Este modelo inicia-se em refutação às ideologias tradicionais, onde os modelos de ensino centralizam-se na aprendizagem da técnica de forma isolada e descontextualizada do jogo, confrontando-os assim, com uma abordagem tática que promove a consciência e compreensão tática necessária ao jogo e que é transversal aos JDC-I. O princípio da aprendizagem pressupõe que, as situações e/ou circunstâncias do jogo sejam introduzidas primeiramente e só depois, se assegure a aquisição e desenvolvimento de habilidades tático-técnicas de forma contextualizada. A ideia base é deixar de interpretar o jogo como um momento para a aplicação da técnica, para passar a compreendê-lo como um meio para a resolução de problemas, até porque a tomada de decisão antecede-se a qualquer execução motora (Graça, et al., 2003; Graça e Mesquita, 2007).

A elaboração das formas modificadas de jogo, deverá responder a quatro princípios pedagógicos, sendo eles: 1º Tipo de jogo (simplificado), 2º Modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo), 3º Modificação por exagero (manipulação das condicionantes estruturais do exercício) e 4º Complexidade Tática (correlação repertório motor- problemas táticos- compreensão) (Graça e Mesquita, 2007).

Assim, podemos evidenciar que a o TGfU é uma modelo de ensino que permite a compreensão do jogo na sua vertente tática, não se restringindo ao *como fazer*, mas sim ao *que fazer* e *quando fazer*, uma vez que o jogo é ecológico e dinâmico.

O TGfU é composto por seis fases, onde Bunker e Thorpe (1982) enfatizam o foco pedagógica e didático na apreciação sucessiva e cíclica das situações do jogo, desenvolvimento da consciência tática, tomada de decisão (o que fazer? e como fazer?), treino das habilidades relacionadas com a execução motora, e por último, a performance em jogo.

A primeira fase, forma de jogo, dá-se com a apresentação modificada do jogo (básica), adequada às necessidades e capacidades dos alunos. O objetivo primordial, prende-se com o confronto de situações reais de jogo, que desafiem a sua capacidade de compreender intervir no jogo.

A segunda fase, apreciação do jogo, essencialmente contempla a apreciação das regras de jogo e o modo como a sua manipulação influência as ações tático-técnicas dos alunos, com implicações diretas na forma como se pontua.

A terceira fase, consciência tática, orienta-nos para a iniciação da tomada de consciência tática dos alunos, através da identificação e compreensão dos problemas táticos ofensivos e defensivos do jogo.

A quarta fase, tomada de decisão, contextualiza a tomada de decisão dos alunos em torno das seguintes questões: “o que fazer?” e “como fazer?”. Neste sentido, a capacidade de leitura e interpretação das situações de jogo é colocada em prática, num confronto entre os problemas táticos e as possibilidades de ações para o êxito.

A quinta fase, execução motora, propõe o desenvolvimento das habilidades técnicas necessárias para resolver de forma eficaz os problemas táticos do jogo.

Por fim, a última fase do TGfU, enfatiza todos os pressupostos consolidados anteriormente, resultando na performance global dos alunos em jogo. Uma vez que o processo ensino-aprendizagem não é estanque, possibilita-nos a elaboração novo ciclo, com formas modificadas de jogo mais complexas, respeitando o princípio fundamental da progressão da aprendizagem dos alunos.

Modelo de Educação Desportiva

O MED surge no início da década de 80, em refutação às abordagens tradicionalistas focalizadas nas habilidades descontextualizadas e desvirtuadas da realidade ecológica do jogo, onde Daryl Sidentop propôs um modelo instrucional e curricular que visa proporcionar experiências desportivas autênticas, pedagogicamente orientadas para o contexto escolar (Siedentop, 2002).

Este MdE abrange um paradigma construtivista, onde os alunos assumem-se como agentes centrais do seu processo ensino-aprendizagem, exercendo uma diversidade de funções que proporcionam a sua formação holística, independentemente das suas características individuais, e assume um enorme potencial educativo na aprendizagem dos JDC-I. O MED propõe-se atingir fundamentalmente três grandes objetivos: (1) desenvolver competências desportivas (habilidades tático-técnicas fundamentais para o jogo); (2) aumentar a literacia desportiva (regras, tradições e rituais relacionados ao desporto) e, promover o entusiasmo pela prática desportiva associados à qualidade de vida (Bastos, 2011; Mesquita, 2012; Farias, Mesquita, e Hastie, 2018)

As características estruturantes básicas deste MdE visam a contextualização das práticas desportivas federadas, promotoras de humanização e democratização do desporto, elencando seis tópicos primordiais: a) época desportiva; b) filiação às equipas; c) competição formal; d) registo estatístico; e) festividade, e f) evento culminante (Mesquita, Pereira, e Graça, 2009; Siedentop, 1994).

As tradicionais “épocas desportivas” substituem as unidades didáticas de curta duração, contestando a necessidade de uma prática mais aprofundada para a consolidação das aprendizagens, sendo constituídas por um mínimo de 20 aulas ou 15h (Graça e Mesquita, 2007).

O conceito de “filiação” prende-se fundamentalmente à necessidade de manter o equilíbrio competitivo das equipas, assim como o desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos. Por um lado, as equipas são heterogéneas no seu núcleo,

enaltecendo a importância da cooperação e interajuda na aprendizagem e consolidação da união do grupo, administrando todo o seu trabalho em função de um objetivo comum, e por outro lado são homogêneas entre si, permitindo a manutenção da competitividade ao longo da época desportiva e conseqüentemente a motivação dos alunos (Graça e Mesquita, 2007; Siedentop, 2002). Uma das singularidades do MED pendesse essencialmente com a possibilidade de os alunos exercerem uma diversidade de papéis no seio da sua equipa ao longo da época desportiva, que não a de meros praticantes. Esta multiplicidade experiencial, enaltece o sentido de importância, reconhecimento e valorização pessoal no seio da equipa, à medida que as dinâmicas e relações interpessoais se solidificam, proporcionadas por um ambiente inclusivo num contexto onde todos participam de forma equitativa (Soares e Antunes, 2016).

A “competição formal” rege-se em função de uma calendarização formal das atividades, através de mecanismos promotores de igualdades de oportunidades de participação e premiação do trabalho cooperativo no seio das equipas na aprendizagem (Graça e Mesquita, 2007). Segundo (Soares e Antunes, 2016) a competição não deverá ser um fim em si mesmo, mas sim um meio para a melhoria do desempenho, literacia e cultura desportiva dos alunos, até porque, sem ela o treino não teria significado. O resultado da competição deixa de ser um objetivo primordial em detrimento do fair-play, valorização do esforço pessoal e coletivo, empenho, dedicação e a organização praticada nos treinos e jornadas por cada equipa.

As formas modificadas de jogo, ajustadas ao nível de proficiência dos alunos, são as bases fundamentais para o desenvolvimento da consciência tática do jogo, imperial aos JDC-I, não só proporcionando um maior entusiasmo pela prática, como também o desenvolvimento da performance global em jogo (Farias, Valério, e Mesquita, 2018)

No final de cada época desportiva é realizado um “evento culminante”, onde professor e alunos realizam conjuntamente uma atividade direcionada a toda comunidade escolar. Este evento festivo, proporciona um ambiente acolhedor, explicativo de todo o trabalho dinamizado ao longo da unidade curricular e representativo das qualidades ganhas ao longo da mesma, exibindo o quadro competitivo e elegendo a equipa vencedora (Pereira, 2012).

Em suma, o TGfU e o MED coincidem na crítica de construção do currículo dos JDC-I, dado ao seu carácter descontextualizado e contraditório, sendo que ambos

valorizam os jogos reduzidos e as formas modificadas de jogo. O TGfU valoriza as competências dos praticantes no domínio do jogo, enquanto o MED considera a valorização da dimensão humana e cultural do Desporto (Graça e Mesquita, 2015).

Apesar das enormes potencialidades do MEC na aprendizagem dos JDC-I, ainda existe uma elevada carência de estudos no âmbito escolar que corroborem com os pressupostos a que este ME se propõe. No entanto, Portugal tem sido um dos poucos países que se tem debruçado sobre a implementação de abordagens alternativas na EF.

Neste sentido, para uma melhor compreensão da temática, apresentamos os últimos estudos realizados no âmbito escolar ao nível da aprendizagem dos JDC-I através do MEC, como também, segundo o MED e a Abordagem tática ao Jogo, a fim de verificarmos as implicações tidas na aprendizagem dos alunos.

Quadro 7 Evidências científicas que comprovem a Potencialidade do Modelo de Competência nas aulas de Educação Física

| Título / Autores | Objetivo | Metodologia | Resultados |
|---|---|--|--|
| <i>Impact of a hybrid TGfU Sport Education unit on student motivation in physical education</i> (Gil-Arias, Harvey e Cárceles, 2017) | Investigar o impacto do MEC comparativamente ao MID nos vários dominós da motivação dos alunos para a EF. | <u>Amostra:</u> 55 alunos (28 rapazes e 27 raparigas) de uma escola secundária no sudoeste de Espanha. <u>Instrumentos de Avaliação:</u> Diversidade de questionários: Motivação Autónoma – “Perceived Locus of Causality”, Necessidades Psicológicas Básicas - “Basic Psychological Needs in Exercise Scale”. Prazer- “Enjoyment/Boredom in Sport Scale”. Intensão de ser fisicamente ativo - escala de 1-5. | <ul style="list-style-type: none"> • O MEC proporcionou melhorias significativas na autonomia, competência e motivação dos alunos. • Não existiu melhorias significativas na motivação autónoma, afinidade e na intenção de ser fisicamente ativo. |
| <i>Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement</i> (Farias, Valério e Mesquita, 2018) | 1- Examinar a evolução da performance e envolvimento nos jogos de invasão (PE), durante três épocas do MED. | <u>Amostra:</u> 26 alunos (16 rapazes e 10 raparigas) de uma escola da Europa. <u>Instrumentos de Avaliação:</u> PE através do GPAI (Oslin et al., 1998). Análise estatística através do SPSS 23.0 (ANOVA). | <ul style="list-style-type: none"> • Aumentos significativos na PE, do pré-teste para o pós-teste, na 2ª e 3ª temporada (Andebol e Futebol). |
| <i>Tactical Games Model and Its Effects on Student Physical Activity and Gameplay Performance in Secondary Physical Education</i> (Hodges, Wicke e Flores-Marti, 2018) | 1- Examinar os efeitos do Modelo dos Jogos Táticos (TGM) na AF e Performance em Jogo (PJ) em estudantes do secundário, em três escolas distintas. | <u>Amostra:</u> 121 alunos (55 rapazes e 66 raparigas) de 3 escolas secundárias do norte dos Estados Unidos. <u>Instrumentos de Avaliação:</u> PJ através do TSAP Gréhaigne et al. (1997). AF através de pedómetros (Yamax Digi-walker DW-200). Análise estatística através do SPSS 23.0 (ANOVA). | <ul style="list-style-type: none"> • Aumentos significativos PJ. • Diferenças significativas na média de passos dos estudantes ao longo de todas as aulas no 1º e 2º Professor (Futebol = 60,7 p/min, Futebol Americano = 55,8 p/min). • Os alunos do sexo feminino apresentam médias de passos (n=61,3) superiores aos alunos do sexo masculino (n=51,6). |
| <i>Student Game-Play Performance in Invasion Games Following Three Consecutive Hybrid Sport Education Seasons</i> (Farias, Mesquita e Hastie, 2018) | 1- Analisar a PJ dos alunos, de acordo com as estruturas parciais dos JDC-I durante três épocas no MEC. | <u>Amostra:</u> 26 alunos do 7º ano (16 rapazes e 10 raparigas) de uma Escola Pública de Portugal. <u>Instrumentos de Avaliação:</u> PJ através do GPAI (Oslin et al., 1998). | <ul style="list-style-type: none"> • Melhoria significativa da PJ, no futebol e no andebol; • Melhoria da performance nas estruturas parciais de jogo, ao longo de todas as épocas. • Melhoria da performance relacionadas com a manutenção das equipas pelas três épocas com a consequente sintonização das dinâmicas de interpessoais de jogo, a natureza da mediação entre pares e o desenho das formas de jogo. |
| <i>The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games</i> (Gouveia et al., 2019) | 1- Avaliar a eficácia da abordagem tática ao jogo, na PJ quando comparado com uma abordagem orientada para a técnica. | <u>Amostra:</u> 79 alunos (39 rapazes e 40 raparigas) de uma escola pública na Conselho do Funchal. <u>Instrumentos de Avaliação:</u> PJ através do GPAI (Oslin et al., 1998). O TEM através da escala de AFMV (Siedentop, Hastie, e van de Mars, 2004). | <ul style="list-style-type: none"> • Ambas as abordagens desenvolveram as ações com e sem bola dos alunos ao longo das 8 semanas. • Não existiu diferença na eficácia das abordagens, porém entre as duas avaliações (Inicial e Final) o grupo sujeito à abordagem |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | 2- Aferir se existiu diferença no tempo de empenhamento motor (TEM) dos alunos, entre as duas abordagens. | | tática teve decisões melhores com bola, assim como maiores níveis de TEM. |
| <i>Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física</i> (Pestana, Quintal e Arcanjo, 2019) | <p>1- Quantificar o impacto de uma unidade didática, organizada segundo o MEC, na PJ.</p> <p>2- Examinar os seus efeitos na motivação dos alunos para a EF.</p> <p>3- Comparar o TEM dos alunos em função da abordagem tradicional.</p> | <p><u>Amostra:</u> 43 alunos (21 rapazes e 22 raparigas) de duas turmas do 3º ciclo (8º e 9ºano) de uma escola pública na Conselho do Funchal.</p> <p><u>Instrumentos de Avaliação:</u> PJ através do GPAI (Oslin et al., 1998); Motivação nas aulas de EF – Questionário (Pereira et al., 2009). TEM - método de amostragem do tempo momentâneo (Siedentop et al., 2004); Avaliação Qualitativa – 4 perguntas abertas sobre o MED.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Incremento com significado estatístico na PJ dos alunos e na correlação entre a atitude dos alunos face à EF e o seu envolvimento em jogo. • Níveis superiores de TEM comparativamente com a abordagem tradicional. • Autoperceção dos alunos ao nível do MEC: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contributo para a sua formação; ✓ Melhoramento da competência e do conhecimento sobre o jogo ✓ Entusiasmo para a prática da AF em geral. |

Considerações Finais

A aprendizagem dos JDC-I na EF ao longo dos anos efetivou-se através de abordagens fragmentadas e superficiais centradas no professor, visando sobretudo o aprimoramento da técnica de forma descontextualizada. Neste sentido, compreendemos que as abordagens de ensino alternativas vêm propor uma nova abordagem dos JDC-I, possibilitando a continua formação integral dos alunos.

O MEC assume-se desta forma, como uma importante ferramenta pedagógica-didática preponderante ao combate da problemática evidenciada, uma vez que dá ênfase à compreensão tática e a autenticidade e significância da prática desportiva, condições estas transversais aos JDC-I. Sustentado numa linha cognitivista e construtivista, este MdE proporciona que os alunos assumam um papel central no seu processo ensino-aprendizagem, permitindo participações equitativas entre os alunos, valorização da condição humana e desportiva, recriação de contextos desportivos autênticos e sobretudo, aumento das dinâmicas pessoais e interpessoais no seio da turma. Não obstante, permite igualmente o desenvolvimento de competências fundamentais e transversais aos JDC-I

Os estudos científicos supramencionados corroboram o potencial educativo do MEC na aprendizagem dos JDC-I nas aulas de EF. Embora a investigação sobre as potencialidades do MEC ainda esteja a dar os primeiros passos, esta metodologia de ensino pedagógico tem vindo a apresentar resultados consistentes na formação integral dos alunos. No que respeita à aprendizagem centrada no jogo, os resultados têm indicado que a exposição a este modelo proporcionada um aumento da performance em jogo por parte dos alunos (competência e envolvimento), assim como, maior TEM quando equiparados a modelos com abordagens centradas na técnica. Contudo, podemos frisar que a participação significativa e autêntica dos alunos nas aulas e a componente de filiação às equipas, parte integrante do MEC, contribuiu para o potenciamento da sintonização das dinâmicas interpessoais em jogo, a natureza da mediação entre pares e o desenho das formas de jogo. Além disso, podemos ainda acrescentar que estes indicadores, influenciaram positivamente a perceção e atitude dos alunos relativamente à EF. Para finalizar, o MEC tem sido apresentado como um modelo de ensino com impacto positivo na autonomia dos alunos, conhecimento sobre o jogo, motivação e ainda entusiasmo para a prática da AF em geral.

Em suma, podemos salientar que a literatura referente à lecionação dos JDC-I no âmbito escolar através do MEC é ainda diminuta, sendo necessários mais investigação nessa área, sobretudo no contexto da Região Autónoma da Madeira. Deste modo, os

estudos futuros deverão ter em consideração diferentes contextos, amostras e períodos de intervenção maiores e mais duradouros, para melhor perceber o seu impacto na aprendizagem dos JDC-I.

7.1.2 Balanço da Ação

A ACPI desenvolveu-se no dia 5 de fevereiro, na biblioteca da escola, no horário compreendido entre as 13h30 e as 14h30. A escolha do dia para esta formação foi feita depois da auscultação da orientadora pedagógica e, representante do grupo disciplinar de EF. A temática escolhida, além de ir ao encontro da investigação desenvolvida pelo nosso NE, é também uma matéria de ensino com grande tradição no grupo disciplinar da EB23DEBC, nomeadamente, na planificação curricular, como também, nas atividades temáticas desenvolvidas e nos núcleos do DE. Adicionalmente, as experiências pedagógicas no ensino dos JDC-I fora do contexto escolar no NE, em conformidade com a necessidade de rotura e coerência do processo ensino-aprendizagem, levou a que esta ACPI se realizasse. Estrategicamente, ao longo do Estágio fomos ganhando uma maior robustez no conhecimento em torna desta temática, sobretudo pela solidificação da coerência entre a teoria e a prática. Por consequência, esta temática reunia todas as condicionantes necessárias a uma ótima intervenção perante o grupo disciplinar da EB23DEBC. Registamos o desenvolvimento de uma competência essencial nesta atividade relacionada com as competências básicas para investigar. Assim, levantamos um problema de investigação, entrevistamos sobre esse problema, recolhemos dados durante o processo de investigação e intervenção, e finalmente, colocámos a investigação à refutação dos pares.

No que respeita à afluência à ação, denotamos que 3 dos 7 professores do grupo disciplinar não estiveram presentes na ação, por motivos pessoais. A divulgação da ação concretizou-se de forma atempada, nos mais diversos canais de comunicação, formais e informais (i.e, afixação de cartazes, convites, ofícios, partilha na rede social da escola) o que levou ao sucesso da mesma.

Relativamente à nossa prestação, apesar do nervosismo inicial associado à inexperiência pedagógica e pelas opiniões dirigidas, ficou evidente um claro domínio sobre a temática abordada, transmitindo de forma consistente e objetiva toda a informação planeada. Compreendemos que a sua pertinência resulta de todo o trabalho didático-pedagógico desenvolvido, ao longo do 1º semestre do ano letivo. Ainda que a apresentação tivesse uma duração de 70 minutos, sentimos que existiu um elevado

interesse e acompanhamento por parte dos presentes, intervindo de forma ativa numa reflexão crítica conjunta. Na nossa opinião, o preciosismo com os aspetos chave do MEC, foram determinantes para a dinâmica alcançada. A exposição de evidências científicas que corroboram o potencial educativo da aprendizagem dos JDC-I segundo este MdE em diversos contextos escolares (i.e, diferentes turmas e distintos níveis de proficiência) possibilitou desmistificar algumas das reticências sobre a sua eficácia em turmas ditas “problemáticas”. Procuramos enaltecer o seu potencial pedagógico, uma vez que os estudos comprovam o desenvolvimento de competências essenciais transversais a todas as áreas (i.e responsabilidade, autonomia, respeito e entre ajuda).

Outro aspeto exaltado na nossa comunicação foi o modo como nós, professores estagiários, conseguimos potenciar a flexibilidade curricular, nomeadamente o trabalho interdisciplinar ao longo do processo educacional. Durante este processo educacional, a EF trabalhou em simbiose com uma diversidade de disciplinas curriculares (i.e., as TIC e EVT). Partilhamos novas formas de trabalho interdisciplinar que poderiam ser concretizadas, os seus objetivos, as suas pertinências e as potencialidades educativas inerentes. A transmissão das nossas vivências educativas juntamente com a exposição de ideias dos professores presentes, permitiu-nos discutir, refletir e repensar novas formas de rentabilizar futuros processos educacionais. Ainda que tenha havido troca de ideias, foi unânime o reconhecimento dos presentes, do trabalho desenvolvido na EF, sendo que os mesmos ficaram curiosos sobre os efeitos na aprendizagem dos alunos, nas duas turmas intervencionadas.

Em suma, consideramos que a nossa ACPI foi bem-sucedida, visto que conseguimos atingir com exatidão os objetivos a que nos propusemos, inovando o projeto longitudinal existente na escola, transmitindo os benefícios existentes no MEC através de duas abordagens pedagógicas (Aulas Monotemáticas e Aulas Politemáticas). Enaltecemos a participação e envolvimento dos docentes do grupo da escola, que foi determinante para uma reflexão crítica conjunta sobre a organização dos JDC na EF, segundo as metodologias apresentadas. Ficaram boas perspetivas para que estas metodologias venham a ser adotadas por mais docentes da EB23DEBC.

7.2 Ação Científico-Pedagógica Coletiva: Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática

A ACPC representa uma atividade educacional com expressão pública e emerge fundamentalmente do projeto EFERAM-CIT. Os objetivos da ação passaram sobretudo por investigar e refletir distintas metodologias de intervenção nas aulas de Educação Física (EF) e/ou no desporto em geral. A sua dinamização e operacionalização ficou a cargo dos professores estagiários e respetivos orientadores científicos dos NE. A ação contou igualmente com a participação de outros agentes educacionais, que apresentaram possibilidades de operacionalização e/ou vivências práticas reais, relacionadas com a temática geral da ação. Apesar do seu cariz público, abrangente aos demais interessados, a ACPC, visa essencialmente, os docentes das escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), alunos de diferentes ciclos de estudos universitário, técnicos de exercício físico, treinadores desportivos e outros agentes desportivos. Esta atividade contou com o precioso contributo da Secretaria Regional da Educação e da Direção Regional da Juventude e Desporto na validação e creditação da ação em 10 horas e 3,2 créditos para efeitos de formação.

Denominada “*O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*”, a ACPC, realizou-se ao longo de dois dias (29 de fevereiro e 7 de março de 2020), contendo um total de 3 módulos e 5 conferências, onde os demais intervenientes apresentaram um conjunto variado de propostas para a operacionalização em diferentes matérias de ensino. Atendendo à lógica interna de continuidade da nossa ACPI, procuramos apresentar os resultados alcançados ao longo da intervenção tida a cabo paralelamente ao nosso estágio pedagógico (EP). A nossa comunicação inseriu-se no módulo 2, com o título “*Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática*”. Este módulo procurou responder às seguintes questões: a) Duas abordagens distintas de organização curricular baseadas no MEC apresentam benefícios na aprendizagem nos alunos ao nível dos JDC-I ?; b) Uma abordagem baseada em aulas politemáticas apresenta maiores benefícios do que as aulas monotemáticas ao nível da performance global dos alunos?; e c) Os resultados terão o mesmo comportamento em virtude das duas matérias de ensino lecionadas?.

O quadro 8 apresenta temáticas desenvolvidas pelos diferentes NE.

Quadro 8 Cronograma de Atividades da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

| Dia | Módulo | Núcleo de Estágio | Horário |
|------------|--|--|----------------|
| 29/02/2020 | Módulo 1: Metodologias Integradas na Abordagem de Matérias de Educação Física e Desporto. | NE da Escola Secundária Jaime Moniz | 15h15 – 16h30 |
| | | NE da Escola Secundária Francisco Franco | 17h05 – 18h00 |
| 07/03/2020 | Módulo 2: Investigação em Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. | NE da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva | 9h45 – 10h35 |
| | | NE da EB23DEBC | 11h00 – 12h30 |
| | Módulos 3: Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão. | NE da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco | 15h15 – 16h10 |

Introdução

A aprendizagem dos jogos desportivos coletivos de invasão (JDC-I) no contexto escolar tem se verificado uma problemática, no sentido que a mesma não tem acompanhado a evolução do paradigma educacional. Uma das grandes questões evidenciadas, cinge-se essencialmente ao uso excessivo de modelos de ensino tradicionais centrados no professor, nomeadamente a utilização maioritária do Modelo de Instrução Direta (Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes e Villar, 2017). Consequentemente, estas abordagens de ensino focalizam-se no aprimoramento da técnica de forma descontextualizada, fragmentada e de forma superficial, não privilegiando a compreensão e consciência tática dos alunos, condição essencial e transversal ao JDC-I (Gouveia, et al., 2018; Pestana, Quintal, Arcanjo e Oliveira, 2018). Nesta linha de raciocínio, os modelos alternativos de ensino podem assumir-se como um importante instrumento pedagógico-didático face à problemática evidenciada, proporcionando experiências ricas e marcantes nos alunos, assim como um impacto positivo no seu desenvolvimento integral (Bunker e Thorpe, 1982, Sidentop, Hastie, e van der Mars, 2004). O MEC valoriza os processos de perceção, tomada de decisão e compreensão do jogo, promovendo a capacidade de intervenção em diferentes contextos e permitindo o desenvolvimento de competências fundamentais e transversais aos JDC-I. A introdução e caracterização MEC poderá ser consultada na ACPI (i.e., Particularidades Pedagógicas e Didáticas do Modelo de Competência na Aprendizagem dos JDC-I).

A investigação sobre o impacto do MEC na aprendizagem dos JDC-I não é muito extensa, porém existe evidência científica a comprovar a sua potencialidade na

aprendizagem dos alunos. Investigações anteriores têm demonstrado que as intervenções segundo o MEC incrementaram significativamente a performance e envolvimento dos alunos em jogo, a sua motivação e gosto pela AF em geral, a sua autonomia, as relações pessoais e sobretudo o conhecimento e entendimento sobre o jogo (Farias, Mesquita e Hastie, 2018; Gil-Arias, et al., 2017; Farias, Mesquita, e Hastie, 2018; Pestana, et al., 2018).

Por outro lado, os professores de EF têm dificuldade em compreender que lecionam os mesmos conteúdos didáticos em matérias de ensino distintas, tornando assim a aprendizagem dos alunos menos significativa e todo o processo ensino-aprendizagem menos rentável e eficiente. Neste sentido, a elaboração de uma Unidade Didática (UD) de JDC-I conjunta possibilita que os alunos aprendam e resolvam problemas táticos semelhantes em diferentes jogos de invasão, (i.e., futebol e o basquetebol) (Gouveia, et al., 2019).

Por outro lado, existe alguma evidência de que as UD planeadas separadamente, por blocos desvalorizam as semelhanças táticas entre os jogos de invasão, sendo que o *transfer* cognitivo dos princípios comuns não é potencializado e, portanto, torna menos rentável o processo ensino-aprendizagem na EF (Holt, Streat, e Bengoechea, 2002; López, (López, Onofre, Contretas, Penney, & Tim, Chandler, 2009). Por sua vez, uma abordagem politemática possibilita a lecionação de várias matérias de ensino dos JDC-I em simultâneo, permitindo estruturar os conteúdos de ensino de forma mais aprofundada, significativa e mais motivante para os alunos. Alguns autores acreditam ainda que a abordagem politemática dos JDC-I pode garantir uma educação mais duradoura, relativamente à tomada de decisão em jogo, quando existe confrontação de tarefas táticas semelhantes com diferentes habilidades motoras (Gréhaigne, Richard, e Griffin, 2005).

Nesta linha de raciocínio, este tipo de abordagem potencializa o processo ensino-aprendizagem dos alunos, pois possibilita a transferência de conhecimento entre os JDC-I, uma vez que os alunos são capazes de desempenhar diferentes situações de aprendizagem dos jogos de invasão, independentemente da habilidade motora utilizada (Gréhaigne, Richard, e Griffin, 2005; Holt, Streat, e Bengoechea, 2002; Memmert e Harvey, 2010). Partindo deste pressuposto, este artigo teve por base os seguintes objetivos: a) investigar se as metodologias de ensino baseadas no MEC utilizadas ao longo das UD dos JDC-I proporcionam melhorias na aprendizagem dos alunos e na performance global em jogo; e b) verificar se existem diferenças significativas entre uma

abordagem politemática e uma abordagem monotemática na aprendizagem dos JDC-I, tendo por base o MEC.

7.2.1 Metodologia:

Desenho do Estudo

Este estudo quase-experimental contemplou dois grupos experimentais avaliados em dois momentos, pré e pós-teste. Os grupos foram aleatoriamente alocados a uma intervenção baseada no MEC no ensino dos JDC-I com dois braços: (a) organização da UD baseada em aulas monotemáticas, (b) organização da UD baseada em aulas politemáticas. Este procurou analisar o efeito destas abordagens no desempenho em jogo (tomada de decisão, movimentação sem bola e execução de habilidades).

Amostra

A amostra deste estudo foi composta por duas turmas do 7º ano de uma escola pública de ensino médio do Funchal, na Região Autónoma da Madeira. Uma turma do 7º ano era constituída por 16 alunos (9 rapazes e 7 raparigas) com uma média de idade de $12,19 \pm 0,91$ anos. Estes alunos foram expostos a uma UD politemática de JDC-I segundo o MEC. Esta intervenção decorreu no ano letivo de 2018/2019 e teve a duração de 21,75 horas. A outra turma de investigação era composta por 22 alunos (9 rapazes e 13 raparigas) com uma média de idade de $11,95 \pm 0,65$ anos. Estes alunos foram expostos a uma UD monotemática de JDC-I segundo o MEC. Esta intervenção ocorreu no ano letivo de 2019/2020 e teve a duração de 22,50 horas. A intervenção das duas turmas ocorreu no 1º Semestre (entre setembro a dezembro).

Todos os participantes foram informados e igualmente os encarregados de educação e/ou tutores legais tiveram de autorizar através de um consentimento informado a participação dos seus educandos. Para a recolha da informação foi necessário realizar a gravação de vídeo das aulas, igualmente autorizada pelos encarregados de educação.

Caraterização da Amostra

A caraterização das duas turmas foi realizada tendo em conta alguns testes da AptF (senta e alcança, salto em comprimento sem corrida preparatória, dinamometria e vaivém 20m) e das medidas antropométricas (peso e altura) efetuados no início de cada ano letivo. No quadro 9, podemos analisar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as duas turmas para nenhum teste de AptF e para as medidas antropométricas.

Quadro 9 Caraterização das duas turmas

| Testes | Aulas Politemáticas | Aulas Monotemáticas | |
|---|---------------------|---------------------|---------|
| Senta e alcança (Direita) | 31,50 | 24,20 | p=0,056 |
| Senta e alcança (Esquerda) | 30,50 | 22,25 | p=0,114 |
| Salto em comprimento sem corrida preparatória | 131,50 | 132,50 | p=0,919 |
| Dinamometria | 20,05 | 22,80 | p=0,271 |
| Vaivém 20 m | 13,50 | 14,50 | p=0,529 |
| Altura | 154,98 | 155,50 | p=0,804 |
| Peso | 45,50 | 54,25 | p=0,171 |

Caraterísticas da intervenção

A planificação das UD centralizou-se em duas matérias dos JDC-I (futebol e basquetebol) que fazem parte PNEF do 3º ciclo. Além disso, podemos referir que a estruturação dos conteúdos de ensino teve como base os problemas táticos dos jogos de invasão (Mitchel, Oslin, & Griffin, 2013). De acordo com esses autores, os problemas táticos do processo ofensivo, marcar ponto, são: (1) manter a posse da bola, (2) penetrar na defesa e atacar o alvo e (3) transição defesa-ataque. Relativamente ao processo defensivo, os problemas táticos são: (1) defender o espaço, (2) defender o alvo e (3) ganhar a posse de bola. Além disso, podemos referenciar que a elaboração de uma UD dos JDC-I possibilita que os alunos aprendam e resolvam problemas semelhantes em diferentes jogos de invasão, como futebol e basquetebol (Gouveia, et al., 2019). Posteriormente, a concretização da identificação dos problemas táticos, foi necessário realizar uma sistematização dos conteúdos de aprendizagem presentes no PNEF de modo a criar as situações de aprendizagem e cumprir com os pressupostos.

A organização das aulas da UD do MEC foi concretizada tendo em conta as 4 fases distintas (fase de preparação, pré-época, época e pós-época). A fase de preparação decorreu 2 semanas antes do início da pré-época. Na abordagem baseada em aulas monotemáticas existiu 1 fase de pré-época e 1 fase de época para cada matéria de ensino, ou seja, primeiramente um bloco de aulas de futebol e depois um bloco de aulas de basquetebol. Em relação, a abordagem baseada em aulas politemáticas existiu somente 1 fase de pré-época e 1 fase de época, ou seja, futebol e basquetebol foram abordados simultaneamente. Em ambas as abordagens, cada turma foi administrada por um

professor de educação física com conhecimentos do MEC. Além disso, os professores foram apoiados por uma equipa de investigação, através de reuniões semanais e acompanhamento das aulas. Também é importante salientar que a UD da abordagem monotemática teve um total de 31 sessões, de 45 minutos cada (total de 1395 minutos) e a UD da abordagem politemática teve um total de 30 sessões de 45 minutos cada (total de 1350 minutos), durante 10 semanas consecutivas.

Na fase de preparação da UD, foi necessário analisar o calendário escolar (nº de aulas por semestre) e os espaços disponíveis para as aulas. Posteriormente, já em contato com a turma, foi necessário definir os regulamentos da época desportiva, ou seja, definir o nº de equipas, o nº de elementos por equipa, o formato dos jogos, o calendário de jogo e treinos e funções a atribuir. Igualmente foi necessário analisar que tipo de situações de aprendizagem deveria ser privilegiadas e proceder a recolha da informação, sobre o nível da performance de jogo de cada aluno na AI. Após a realização da avaliação, foi necessário enquadrar os níveis de aprendizagem da turma e definir a tipologia dos exercícios a desenvolver.

Na fase pré-época é importante salientar que o professor tem de assumir um papel central na tomada de decisão de modo a preparar os alunos para a fase posterior. No entanto é necessário sempre ouvir e perceber os alunos no sentido de cumprir com todos os passos protocolares do MED. Nesta fase, os exercícios foram testados e ajustados e foram definidos os diferentes níveis de aprendizagem e toda a componente organizacional (nº de alunos, condições de segurança e espaço disponível). Esta fase compreende ainda a formação das equipas dentro da turma. As equipas devem ser construídas através dos seguintes critérios: a homogeneidade entre as equipas (competitividade e motivação), a heterogeneidade dentro das próprias equipas (cooperação, comunicação e respeito entre todos) e dados do teste sociométrico (relações interpessoais). Durante esta fase foi necessário avaliar e debater, se seria necessário realizar alterações nas situações de aprendizagem. Além disso, nesta fase foram definidos os papéis e funções a atribuir aos alunos para desempenharem durante a época e a atribuição do “dossier de equipa”. Neste dossier de equipa é possível encontrar toda a informação relativa às atividades que as equipas necessitavam desenvolver ao longo da época desportiva, entre as quais: (1) ficha de equipa, (2) funções e contratos, (3) regulamentos e pontuação, (4) formação de árbitros, (5) calendarização das atividades, (6) fichas de registo e (7) exercícios.

No planeamento dos exercícios de cada uma das equipas foi tido em consideração o nível de complexidade do jogo descrito por (Mitchel, Oslin e Griffin, 2013). As

progressões dos exercícios iniciaram-se em jogos de tamanho reduzido, progredindo para situações de aprendizagem com mais jogadores e dimensões espaciais maiores. Além disso, para garantir progressão dos exercícios na aprendizagem dos jogos de invasão, as situações de aprendizagem foram modificadas de acordo com os seguintes recursos: (a) equipamento; (b) áreas de jogo, (c) condicionantes do jogo, e (d) número de jogadores por equipa.

Na fase da época, o aluno assume um papel mais central do processo de ensino-aprendizagem e o professor torna-se num gestor do processo de modo a orientar numa descoberta guiada os alunos para atingirem os objetivos inicialmente definidos. Nesta fase os alunos tiveram mais autonomia e responsabilidade para desenvolver os exercícios de acordo com o plano de aula fornecido pelo professor. Nesta fase foi desenvolvida uma linha de comunicação entre o professor e alunos (*WhatsApp*), no sentido de transmitir e apresentar informações, pontuações e esclarecer dúvidas. Além disso, existiu uma formação de árbitros para as diferentes matérias de ensino a abordar. Igualmente, podemos referir que os treinos foram intercalados com as jornadas, sendo promovida assim a competição entre as equipas. Nas jornadas, todas as equipas competiram entre si e existindo uma terceira equipa responsável por organizar e dinamizar o jogo segundo a arbitragem, a cronometragem, os registos estatísticos e as fotografias do evento.

A fase da pós-época foi constituída pela preparação para o evento culminante e pelo evento propriamente dito. Durante a preparação para o evento culminante, os professores desafiaram os alunos a gravarem um vídeo e explicarem as suas vivências durante o MEC e definiram igualmente em conjunto, um dia para a realização do evento. O evento culminante tem como objetivo recriar um momento de convívio entre as equipas e a restante comunidade escolar de modo a transmitir os valores do desporto. Esse dia foi composto por uma diversidade de atividades: palestras, torneios inter turmas, entregas de prémios e convívio/lanche entre todos.

A estruturação do cronograma da UD das abordagens é apresentada no apêndice 1.

Durante a UD ocorreram 2 momentos distintos de avaliação (pré-intervenção e pós-intervenção) através da avaliação da performance global em jogo dos alunos.

Instrumentos de Avaliação

Performance global em jogo

A avaliação da performance global em jogo foi realizada com o recurso ao GPAI de Oslin, Mitchell e Griffin, (1998). O GPAI é uma ferramenta de avaliação que permite observar e codificar comportamentos de desempenho (Gouveia et al., 2019). Além disso, o GPAI permite avaliar comportamentos que demonstram a capacidade de resolver problemas táticos em situação de jogo, através da tomada de decisão, das ações tático-técnicas (remate, passe e receção) e das ações de suporte. Depois de efetuadas as filmagens dos alunos em situações de jogo reduzido (5x5 no basquetebol e GR+4x4+GR no futebol) foram quantificadas as ações apropriadas e inapropriadas, em 6 minutos de pré-intervenção e 6 minutos de pós-intervenção, o que corresponde a 12 minutos de cada matéria de ensino. Cada situação de jogo reduzido foi gravada durante 10 minutos. Posteriormente foram calculados cinco índices do GPAI:

- a) Envolvimento no jogo = $n.^{\circ}$ de decisões apropriadas + $n.^{\circ}$ de decisões inapropriadas + $n.^{\circ}$ execuções tático-técnicas eficientes + $n.^{\circ}$ de execuções tático-técnicas ineficientes + $n.^{\circ}$ de execuções tático-técnicas eficazes + $n.^{\circ}$ de execuções tático-técnicas ineficazes + $n.^{\circ}$ apropriado de ações/movimentos de apoio;
- b) Índice de tomada de decisão (ITD) = $n.^{\circ}$ de decisões apropriadas / ($n.^{\circ}$ de decisões apropriadas + $n.^{\circ}$ de decisões inapropriadas);
- c) Índice de execução das ações tático-técnicas (IEA) = $n.^{\circ}$ de execuções de ações tático-técnicas eficientes / ($n.^{\circ}$ de execuções de ações tático-técnicas eficientes + $n.^{\circ}$ de execuções de ações tático-técnicas ineficientes);
- d) Índice de apoio (IA) = $n.^{\circ}$ apropriados de movimentos de apoio / ($n.^{\circ}$ apropriados de movimentos de apoio + $n.^{\circ}$ inapropriado de movimentos de apoio);
- e) Performance global em jogo = (ITD + IEA + IA).

Para o GPAI foi realizado um estudo piloto para estudar a fiabilidade entre os elementos da equipa de avaliadores. A equipa foi constituída por 4 investigadores com formação académica na área de educação física e experiência no ensino de jogos de invasão. Para a preparação da equipa de avaliadores foi necessário realizar 4 sessões teórico-práticas de 2 horas cada, sendo que no estudo piloto a equipa de avaliadores teve de observar 8 jogadores, num jogo de basquetebol no contexto de educação física. Cada jogador foi observado durante 10 minutos, por todos os observadores. De acordo, com o quadro 10, os coeficientes de correlação intraclasse entre os observadores num estudo piloto (Pestana et al., 2018) variaram entre os valores de 0.862 e 0.985.

Quadro 10 Coeficientes de correlação intraclasse entre os observadores

| GPAI dimensions | RC | RF | TQ | MQ |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| DMI | 0,945 | 0,977 | 0,985 | 0,971 |
| SEI | 0,966 | 0,974 | 0,985 | 0,977 |
| SI | 0,881 | 0,868 | 0,862 | 0,889 |

DMI: Decision making index; SEI: Skill execution index; SI: Suport index

Estratégias de Avaliação

As estratégias de avaliação para o estudo foram: a) estabelecer um local de filmagem que proporcionasse uma gravação aceitável das situações recorrendo a uma GoPro e a um tripé para filmagem das avaliações; b) utilizar coletes personalizados para facilitar a distinção dos alunos uns dos outros nos vídeos; c) elaborar um protocolo de avaliação com o número de jogos a efetuar; d) proceder as montagens dos campos reduzidos; e e) criar as bases de dados e fornecer os vídeos das avaliações a equipa de observadores.

Procedimentos estatísticos

Relativamente ao tratamento dos dados, foi utilizada a análise estatística descritiva, e os testes não paramétrico Wilcoxon Signed Rank para diferenças entre grupos. Para analisar as diferenças entre grupos e ao longo do tempo utilizou-se uma análise mista de variância de sujeitos (*mixed-design analysis of variance*, ANOVA) para verificar diferenças entre as duas abordagens. A análise estatística aos dados foi realizada com recurso ao software estatístico SPSS, versão 25.0 (SPSS INC., IBM Company, Chicago, Illinois, EUA).

Resultados

Ao nível dos resultados, serão analisados primeiramente os resultados para as matérias de ensino individualmente (futebol e basquetebol) e posteriormente globalmente para os resultados estatísticos mais evidentes ao nível dos índices do GPAI. Para a performance global em jogo apenas existiram dados estatisticamente significativos para a matéria de ensino de futebol. No gráfico 25, podemos verificar que existe um aumento para as duas abordagens, mas, apenas existiu um aumento significativo na performance global em jogo na matéria de ensino de futebol após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,947$, $p=0.003$.

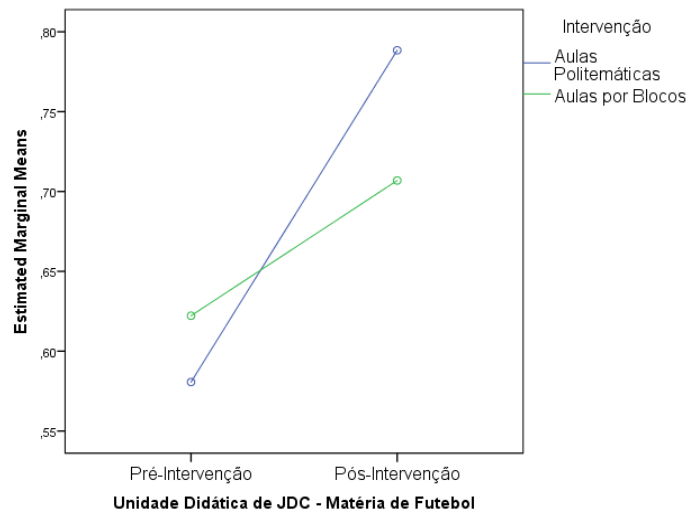


Gráfico 25 Performance global em jogo na matéria de ensino de Futebol

Ao nível do índice de tomada de decisão apenas existiram dados estatisticamente significativos para a matéria de ensino de futebol. No gráfico 26, podemos verificar um aumento para as duas abordagens do momento 1 para o momento 2. Contudo, somente existiu um aumento significativo no índice de tomada de decisão em jogo na matéria de futebol após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,047$, $p=0.041$.

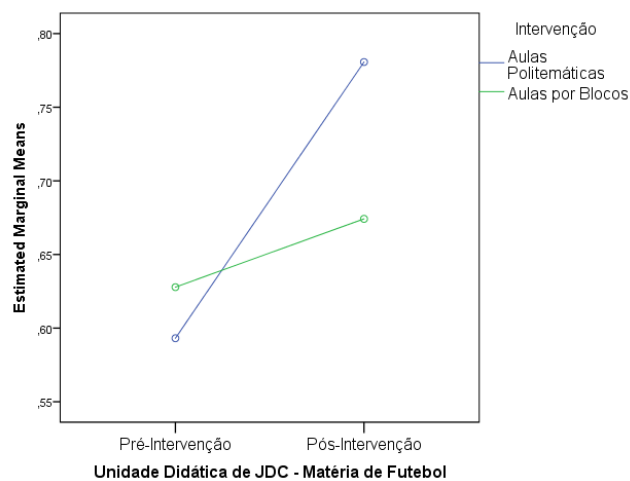


Gráfico 26 Índice de tomada de decisão na matéria de ensino de Futebol

No gráfico 27, podemos verificar um aumento no índice de execução dos *skills* para as duas abordagens do momento 1 para o momento 2. Contudo, somente existiu um aumento significativo no índice de execução dos *skills* em jogo na matéria de futebol após a participação em aulas monotemáticas, $z=3,355$, $p=0.001$.

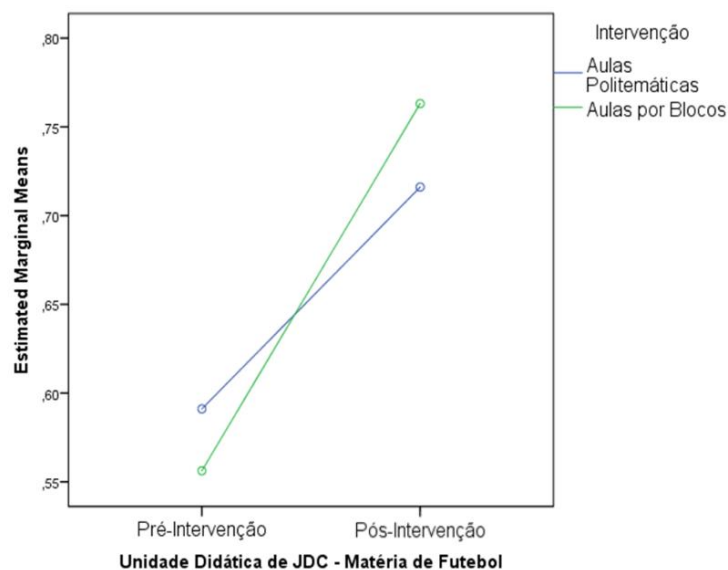


Gráfico 27 Índice de execução dos *skills* na matéria de ensino de Futebol

No índice das ações de suporte, existiram dados estatisticamente significativos para a matéria de ensino de futebol e basquetebol. No gráfico 28, na UD da matéria de ensino de futebol, podemos verificar que existiu um aumento significativo no índice das ações de suporte em jogo na matéria de futebol após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,701$, $p=0.007$. Relativamente à matéria de ensino de basquetebol, no gráfico 29, embora exista um aumento do momento 1 para 2 na abordagem politemática, esse aumento não é significativo. Contudo, existiu uma redução significativa neste índice após a participação em aulas monotemáticas, $z=-3,435$, $p=0.001$. No entanto, é importante salientar que os resultados nesse caso necessitam de mais investigação para apurar esse decréscimo no índice.

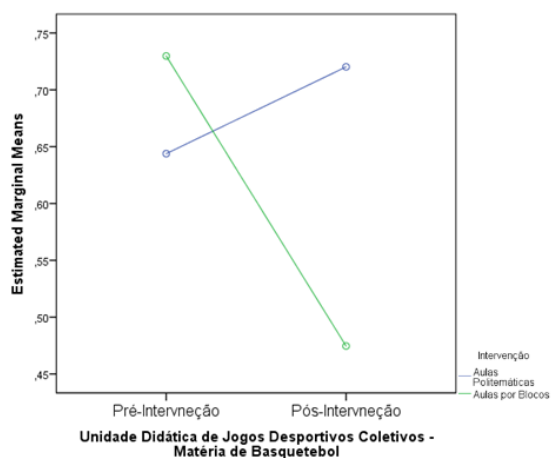


Gráfico 28 Índice das ações de suporte em jogo na matéria de ensino de Basquetebol

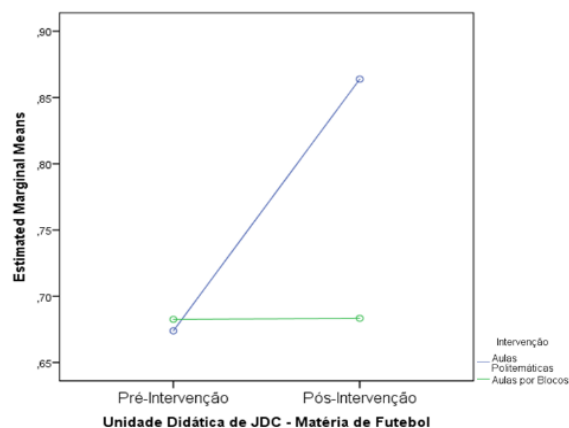


Gráfico 29 Índice das ações de suporte em jogo na matéria de ensino de Futebol

Também para o envolvimento no jogo existiram dados estatisticamente significativos para a matéria de ensino de futebol e basquetebol. No gráfico 30, na UD da matéria de ensino de futebol, podemos verificar que existiu um aumento significativo no envolvimento em jogo na matéria de futebol após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,701$, $p=0.007$. Comparativamente à matéria de ensino de basquetebol, no gráfico 31, podemos verificar que apenas existiu uma redução significativa no envolvimento após participação em aulas monotemáticas, $z=-2,436$, $p=0.015$.

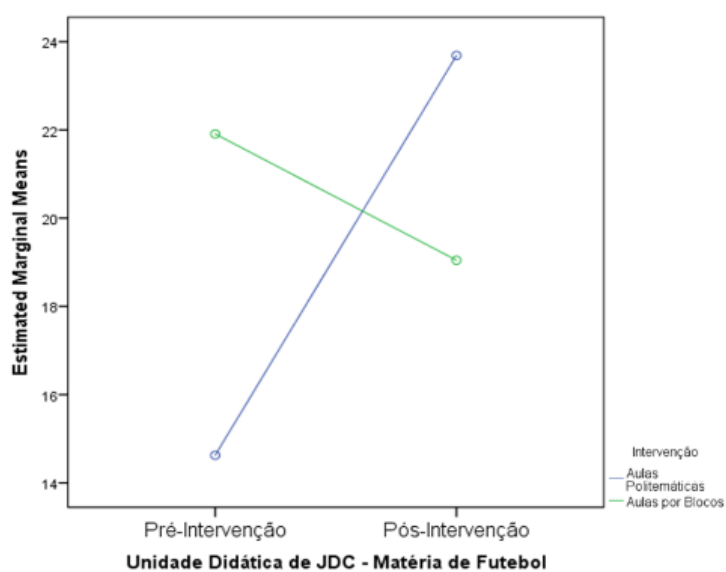


Gráfico 30 Envolvimento em jogo na matéria de ensino de Futebol

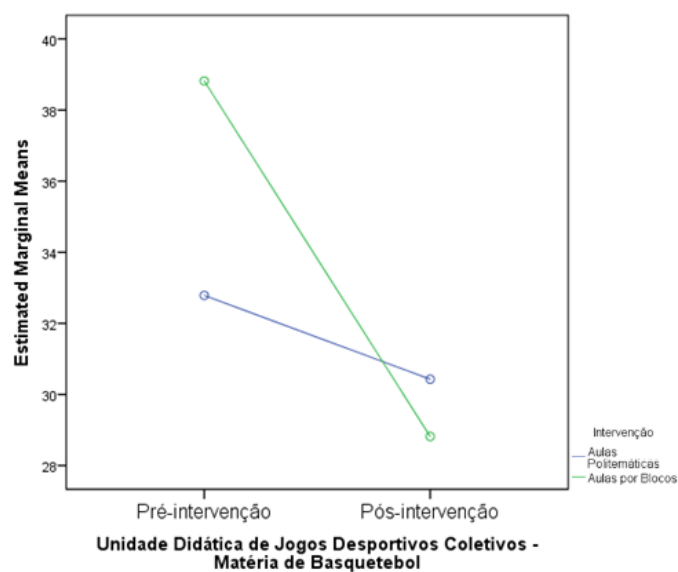


Gráfico 31 Envolvimento em jogo na matéria de ensino de Basquetebol

Numa análise conjunta das duas matérias de ensino (futebol e basquetebol), para a performance global em jogo, podemos analisar na figura 8 que existiu um aumento significativo após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,120$, $p=0.034$. Contudo, para responder à questão 2, se uma abordagem baseada em aulas politemáticas apresenta maiores benefícios do que as aulas monotemáticas ao nível da performance global dos alunos, identificaram-se diferenças significativas no GPAI-Total entre uma abordagem monotemáticas e politemática, $F(1,36) = 4,48$, $p=0,041$.

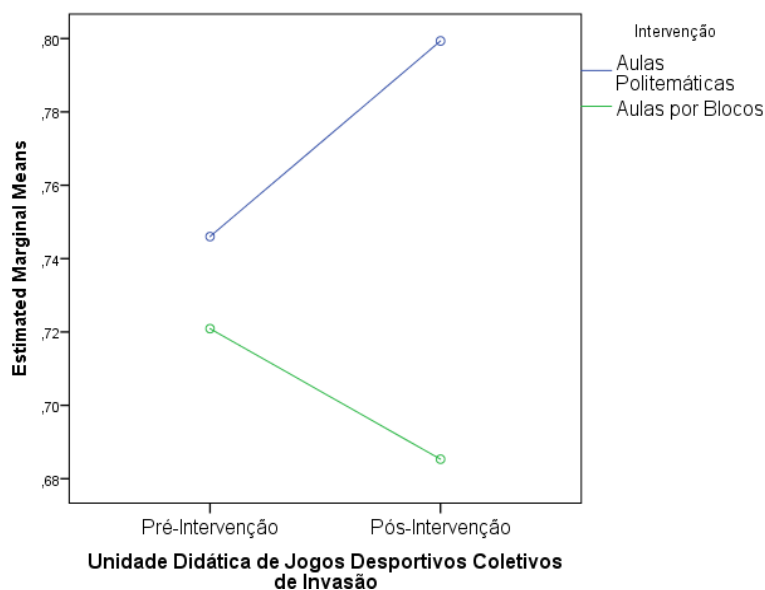


Gráfico 32 Performance global em jogo das matérias de ensino em conjunto

Para o índice das ações de suporte numa análise conjunta das matérias de ensino, no gráfico 33, podemos analisar do momento 1 para o momento 2 que existiu um aumento significativo após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,556$; $p=0,011$ e uma redução significativa após a participação em aulas monotemáticas, $z=-2,776$; $p=0,006$.

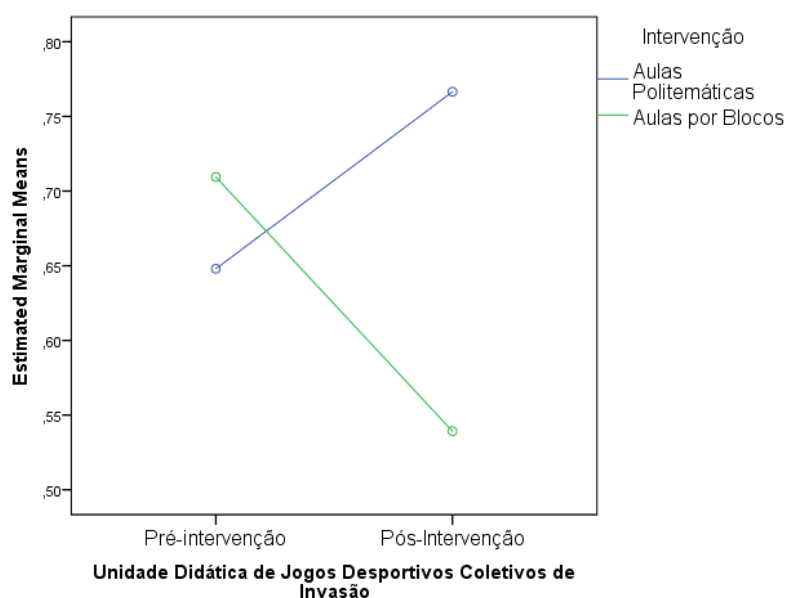


Gráfico 33 Índice das ações de suporte em jogo das matérias de ensino em conjunto

Relativamente ao envolvimento no jogo numa análise conjunta das matérias de ensino, gráfico 34, podemos verificar que existiu um aumento significativo no envolvimento no jogo após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,069$; $p=0,039$ e uma redução significativa após a participação em aulas monotemáticas, $z=-2,774$; $p=0,023$.

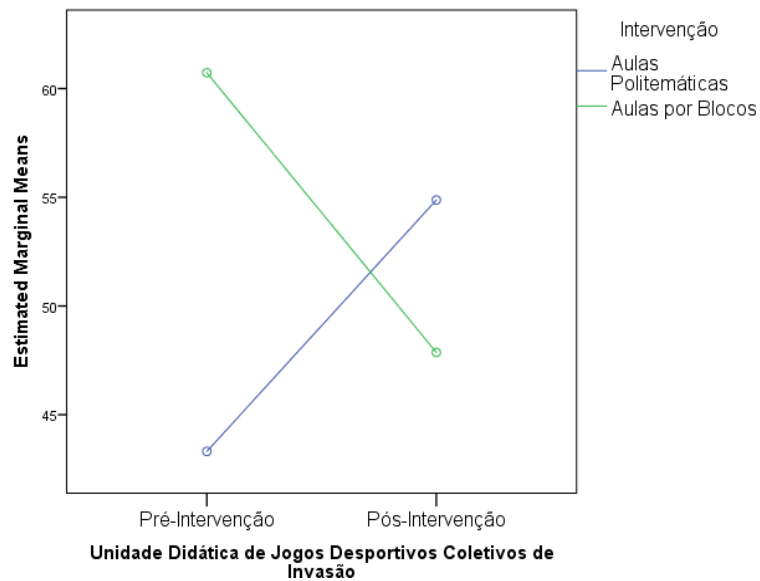


Gráfico 34 Envolvimento no jogo das matérias de ensino em conjunto

Discussão e Conclusão

O MEC assume-se como um modelo de ensino alternativo, visando essencialmente uma nova proposta para a aprendizagem dos JDC-I na EF, com base numa abordagem tático ao jogo. Sustentado numa linha cognitivista e construtivista, este modelo surge da junção do TGfU e do MED e propõe fundamentalmente o desenvolvimento de duas grandes competências, nomeadamente, a participação com sucesso nas formas modificadas de jogo e ainda o desempenho de outros papéis relativos à organização da prática desportiva. Nesta linha de raciocínio, o MEC considera os processos de perceção, tomada de decisão e compreensão do jogo, promove a capacidade de intervenção em diferentes contextos e permite a desenvolvimento de competências fundamentais e transversais aos JDC-I.

Os resultados do nosso estudo indicam-nos que quando analisamos de forma isolada os scores obtidos em cada matéria de ensino dos JDC-I, a unidade didática abordada através de aulas politemáticas, incrementou significativamente a performance global em jogo e o índice de tomada de decisão dos alunos no futebol. Por sua vez, ao nível do índice de execução dos *skills* em jogo, existiu um aumento significativo dos scores obtidos quando intervencionados por uma abordagem monotemática. Em contrapartida, a matéria de ensino de futebol obteve aumentos significativos nos índices de ações de suporte e envolvimento em jogo, quando intervencionadas por uma abordagem politemática, contrariamente ao basquetebol, que teve uma redução significativa nesses scores quando intervencionados por aulas monotemáticas. Em suma, quando analisamos os resultados

de forma conjunta, futebol e basquetebol, em termos gerais existiu um aumento significativo da performance global em jogo na abordagem politemáticas, havendo ainda diferenças estatísticas significativas entre as duas abordagens. No que concerne ao índice de tomada de decisão e envolvimento em jogo, revelou aumentos significativos dos resultados obtidos nas aulas politemáticas, sendo que inversamente houve diminuições significativas nas aulas monotemáticas.

O nosso estudo revelou que, contrariamente ao que alguns professores de EF possam pensar, o MEC tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos a partir de aulas politemáticas. A investigação concretizada ao nível dos JDC-I evidenciou diferenças significativas entre as abordagens politemáticas e monotemáticas, favorecendo as politemáticas. Deste modo, a elaboração de uma UD dos JDC-I segundo os problemas táticos ofensivos e defensivos transversais a todas as matérias de ensino, potenciou a aprendizagem dos alunos e possibilitou a rentabilização de todo o processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, os dados da nossa investigação parecem suportar o princípio do *transfer* de aprendizagem entre os conteúdos de ensino nos JDC-I.

Contudo, são necessários mais estudos no âmbito da EF que corroborem as relações apresentadas. Os estudos futuros deverão ter em consideração amostras e períodos de intervenção maiores e mais longos, diferentes contextos e ainda diferentes abordagens metodológicas e/ou abordagens faseadas ao longo do ano letivo (diferentes UD).

7.2.2 Balanço da Ação

A ACPC promovida anualmente pelos professores estagiários do 2º ano do curso de MEEFEBS e respetivos orientadores científicos, tem uma enorme relevância e reconhecimento juntos dos mais diversos agentes educativos e desportivos a nível regional. O número de inscritos, 184, comprovam esta afirmação. A dinamização e operacionalização de um evento desta magnitude, exigiu uma envolvimento plena e trabalho cooperativo articulado entre todos os NE. O espírito de ajuda e responsabilidade coletiva foi preponderante na superação dos contratemplos evidenciados na fase da preparação da ação. Destacamos como principais competências desenvolvidas com esta atividade de estágio a autonomia, o espírito de iniciativa e pesquisa, a reflexão crítica e a capacidade de trabalhar em equipa.

Esta atividade de estágio foi o culminar de um processo de investigação que iniciamos desde o primeiro dia de aulas. A implementação de uma UD segundo um protocolo de intervenção previamente definido, permitiu-nos investigar e dominar, de

uma forma aprofundada, conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino dos JDC-I em contexto escolar. Este foi um marco no nosso Estágio Pedagógico. A nossa apresentação ocorreu na manhã do dia 07 março. O nosso NE ficou inserido no módulo 2, intitulado “Investigação em Jogos Desportivos Coletivos de Invasão”. A moderação ficou ao cargo do Prof. Doutor. J. Prudente e do Prof. Doutor D. Sousa. Este painel, contou ainda com as comunicações dos professores estagiários da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, assim como, dos Mestres Romualdo Caldeira e Ruben Freitas. A nossa comunicação denominou-se “*Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática*”. Esta procurou retratar as potencialidades didático-pedagógicas do Modelo de Ensino de Competência (MEC), assim como, uma proposta de metodologia para a sua implementação em turmas do 3º clico de ensino. Complementarmente expusemos os resultados alcançados ao longo da investigação científica desenvolvida no nosso estágio pedagógico, onde aferimos o impacto na aprendizagem dos JDC-I dos alunos segundo o MEC, as potencialidades de duas abordagens distintas (aulas monotemáticas e aulas politemáticas) e ainda, o comportamento dos resultados em função das duas matérias de ensino lecionadas (Basquetebol e Futebol).

Esta atividade deu-nos a oportunidade de apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do nosso trabalho realizado durante a nossa prática letiva. Talvez por este facto afirmamos que a ACPC foi uma das atividades mais marcantes do nosso estágio pedagógico. Em jeito de conclusão, a dinamização e operacionalização desta ação, na sua globalidade, fomentou diversas competências essenciais, tais como, gestão e organização, capacidade de exposição e comunicação e competências de investigação. Acreditamos que a sua inclusão no MEEFEBS contribui plenamente para a formação do professor estagiário, indo ao encontro igualmente dos objetivos propostos pelo curso, nomeadamente, na assimilação e valorização do papel do professor enquanto agente dinamizador do debate e reflexão sobre a problematização da EF.

Pontos-Chave das Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

- ✓ Espaços pedagógicos privilegiados para a partilha e reflexão sobre estudos dinamizados nas escolas da RAM, ao nível da EF e Desporto Escolar;
- ✓ Oportunidade para os professores estagiários contribuírem para a formação de todos os agentes que intervêm na EF e/ou na formação desportiva;

- ✓ Implementação de instrumentos válidos e propostas metodológicas alternativas na aprendizagem dos JDC-I em contexto escolar;
- ✓ Investigações científicas que permitem a colaboração de todos os NE, com ideias pedagógicas inovadoras;
- ✓ Diversidade de experiências e vivências pedagógicas, resultante da investigação realizada no nosso EP, traduzindo-se numa mais-valia no desenvolvimento de competências e capacidades pessoais e profissionais.

8. Considerações Finais

Ao longo do presente relatório pedagógico procurei descrever, fundamentar e refletir criticamente acerca de todas as decisões concretizadas, as metodologias utilizadas e os instrumentos didático-pedagógicos desenvolvidos ao longo do EP realizado na EB23DEBC. O EP representou uma etapa de grande complexidade, exigência e resiliência contínua, promotora de diversas transformações pessoais e profissionais, nomeadamente, na maturação e fomentação de competências específicas para intervenções pedagógicas futuras. O processo E-A, na sua globalidade, evidencia-se como um procedimento complexo, emergente e não linear, sofrendo da influência de várias variáveis que são próprias do contexto onde ocorrem, culminando numa multiplicidade de desafios para o exercício da função docente.

A conclusão do MEEFEBS é um marco fundamental na formação e habilitação profissional para a lecionação da disciplina de EF. O cargo social desempenhado pelo professor, compreende uma enorme complexidade. Indubitavelmente, é da responsabilidade docente cuidar para que aluno aprenda holisticamente. Deste modo, o desenvolvimento de uma prática reflexiva e colaborativa foi preponderante no (re)ajuste das nossas intervenções didático-pedagógicas, culminando num processo sólido e congruente. As competências fomentadas ao longo deste processo formativo, transcendem a EF escolar, estendendo-se a contextos abrangentes e multidisciplinares. Estas vão possibilitar uma melhor compreensão e aplicação dos conhecimentos, assim como, uma maior eficiência na resolução das problemáticas e/ou adaptação às situações emergentes do contexto escolar. As aulas de EF foram verdadeiros laboratórios de experiências pedagógicas, dotadas de quadros conceptuais que emergiram o papel central dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens. Tratou-se, portanto, do estabelecimento de uma coerência no processo educacional com o tipo de homem que pretendemos formar para uma sociedade futura. Abandona-nos assim, o tradicionalismo centrado na transmissão-assimilação de conteúdos. De modo a respondermos às particularidades do nosso contexto escolar e simultaneamente desenvolvermos um processo E-A personalizados, procuramos utilizar uma variedade de ferramentas e estratégias didático-pedagógicas. Esta tomada de iniciativa comprometida com a aprendizagem dos alunos, contribuiu, particularmente, para potenciar o desenvolvimento de alunos mais autónomos e reflexivos, dotados de capacidades de tomada de decisão em função da leitura e interpretação dos indicadores que o rodeiam e ainda, competências

sociais (i.e., comunicação, trabalho em equipa, resolução de problemas, criatividade e atitude positiva).

O processo educacional é uma jornada de comprometimento mútuo, entre alunos e professores. A sua eficácia resulta diretamente da capacidade do professor em se adaptar às particularidades do contexto educativo, compreender e interpretar os indicadores induzidos nas diferentes matérias de ensino, de modo a atuar sobre necessidades e potencialidades dos alunos. Nesta ideologia, ao longo do EP desenvolvemos e aperfeiçoamos uma multiplicidade de competências pessoais e profissionais, nomeadamente: a) a capacidade de tomada de decisão e análise crítica sobre as tomadas de decisão ao longo do EP; b) a autonomia, iniciativa e maturidade na resolução de problemáticas aferias em contexto escolar; c) a capacidade de leitura e interpretação no (re)ajuste das situações de aprendizagem, em função dos objetivos de aprendizagem e/ou necessidades dos alunos; d) desenvolvimento das relações interpessoais; e) fomentação de *skills* de comunicação (i.e., oral, escrita e linguagem corporal e emocional) e gestão da afetividade e clima da aula; e f) capacidade de desenvolver um trabalho cooperativo no seio do NE e/ou com outros agentes educativos.

No decorrer do EP, alguns dos quadros de intervenção desenvolvidos, emergiram dos conhecimentos adquiridos ao longo do nosso processo formativo, nomeadamente a Licenciatura em Ciências do Desporto e o 1º ano do MEEFEBS. Foi possível estabelecer uma articulação coerente das vivências passadas e uma combinação de saberes entre a teoria e a prática, nomeadamente, na contextualização e concretização das nossas práticas educativas, assim como, na capacidade de diagnosticar, prescrever e controlar. Outro aspeto determinante na otimização da gestão do processo E-A, prende-se com a utilização das metodologias e instrumentos didáticos propostos pelo projeto EFERAM-CIT, sendo determinante para a eficácia de todas as atividades das linhas programáticas do EP.

Todas as macro atividades do nosso EP estabelecem uma articulação direta com a PL. Este aspeto, culminou num processo mais sólido e coerente. Tendo como exemplo as Ações Científico-Pedagógicas, existiu uma relação direta entre a abordagem do MEC nos JDC-I nas nossas aulas e a investigação desenvolvida no âmbito do EP. A aplicação de novos instrumentos pedagógicos e de abordagens didáticas alternativas na EF incrementaram sobretudo a nossa capacidade de refletir e analisar criticamente a aprendizagem na EF. Transversalmente, em ambas as ações, desenvolvemos um vasto reportório de competências e capacidades, nomeadamente na compreensão e domínio de

metodologias e ferramentas alternativas preponderantes para a eficácia das aprendizagens dos alunos. Ao longo destas atividades, aprimoramos os nossos *skills* e técnicas de investigação científica, a nossa capacidade de comunicação e interação com um público-alvo, a capacidade de organizar e gerir eventos, desenvolvemos as relações interpessoais e, sobretudo, possibilitou a partilha das nossas práticas e reflexões sobre as potencialidades da aprendizagem dos JDC-I, segundo o MEC. Concomitantemente, as outras atividades contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional, através do trabalho cooperativo e interdisciplinar com os alunos e professores do grupo disciplina da EF, no planeamento e operacionalização de atividades pedagógicas complementares. A título de exemplo, destaco a AEC, que possibilitou envolver positivamente os EE no processo educativo e vida escolar dos educandos, problemática e prioridade mencionada pela EB23DEBC no PEE.

Relativamente aos objetivos e expectativas colocados na fase inicial do EP, considerando as afirmações anteriores, posso afirmar que estes foram alcançados, apesar de ao longo do processo encontrarmos situações que nos impuseram complicações e dúvidas. Contudo, através de um espírito proactivo, resiliente e criativo procuramos responder de forma mais acertada a essas problemáticas, nunca descorando o sentido de humildade e interajuda na auscultação das diversas opiniões no seio do NE. O nosso EP fica enriquecido pela proximidade entre todos os agentes participativos deste processo formativo. Como exemplo, o período educacional em regime não presencial fruto da pandemia COVID-19, foi o momento de maior dificuldade e complexidade do nosso EP, uma vez que, foi necessário operacionalizar novas estratégias didático-pedagógicas para fazer face às circunstâncias vividas. Não se tratou somente de dar continuidade ao processo educacional, mas sim de ser coerente com o tipo de aprendizagens que queríamos que os alunos desenvolvessem. Como efeito, ressalvo a continuidade de utilização de quadros conceptuais centrados nos alunos. A EF, pelas suas singularidades, dispôs de uma preponderância ainda mais significativa na promoção de AF e da saúde mental de todos os alunos neste período de isolamento. No que concerne às expectativas iniciais compreendi que a aprendizagem é um processo diário e dinâmico e que os alunos são cada vez mais os agentes centrais do processo aprendizagem, sendo que as estratégias educacionais do professor deverão acompanhar a rutura do processo educacional.

Em síntese, o EP foi uma experiência rica e marcante na minha formação pessoal e profissional. A evolução das minhas competências emergiu num crescimento contínuo e

sistemático ao longo EP e irá certamente ser um processo dinâmico que me acompanhará ao longo da minha vida. A implementação de uma multiplicidade de ferramentas pedagógicas foi preponderante para o desenvolvimento de aprendizagens holísticas, culminando num processo pedagógico personalizado, benéfico a todos os agentes educacionais. A eficácia deste processo educacional resultou igualmente da preponderância e influência do Departamento da EF da UMa no EP dos professores estagiários, fundamentalmente, na nossa preparação, na criação de espaços de partilha, reflexão e debate sobre alternativas das práticas na EF, orientação de todo o trabalho colaborativo entre os NE e sobretudo, transmissão de uma multiplicidade de instrumentos teórico-práticos e de quadros conceptuais, que proporcionem aos professores adquirirem dados pertinentes para aprimorar as intervenções didáticas, adequadas à realidade do seu contexto educativo.

9. Referências Bibliográficas

- Abreu, I., Miguel, C., Oliveira, R., Gaspar, A., & Gouveia, É. (2014). A Ginástica Escolar: da Teoria à Prática. In H.Lopes; É. R. Gouveia, R. Alves, A. L. Correira (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I*, 158-163.
- Aleixo, I., Mesquita, I., & Corte-Real, A. (2012). Impacto da aplicação de um modelo de ensino híbrido no desenvolvimento de elementos técnicos na Ginástica Artística. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12-27.
- Aleixo, I., Mesquita, I., Vieira, M., & Reia, M. (2014). A introdução do professor na apresentação de tarefas de ensino na Ginástica Artística. *Pensar a Prática*, 313-330.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Actividades Desportivas* (VML ed.). Torres Novas.
- Alves, L. (2020). *Relatório do Estágio de Educação Física*. Funchal : Universidade da Madeira.
- American College of Sports Medicine (ACSM). (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription (10.^a ed.)*. Philadelphia: Wolters kluwer Health.
- André, A. (2012). Influence de l'Apprentissage Coopératif sur le savoir s'échauffer et la motivation autodéterminée vis à vis de l'échauffement. *EJRIEPS*, 5-26.
- André, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2011). Cooperative Learning in Physical Education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sports Psychology, Abingdon*, 474-485.
- Araújo, C. (2013). *Ginástica - Manual das Ajudas*. Porto : Porto Editora .
- Arcenio, L. (2019). O uso de escalas de percepção subjetiva de esforço em periódicos nacionais. *Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício*, 23-31.
- Association for Physical Education. (2008). Health Position Paper. *Physical Education Matters*, 8-12.
- Bastos, P. (2011). *O Impacto da Aplicação de um Modelo Híbrido: Educação Desportiva e Abordagem Progressiva ao Jogo - na performance desportiva dos alunos em*

- Voleibol*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia de Ensino da Dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - FMH.
- Batalha, A., & Xarez, L. (1999). Sistemática da Dança I. Projeto Taconómico. *Faculdade de Motricidade Humana*.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bohler, H. (2009). Sixth-grade students, tactical understanding and decision making in a TGM volleyball unit. In T. Hopper, J. Butler, & B. Story (Eds.), *TGFU... Simple good pedagogy; understanding a complex challenge*, 87-89.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 31-39.
- Brandão, M., Bettega, O., Filho, A., & Silva, G. (10 de fevereiro de 2012). *Classificações para o feedback e qualificação de sua utilização no ensino desportivo*. Obtido de Revista Digital. Buenos Aires: <https://www.efdeportes.com/efd164/o-feedback-e-ensino-esportivo.htm>
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, 21-31.
- Broek, G., Boen, F., & Claessens, M. (2011). Comparison of three instructional approaches to enhance tactical knowledge in volleyball among university students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 375-392.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Callado, C. V. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física - Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE Publicaciones.
- Carreira da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: Um estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH.

- Carreiro da Costa, F., & Onofre, M. (1988). Oportunidades educativas no ensino das actividades físicas. *Horizonte*, 95-100.
- Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor e sua prática docente. . *ATHENA - Revista Científica da Educação*, 49-62.
- Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez .
- Correia, A. L., Carvalho, M. L., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das atividades rítmicas expressivas na EF. In. *H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, 139-175.
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, L., Castro, D., & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das atividades rítmicas expressivas na EF. In *H. Lopes, É. R. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, 139-175.
- Ecco, I., & Nogaro, A. (2015). A Educação em Paulo Freire como Processo de Humanização. *EDUCERE - Congresso Nacional de Educação*, 3525-3535.
- Eileen, H. (1990). *Cooperative Learning*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Forum.
- Ekelund, U., Poortvliet, E., Yngve, A., & Hurtig-Wennlof, A. (2001). Heart rate as an indicator of the intensity of physical activity in human adolescents. *European Journal of Applied Physiology*, 244-249.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, A. (2018). Student Game-Play Performance in Invasion Games Following three consecutive hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review*, 1-22.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2015). Game Performance and Understanding within a hybrid Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 725-729.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2018). Studente game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons. . *European Physical Education* , 1-22.

- Farias, C., Valério, C., & Mesquita, I. (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion: Effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 56-65.
- Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D., & Alves, R. (2014). Paradigmas da avaliação no ensino secundário: Ao serviço da excelência ou da aprendizagem? H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da educação física I*, 24-31.
- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol*. Coimbra: Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Ferreira, M. S. (2001). Aptidão Física e Saúde na Educação Física Escolar: Ampliando o Enfoque. *Revista Brasileira de Ciência e Desporto*, 41-54.
- Figueiredo, A. (1998). Os Desportos de Combate nas Aulas de Educação Física. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 1-8.
- FPA. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Federação Portuguesa de Atletismo.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallahue, D., & Osmun, L. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Porto Alegre: AMGH.
- Garganta, J. (1995). Para uma Teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça, A, Oliveira, J (Eds.), *O ensino dos Jogos Desportivos*, 11-25.
- Giglio, C. M. (2010). *Residência Pedagógica como Diálogo Permanente entre a Formação Inicial e Continua de Professores*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLOS ONE*, 1-17.

- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Prázedes, A., & Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *Faculty of Sport, Catholic University San Antonio of Murcia (UCAM)*, 1-18.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em Educação Física: Uma Abordagem Prática a nível Macro. *Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, A. L. Correira: Problemáticas da Educação Física I*, 89-95.
- Gouveia, É., Andreas, I., Gouveia, B., Mathias, K., Malho, H., Freitas, B., . . . Lopes, H. (2018). O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão segundo uma Abordagem Tática ao Jogo: um estudo quasi-experimental em alunos do Ensino Básico. *Universidade da Madeira*, 74-86.
- Gouveia, É., Pereira, M., Jardim, N., & Carvalho, J. (2014). A Avaliação nos jogos desportivos coletivos: Um estudo no concelho do Funchal. *H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correira (Eds.), Problemáticas da Educação Física I*, 48-54.
- Gouveia, H. (2016). O Atletismo na escola HBG. *In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correira, J. Simões & R. Alves (Eds.), Problemáticas da Educação Física II*, 193-195.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa Ciência e Desporto*, 401-421.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). *Modelos e Conceções de ensino dos jogos desportivos. Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. Porto: FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. *In F. Tavares (Eds.), Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar.*, 9-54.
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., . . . Vonderlunck, V. (2003). O Modelo de Competência nos Jogos de Invasão: Proposta Metodológica para o Ensino e Aprendizagem dos Jogos Desportivos. II. *Il Congreso Ibérico de Baloncesto*.
- Gréhaigne, F., Richard, F., & Griffin, L. (2005). *Teaching and Learning Team Sports and Games*. New York : Routledge Falmer. .

- Hastie, P., & Mesquita, I. (2006). "Sport-based physical education." in *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. Inglaterra: Catherine D. Ennis.
- Hastie, P., & Trost, S. (2002). Student Physical Activity Levels During a Season of Sport Education. *Pediatric Exercise Science*, 64-74.
- Haywood, K., & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Brasil: Artmed Editora.
- Hodges, M., Wicke, J., & Flores-Marti, I. (2018). Tactical Games Model and Its Effects on Student Physical Activity and Gameplay Performance in Secondary Physical Education. *The Physical Educator*, 99-115.
- Holt, L. N., Stream, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of teaching in Physical Education*, 162-176.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55-67.
- Jesus, P., Correia, M., & Abrantes, M. (2006). A importância do questionamento no desenvolvimento da competência reflexiva em contextos de supervisão. *Instituto Politécnico de Castelo Branco*, 173-182.
- Jonson, D., & Jonson, R. (1999). *Aprender Juntos Y Solo: Aprendizaje Cooperativo, Competitivo e Individual*. Buenos Aires: Aique S. A.
- Josefa, A., Grígoli, G., Teixeira, L., Lima, C., Silva, A., & Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, 81-95.
- Karcher, Glänzel, Rocha, Schmidt, Nepomuceno, Stroschöem, . . . Beatrís. (2018). Escala de Percepção Subjetiva de Esforço de Borg como ferramenta de monitorização da intensidade do Esforço Físico. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, 1180-1185.
- Laban, V. (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone.

- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Lisboa: Relatório de Estágio de Mestrado em ensino da Filosofia no Ensino Secundário - Universidade Nova.
- Lopes, H. (2014). O PNEF: Instrumento facilitador ou inibidor da rotura do processo pedagógico? In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correira (Eds), *Problemáticas da educação física I*, 116-121.
- Lopes, H., Fernando, C., & Prudente, J. (2010). Apoio Laboratorial ao Processo Pedagógico . *Universidade da Madeira*.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). A função do docente na educação física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, N. Fumes, & L. Santiago, *Educação Física, Desporto e Lazar: Perspetivas luso-brasileiras*.
- Lopes, H., Gouveia, É. R., Alves, R., & Correira, A. L. (2014). *Problemáticas da Educação Física*. Funchal : Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C., & Gouveia, É. (2018). *Educar para a cidadania num contexto global - O desporto como instrumento de atuação* . Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico . *Universidade da Madeira*.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. *Universidade da Madeira*.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2016). Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico - Operacionalização ao nível do Atletismo e do Judo em contexto escolar. *Universidade da Madeira - Funchal*, 10-15.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., & Fernando, C. (2016). O Processo Pedagógico nos Desportos de Combate. *Journal of Sport Pedagogy and Research* , 48-52.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Vieira, M., & Fernando, C. (2016). O Processo Pedagógico nos Desportos de Combate. *Universidade da Madeira*, 48-52.

- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Vieira, M., & Fernando, C. (2016). O Processo Pedagógico nos Desportos de Combate. *Universidade da Madeira*, 48-52.
- Lópes, L., Jordan, D., Penney, O., & Chandler, T. (2009). The role of transfer in games teaching: Implications for age development of the sports curriculum. *European Physical Education*, 47-63.
- Lopes, L., Jordán, D., Penny, O., & Chandler, T. (2009). The role of transfer in games teaching: Implications for the development of the sports curriculum. *European Physical Education*, 47-63.
- Lópes, L., Onofre, R., Contretas, C., Penney, D., & Tim, Chandler. (2009). The role of transfer in games teaching: Implications for the development of the sports curriculum. *European Physical Education Review*.
- Luguetti, C., Ré, A., & Böhme, M. (2010). Indicadores de aptidão física de escolares da região centro-oeste da cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 331-337.
- Lund, J., & Lou Veal, M. (2003). *Assessment-Driven Instruction in Physical Education: A Standards-Based Approach to Promoting and Documenting Learning*. Georgia : Human Kinetics .
- Marchesoni, C., & Sales, R. (2011). A importância da aptidão física relacionada à saúde na escola. *EFDeportes - Revista Digital*.
- Martins, J., Marques, A., Dinis, J., & Costa, F. (2010). Caracterização do estilo de vida dos alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciado . *Universidade Técnica de Lisboa*, 87-98.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo de ensino básico (Tese de doutoramento não publicada)*. Cruz Quebrada : Universidade Técnica de Lisboa.
- Memmert, D., & Harvey, S. (2010). Identification of non-specific tactical tasks in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Educação e Formação*, 57-69.

- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos coletivos*. . Lisboa: Livros Horizonte .
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. *Em I. Mesquita, & J. Bento, Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a Profissão*.
- Mesquita, I., & Bento, J. (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* . Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education–Invasion Games Competence Model soccer unit on students’ decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*.
- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos: Investigação e ilações para a prática. *Pedagogia do Desporto*, 131-163.
- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática . *Faculdade de Desporto da Universidade do Porto* .
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education*. New York: Routledge .
- Ministério da Educação . (2001). *Programa nacional de educação física, ensino básico, 3º ciclo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação . (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* . Lisboa : Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação .
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO)* . Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação .
- Mitchel, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Human Kinetics.
- Mizukami. (2006). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EduFSCar.

- Moreira, A., Faria, C., Silva, S., Costa, S., & Neves, R. (20 de Janeiro de 2009). *A participação dos alunos nas aulas de Educação Física e nas sessões de actividade física e desportiva no 1º ciclo de ensino básico*. . Obtido de Revista Digital Buenos Aires: <https://www.efdeportes.com/efd136/a-participacao-dos-alunos-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>
- Moreira, J., & Araújo, C. (2004). *Manual técnico e pedagógico de trampolins*. Porto: Porto Editora .
- Moura, A., Monteiro, J., & Batista, P. (2018). Impacto da implementação de modelos centrados no aluno na aprendizagem do voleibol. *Journal of Sport Pedagogy and Research* , 39-50.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Graça, A., Taborsky, F., ..., & Vonderlynck, V. (2002). *An Innovative Didactical Invasion Games Model to teach Basketball and*. Athens: Greece: 7th Annual Congress of the European College of Sports Science.
- Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. In R. A. Martins, G. Dias & P. C. Mendes (Eds.), *Ténis: Estratégias, Perceção e Ação*, 145-155.
- Nunes, R. (2016). Metodologia do ensino do Voleibol. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II*, 63-65.
- Oliveira, H. (2009). *Relação entre a Actividade Física e o Rendimento Escolar*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto .
- OMS. (20 de janeiro de 2021). *Physical activity*. Obtido de Genébra: World Health Organization : <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Orso, J. (2015). Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. *Revista HISTEDBR*, 265-279.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment (GPAI): Development and preliminary validation. *Journaul of Teaching in Physical Education* , 231-243 .

- Pacheco, S. (2015). *Eficácia da escola e eficácia do professor no âmbito do ensino-aprendizagem da História e Geografia*. Açores : Universidade dos Açores
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pestana, M. (2013). *Repercussões dos Estilos de Vida no Rendimento Escolar dos Adolescentes*. Viseu : Instituto Politécnico de Viseu.
- Pestana, M., Quintal, T., Arcanjo, M., & Oliveira, R. (2019). Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física. *Universidade da Madeira*, 231-243.
- Piéron, M. (1982). *Pedagogie e recherche: Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Liège: Université de Liège.
- Pimenta, S. G. (2006). O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática. *Faculdade de educação da USP: Cortez*.
- Pinheiro, M., & Batista, E. (2018). O Aluno no Centro da Aprendizagem: Uma Discussão a Partir de Carl Rogers. *Psicologia & Saberes*.
- Prudente, J. (2018). A avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. *Em H. Lopes, C. Fernando, R. Alves, & A. Correia, Problemáticas da Educação Física I*, 87-89.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação*.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação*.
- Racette, S., Dill, T., White, L., Castillo, C., Uhrich, L., & L.Inman. (2015). Influence of Physical Education on Moderate-to-Vigorous Physical Activity of Urban Public School Children in St. Louis, Missouri. *Centers for Disease Control and Prevention*.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St Louis: Mosby.
- Rink, J., French, K., & Tjeerdsma, B. (1996). Foundations for the Learning and Instruction of Sport and Games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 399-447.
- Rotbart, S. (2001). *Manuel de thérapies psychosomatiques*. Paris: Dunod.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada - Lisboa: FMH.
- Sarruge, C., Ginciene, G., & Impolcetto, F. (2020). O ensino da lógica do jogo de voleibol: uma proposta a partir do Teaching Games for Understanding e do uso de Tecnologias . *Movimento: Revista de Educação física da UFRGS*, 1-14.
- Schiavon, L., & Piccolo, V. (2007). A Ginástica vai à escola. *Movimento : Revista da Escola de Educação Física*, 131-150.
- Siedentop , D. (2008). *Aprender a Enseñar La Educacion Fisica*. Barcelona : INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positivo sports experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics .
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical.*, 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2004). Complete guide to sport education. *Human Kinetics*.
- Silva, D., Silva, L., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2016). O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do "Smashball". . *In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves, Problemáticas da Educação Física II*, 196-203.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e estratégias. *Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*.

- Silva, J., Rodrigues, B., Nóbrega, A., Nunes, R., Gouveia, É., & Alves, R. (2018). O Ensino do Voleibol com Recurso à abordagem Tática: o Exemplo no Smashball. *Universidade da Madeira*, 181-199.
- Silva, L., Simões, J., & Lopes, H. (2016). As potencialidades do Smasball para a abordagem do Voleibol nas aulas de Educação Física. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II*, 199-208.
- Silva, L., Simões, J., Silva, D., Nobrega, M., & Lopes, H. (2016). Abordagem lúdica e competitiva do Atletismo. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da Educação Física II*, 182-192.
- Silva, M., Sardinha, R., Nóbrega, A., & Alves, R. (2014). Matérias Nucleares e Alternativas: Que Potencialidades? Dança e Esgrima da Teoria à Prática. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da educação física I*, 149-155.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino no Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 107-114.
- Silvestre, M. J. (2015). O Desafio que se impõe: que currículo para o século XXI? *Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora*, 3-16.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um Quadro Conceptual. Em H. Lopes, E. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves. *Problemáticas da Educação Física II. Universidade da Madeira*, 17-23.
- Sinelnikov, O., & Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 55-69.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de educação desportiva: características, vantagens e preocupações. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves (Eds.), *Problemáticas da Educação Física II*, 136-147.

- Sousa, H., & Gouveia, É. (2018). Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos. *Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves, Didática da Educação Física: Perspetivas, Interruções e alternativas*, 92-99.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tiggemann, C., Pinto, R., & Kruehl, L. (2010). A Percepção de Esforço no Treinamento de Força. *Revista Brasileira Medicina do Esporte*, 301-309.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity: Knowledge Structures Approach*. Illinois: Human Kinetics Books.
- Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os desportos de combate enquanto meio de transformação do Homem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 43-48.
- Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os Jogos de Combate Enquanto Meio de Transformação do Homem. *Sociedade Científica de Pedagogia e Desporto*, 43-48.

10. Referências Normativas

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto

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

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio

Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. (Ministério da Educação , 2017)

Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março

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

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Determina o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, garantindo que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidade e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Decreto de lei n-º139/2012 de 5 de julho

Aprova a autonomia dos órgãos de gestão e administração escolar na gestão dos recursos disponíveis, visando o aumento da qualidade e do sucesso escolar.

11. Apêndices

Apêndice 1 Planejamento Anual

| DIA | SETEMBRO | OUTUBRO | NOVEMBRO | DEZEMBRO | JANEIRO | FEVEREIRO | MARÇO | ABRIL | MAIO | JUNHO | | |
|---------|----------|---------|----------|----------|---------|-----------|-------|-------|------|-------|--|--|
| Domingo | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | | Legenda |
| 2.ª F | 2 | | | 2 | | | 2 | | | 1 | | Aula de Apresentação (AA) |
| 3.ª F | 3 | 1 | | 3 | | | 3 | | | 2 | | Avaliações Iniciais das Matérias de Ensino |
| 4.ª F | 4 | 2 | | 4 | 1 | | 4 | 1 | | 3 | | ADI – Aptidão Física e Composição Corporal |
| 5.ª F | 5 | 3 | | 5 | 2 | | 5 | 2 | | 4 | | UD de JDC-I e Desportos de Combate (DC) |
| 6.ª F | 6 | 4 | 1 | 6 | 3 | | 6 | 3 | 1 | 5 | | UD de Ginástica e Atletismo (Saltos) |
| Sábado | 7 | 5 | 2 | 7 | 4 | 1 | 7 | 4 | 2 | 6 | | UD de Voleibol e Atletismo (Corridas e Lançamentos) |
| Domingo | 8 | 6 | 3 | 8 | 5 | 2 | 8 | 5 | 3 | 7 | | UD de Atividades Rítmicas Expressivas (Dança) e DC |
| 2.ª F | 9 | 7 | 4 J | 9 | 6 | 3 (I2S) | 9 | 6 | 4 | 8 | | UD de Natação |
| 3.ª F | 10 | 8 | 5 | 10 | 7 | 4 | 10 | 7 | 5 | 9(FS) | | Preparação do Evento Culminante |
| 4.ª F | 11 | 9 | 6 | 11 | 8 | 5 | 11 | 8 | 6 | 10 | | Atividade de Extensão Curricular - Evento Culminante |
| 5.ª F | 12 | 10 | 7 | 12 | 9 | 6 | 12 | 9 | 7 | 11 | | Ação Científico-Pedagógica Individual |
| 6.ª F | 13 | 11 | 8 | 13 | 10 | 7 | 13 | 10 | 8 | 12 | | Ação Científico-Pedagógica Coletiva |
| Sábado | 14 | 12 | 9 | 14 | 11 | 8 | 14 | 11 | 9 | 13 | | Atividades do Grupos de Educação Física |
| Domingo | 15 | 13 | 10 | 15 | 12 | 9 | 15 | 12 | 10 | 14 | | Interrupções Letivas para Férias e/ou Feriados |
| 2.ª F | 16 (I1S) | 14 | 11 J | 16 | 13 | 10 | 16 | 13 | 11 | 14 | | Fins de Semana |
| 3.ª F | 17 | 15 | 12 | 17 | 14 | 11 | 17 | 14 | 12 | 16 | | Legenda: I1S- Início do 1º Semestre; J- Dia das Jornadas; I2S- Início do 2º Semestre; FS- Fim do Semestre; N- Natal, C- Carnaval, P- Pascoa. |
| 4.ª F | 18 | 16 | 13 | 18 | 15 | 12 | 18 | 15 | 13 | 17 | | |
| 5.ª F | 19 | 17 | 14 | 19 | 16 | 13 | 19 | 16 | 14 | 18 | | |
| 6.ª F | 20 | 18 | 15 | 20 | 17 | 14 | 20 | 17 | 14 | 19 | | |
| Sábado | 21 | 19 | 16 | 21 | 18 | 15 | 21 | 18 | 16 | 20 | | |
| Domingo | 22 | 20 | 17 | 22 | 19 | 16 | 22 | 19 | 17 | 21 | | |
| 2.ª F | 23 | 21 | 18 J | 23 | 20 | 17 | 23 | 20 | 18 | 22 | | |
| 3.ª F | 24 | 22 | 19 | 24 | 21 | 18 | 24 | 21 | 19 | 23 | | |
| 4.ª F | 25 | 23 | 20 | N | 22 | 19 | 25 | 22 | 20 | 24 | | |
| 5.ª F | 26 | 24 | 21 | 26 | 23 | 20 | 26 | 23 | 21 | 25 | | |
| 6.ª F | 27 | 25 | 22 | 27 | 24 | 21 | 27 | 24 | 22 | 26 | | |
| Sábado | 28 | 26 | 23 | 28 | 25 | 22 | 28 | 25 | 23 | 27 | | |
| Domingo | 29 | 27 | 24 | 29 | 26 | 23 | 29 | 26 | 24 | 28 | | |
| 2.ª F | 30 | 28 | 25 J | 30 | 27 | 24 | 30 | 27 | 25 | 29 | | |
| 3.ª F | | 29 | 26 | 31 | 28(FS) | C | 31 | 28 | 26 | 30 | | |
| 4.ª F | | 30 | 27 | | 29 | 26 | | 29 | 27 | | | |
| 5.ª F | | 31 | 28 | | 30 | 27 | | 30 | 28 | | | |
| 6.ª F | | | 29 | | 31 | 28 | | | 29 | | | |
| Sábado | | | 30 | | | 29 | | | 30 | | | |
| Domingo | | | | | | | | | 31 | | | |

Apêndice 2 Exemplo de uma UD

Estrutura comum transversal de UD utilizada ao longo da gestão do processo E-A:

Fase 1 - Análise da situação

1. Título da UD: Unidade Didática de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
2. Caracterização da matéria de ensino (Conteúdos de Ensino)
3. Caracterização dos Recursos Disponíveis
 - a) Recursos Humanos
 - b) Recursos Espaciais
 - c) Recursos Materiais
 - d) Recursos Temporais

Fase 2 – Tomada de Decisões

4. Conteúdos Programáticos do PNEF
5. Processo de Avaliação
 - a) Avaliação Diagnóstica
 - b) Avaliação Formativa
 - c) Avaliação Sumativa
6. Cronograma de estruturação dos Conteúdos de Ensino
7. Estratégias Pedagógicas e Didáticas
 - a) Estratégias Gerais
 - b) Estratégias Específicas
8. Balanço Geral da UD de JDC-I

Uma versão completa da UD de JDC-I poderá ser consultada através do seguinte *link*:
https://drive.google.com/file/d/1_D_O_d5v5M4dA59OSpig2rUQjIG7z1Y8/view?usp=sharing

Apêndice 3 Exemplo de Plano de Aula

| Plano de Aula Número: 15 | | |
|--|---------------------------------|--|
| Professor: André Rafael Gouveia Andrade | | |
| Turma: 8º1 | Nº de Alunos: 18 | Matéria (s) de Ensino: JDC-I (Futebol e Basquetebol) |
| Instalação: Polidesportivo (Campo Outdoor) e Cantina. | Data / Hora: 17-10-2019 / 16h45 | Duração: 45 min |
| Material: Bolas de Futebol e Basquetebol (1-1); Coletes; Sinalizadores e Cones; Balizas; Cestos. | | |



Objetivos Gerais: 1- Preenchimento dos Questionários: 1.1- O meu professor de Educação Física...; 1.2- Teste Sociométrico; 2- Problemas Táticos dos JDC-I (Processo Ofensivo e Defensivo)

| Estruturação | | | | | | |
|--|--|---|--|------------------------------|------------|--------|
| Nº | Descrição do Exercício | Objetivo (s) Específico (s) | Organização e/ou Condicionantes | Material e/ou Grupos | Tempo | Hora |
| 1 (PI) | Chegada dos alunos ao espaço de aula e realização de uma comunicação inicial sobre os objetivos a desenvolver na aula | -Efetuar a chamada dos alunos; -Explicar os objetivos e as dinâmicas definidas para a aula; - Atentar ao correto preenchimento dos questionários. | Tópicos: - Atentar para a importância do correto preenchimento dos Questionários (seriedade, honestidade e trabalho individual). | | 6' | 16h51' |
| Transição | | | | | | |
| 2 (PF) | Preenchimento dos Questionários. | Aferir a perceção dos alunos sobre o professor de educação física, colegas e sobre a Aula/Disciplina de Educação Física. | 1- Os alunos distribuídos individualmente nas mesas da cantina, realizam o preenchimento dos questionários de forma seriosa e honesta. | Supervisionamento dos alunos | 30' | 17h14' |
| Transição – Explicação dos Objetivos dos Exercícios + Reajuste de campos e formação de equipas. | | | | | | |
| 3 (PF) | 6- Realização de uma Situação de jogo Formal 5x5 no Basquetebol. 7- Realização de uma Situação de jogo Formal no Futebol (Gr+4x4+Gr). | Problemas Táticos do Processo Defensivo e Ofensivo (pôr em prática todos os conteúdos abordados até à presente data). Ações Tático-Técnicas (Enfoque) Posição Defensiva Base (Apoios); Contenção; Desarme e Interceção; Coberturas Defensivas | Na eventualidade dos alunos terminarem mais cedo, realizam as situações de aprendizagem no ponto 3. | | 12'(6'+6') | 17h27' |
| Transição – Arrumação do Material | | | | | | |
| 4(PFI) | Recolha e arrumação do Material. | Balanco final da aula e reforço dos conteúdos abordados. | - Alunos colocados em “meia lua” em frente ao Professor. | | 2' | 17h30' |

Observações:

Reflexão sobre a aula/Notas:

Avaliação Formativa ao longo do Ano

| Número | Nome | Domínio das Atitudes / Valores (30%) | | | | Domínio Psico-motor | Domínio Cognitivo |
|--------|------|--------------------------------------|-------------|---------------|-----------|---------------------|-------------------|
| | | Responsabilidade | Intervenção | Sociabilidade | Autonomia | | |
| | | | | | | | |

Apêndice 4 Exemplo de um Dossier de Equipa nos JDC-I

No âmbito da UD de JDC-I, abordada com base no MEC, cada equipa tinha um Dossier composto com os seguintes tópicos:

- ✓ Resumo Histórico (i.e., marcos e personalidades) da equipa dos alunos;
- ✓ Dados da equipa (i.e., os elementos, as funções e a cor do equipamento desportivo);
- ✓ Contratos das equipas e respetivas funções;
- ✓ Os regulamentos dos treinos e da competição (i.e., jornada);
- ✓ A calendarização da época desportiva;
- ✓ A formação de árbitros;
- ✓ Exercícios a desenvolver e os planos de treino;
- ✓ As fichas de registo da jornada;
- ✓ As situações de aprendizagem a serem desenvolvidas nas aulas.

Uma versão completa do Dossier poderá ser visualizada no seguinte *link*:
https://drive.google.com/file/d/18mLb3ecsf5sGbRBbn_p7NEgkfeIb4Fv/view?usp=sharing

Apêndice 5 Exemplo de uma apresentação em regime não presencial



Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Educação Física
Ano letivo 2019/2020

BATERIA DE TESTES

Educação Física



PROFESSORES: ANDRÉ ANDRADE




PROFESSORA: ARCANJO GASPAR

FUNCHAL, 24 DE MARÇO DE 2020



SUMÁRIO

- 
1. Bateria de Testes;
 2. Condições Necessárias;
 3. Apresentação dos Testes;
 4. Instrumentos de Avaliação da Intensidade da Atividade Física.

Uma versão completa do PowerPoint poderá ser consultada no seguinte *link*:

https://drive.google.com/file/d/1KIFkITm1E8T9TyZUGRiWv6to_I6KOvbd/view?usp=sharing

Apêndice 6 Instrumento de AI dos JDC-I

| Avaliação Diagnóstica JDC-I | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------------|------------------------|----------|----------|----------|----------------------|----------|----------|----------|-----------------|----------|----------|----------|---------------------|----------|----------|
| Data da Avaliação: 30/09/2019 | | Ano/Turma: 8º1 | | | | | | | | | | | | | | |
| Nº | Nome do(a) Aluno(a) | Critérios de Avaliação | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Ocupação do Espaço | | | | Progressão no Espaço | | | | Domínio da Bola | | | | Ações de Cooperação | | |
| | | N1 | N2 | N3 | N4 | N1 | N2 | N3 | N4 | N1 | N2 | N3 | N4 | N1 | N2 | N3 |
| 1 | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| 2 | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 3 | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 4 | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | |
| 5 | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| 6 | | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) |
| 7 | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | |
| 8 | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 9 | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| 10 | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | |
| 11 | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | |
| 12 | | | X | | | X | | | | | X | | | | X | |
| 13 | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | |
| 14 | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | |
| 15 | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 16 | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| 17 | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 18 | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | |

| | <i>Ocupação do espaço</i> | <i>Progressão no terreno</i> | <i>Domínio da bola</i> | <i>Ações de cooperação</i> |
|-----------------------|--|--|-------------------------------------|---|
| Jogo Espontâneo (N1) | Ocupação do espaço em função da bola. | Progressão para o terreno em função da bola. | Insuficiente domínio da bola. | Ausência de cooperação. |
| Jogo Intencional (N2) | Ocupação do espaço em função dos adversários e colegas | Progressão no terreno em função da baliza. | Domínio instável da bola. | Cooperação oportunista intermitente. |
| Jogo Estruturado (N3) | Ocupação racional do espaço. | Progressão no terreno em função dos colegas, adversários, bola e baliza. | Domínio estável da bola. | Cooperação consciente. |
| Jogo Elaborado (N4) | Ocupação estratégica do espaço. | Progressão estratégica no terreno. | Domínio estável e criativo da bola. | Cooperação subconsciente (automatismos) |

Apêndice 7 Instrumento de AI da Ginástica (Solo e Aparelhos)

| Avaliação Diagnóstica de Ginástica | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------------|------------------------|----------|----------|----------|----------|------------------------|---------------|--------------------|----------------|
| Data da Avaliação: 06/01/2020 | | Ano/Turma: 8*1 | | | | | | | | |
| Nº | Nome do(a) Aluno(a) | Critérios de Avaliação | | | | | | | | |
| | | Ginástica de Solo | | | | | Ginástica de Aparelhos | | | |
| | | Avião | Roda | R.F | R.R | A.F.I | Ponte | Salto de Vela | Salto de Engrupado | Salto de Carpa |
| 1 | | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) |
| 2 | | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 5 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 6 | | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 7 | | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| 8 | | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 9 | | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| 10 | | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 11 | | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 12 | | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 13 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 |
| 14 | | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| 15 | | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 16 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 17 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 18 | | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 19 | | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 |

| Critérios de Avaliação |
|--|
| 1 = Não Realiza (o aluno não realiza o elemento ginástico) |
| 2 = Realiza com Muita Dificuldade (o aluno realiza 1 a 2 critérios corretamente) |
| 3 = Realiza com Alguma Dificuldade (o aluno realiza 3 critérios corretamente) |
| 4 = Realiza Bem (o aluno realiza 4 critérios corretamente) |
| 5 = Realiza Muito Bem (o aluno realiza todos os critérios corretamente) |
| Legenda: RF – Rolamento à Frente; R.R – Rolamento à Retaguarda; API – Apoio Facial Invertido |

Apêndice 8 Instrumento de AI de Atletismo

| Avaliação Diagnóstica do Atletismo | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------------|------------------------|----------|----------|----------|-----------------|----------|----------|----------|--------------|----------|----------|----------|----------|
| Data da Avaliação: 13/01/2020 | | Ano/Turma: 8º1 | | | | | | | | | | | | |
| Nº | Nome do(a) Aluno(a) | Critérios de Avaliação | | | | | | | | | | | | |
| | | Salto Comprimento | | | | Salto em altura | | | | Triplo Salto | | | | |
| | | Corrida | Balanço | Chamada | Voo | Queda | Corrida | Balanço | Chamada | Voo | Queda | Corrida | Balanço | Chamada |
| 1 | | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2 | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 6 | | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 7 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 8 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| 9 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 10 | | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| 11 | | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 12 | | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| 13 | | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 14 | | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 15 | | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) |
| 16 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 17 | | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 18 | | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) |
| 19 | | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 |

Parâmetros: Corrida de Balanço; Chamada; Voo e Queda.

Os parâmetros adaptados dos três tipos de Salto, foram considerados através do *Dossier do Professor (FPA, 2012)*

Critérios de Avaliação

1 = Não Realiza

2 = Realiza com Muita Dificuldade

3 = Realiza com Alguma Dificuldade

4 = Realiza Bem

5 = Realiza Muito Bem

Avaliação Diagnóstica do Atletismo

| Data da Avaliação: 19/09/2019 | | Ano/Turma: 8º1 | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------------|------------------------|------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
| Nº | Nome do(a) Aluno(a) | Critérios de Avaliação | | | | | | | | |
| | | Corridas | | | | Lançamentos | | | | |
| | | Partida com 2 Apoios | Aceleração | Desaceleração com segurança | Entrega do Testemunho | Receção do Testemunho | 1ª Fase Preparação E | 2ª Fase Arremço E | 1ª Fase Preparação D | 2ª Fase Arremço D |
| 1 | | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 3 | | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 4 | | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 5 | | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 6 | | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 8 | | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 9 | | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 10 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 11 | | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 12 | | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 13 | | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 15 | | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) |
| 16 | | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) |
| 17 | | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 18 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |

Parâmetros: Corridas de Velocidade, Estafetas e Lançamento do “Peso” foram adotados os parâmetros do projeto Mega-Sprinter, fruto da parceria entre a Federação Portuguesa de Atletismo (FPA e a Direção Geral da Educação/ Desporto Escolar.

Legenda: Velocidade: P2A – Partida com 2 Apoios; Aceleração; De C/S – Desaceleração com Segurança; Estafetas: E-T: Entrega o Testemunho sem desaceleração nítida na zona de transmissão, utilizando a técnica Ascendente e ou Ascendente; R-T: Recebe o Testemunho em movimento na Zona de Transmissão com segurança e sem acentuada Desaceleração.

Lançamentos: 1ª Fase Prep: 1ª Fase – Preparação. 2ª Fase Arre – Arremesso

Critérios de Avaliação

1 = Não Realiza

2 = Realiza com Muita Dificuldade

3 = Realiza com Alguma Dificuldade

4 = Realiza Bem

5 = Realiza Muito Bem

Apêndice 9 Instrumento de AI de Voleibol

| Avaliação Diagnóstica JDC-Voleibol | | | | | | | |
|------------------------------------|---------------------|------------------------|----------------|--------|---------|----------------|--------------|
| Data da Avaliação: 19/09/2019 | | | Ano/Turma: 8º1 | | | | |
| Nº | Nome do(a) Aluno(a) | Critérios de Avaliação | | | | | |
| | | Técnica | | | | Tática | |
| | | Passe | Recepção | Remate | Serviço | Posicionamento | Deslocamento |
| 1 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 2 | | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 6 | | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 7 | | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 8 | | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 9 | | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 10 | | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 11 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 12 | | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| 13 | | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| 14 | | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 15 | | Nav FJ | Nav FJ | Nav FJ | Nav FJ | Nav FJ | Nav FJ |
| 16 | | Nav FJ | Nav FJ | Nav FJ | Nav FJ | Nav FJ | Nav FJ |
| 17 | | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 18 | | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |

| <p>Parâmetros: Passe: executa o gesto de forma tecnicamente correta, colocando a bola em condições de dar sequência às ações ofensivas; Recepção: posiciona-se adequadamente conseguindo direcionar a bola para cima e para a frente de forma a dar continuidade às ações ofensivas; Remate: realiza o gesto de forma correta e procura um espaço vazio de acordo com o posicionamento do adversário; Serviço: serve por baixo colocando a bola numa zona difícil recepção ou serve por cima (tipo ténis) colocando a bola no meio-campo oposto; Posicionamento: realiza uma leitura inteligente do jogo (trajetória da bola e posição dos companheiros), favorecendo a continuidade das ações da sua equipa; Deslocamento: Movimenta-se tendo em atenção a trajetória da bola e o posicionamento dos companheiros, de forma a dar continuidade às ações da sua equipa.</p> <p>NAv FI (Não Avaliado – Falta Injustificada) NAv FJ (Não Avaliado – Falta Justificada)</p> | Critérios de Avaliação |
|--|------------------------------------|
| | 1 = Não Realiza |
| | 2 = Realiza com Muita Dificuldade |
| | 3 = Realiza com Alguma Dificuldade |
| | 4 = Realiza Bem |
| 5 = Realiza Muito Bem | |

Apêndice 10 Instrumento de AI de ARE-Dança

| Avaliação Diagnóstica das Atividades Rítmicas Expressivas | | | | | | | |
|---|---------------------|------------------------|--------------------|----------|----------|----------------------|---------------------|
| Data da Avaliação: 26/09/2019 | | Ano/Turma: 8º1 | | | | | |
| Nº | Nome do(a) Aluno(a) | Critérios de Avaliação | | | | | |
| | | Corpo | Coordenação Motora | Postura | Ritmo | Exploração do Espaço | Vivência Relacional |
| 1 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 6 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 8 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 9 | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10 | | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 11 | | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 12 | | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 13 | | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 14 | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 15 | | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) |
| 16 | | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) |
| 17 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 18 | | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) | Nav (FI) |

Parâmetros: Corpo: O aluno utiliza o corpo nas situações de comunicação; os movimentos e deslocamentos mostram uma intencionalidade; faz coincidir uma frase de movimento com uma frase da música. **Coordenação Motora:** Relação entre os Membros Inferiores e Membros Superiores. **Postura:** Excelente alinhamento corporal. Excelente estabilização da cintura escapular. **Ritmo:** Excelente relação música-movimento; tem noção dos tempos musicais. **Exploração do Espaço:** Utiliza o espaço de forma envolvente; utiliza as variáveis espaciais para se enquadrar com a temática. **Vivência Relacional:** Interage com a generalidade dos colegas evidenciando um grande à vontade nas relações interpessoais.

Critérios de Avaliação

- 1 = Não Realiza
- 2 = Realiza com Muita Dificuldade
- 3 = Realiza com Alguma Dificuldade
- 4 = Realiza Bem
- 5 = Realiza Muito Bem

Apêndice 11 Instrumento de AD de DC

| Avaliação Diagnóstica dos Desportos de Combate | | | | | | | | |
|--|---------------------|------------------------|------------------------------|------------------------------------|-------------------------|--------------------|-------------------|-----------------|
| Data da Avaliação: 19/09/2019 | | Ano/Turma: 8º1 | | | | | | |
| Nº | Nome do(a) Aluno(a) | Critérios de Avaliação | | | | | | |
| | | Leitura do Contexto | Adaptação ao Meio Envolvente | Capacidade de Manter a Performance | Montagem de Estratégias | Ponto de Aplicação | Direção e Sentido | Centro de Massa |
| 1 | | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 2 | | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 4 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 6 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 | | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 8 | | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 9 | | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 10 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 11 | | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 12 | | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 13 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 14 | | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 15 | | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) |
| 16 | | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) |
| 17 | | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 18 | | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Parâmetros: Leitura do Contexto, Adaptação ao Meio Envolvente, Capacidade de Manter a Performance, Montagem de Estratégias, PA – Ponto de Aplicação, Direção e Sentido da Força, Centro de Massa/ Base de Apoio. Estes parâmetros foram adaptados segundo o Artigo Almada et al, 2008.

Critérios de Avaliação

- 1 = Não Realiza
- 2 = Realiza com Muita Dificuldade
- 3 = Realiza com Alguma Dificuldade
- 4 = Realiza Bem
- 5 = Realiza Muito Bem

Apêndice 12 Tabela de Registo da AFo (ensino presencial)

| Número | Nome | Setembro | | | | | | Outubro | | | | | | Novembro | | | | | |
|------------------|-------------|--------------------------------------|-----------|----------------|-------------|------------------|-------------|--------------------------------------|-----------|----------------|-------------|------------------|-------------|--------------------------------------|-----------|----------------|-------------|-----|-----|
| | | Média Final | | | | | | Média Final | | | | | | Média Final | | | | | |
| | | Avaliação Formativa | | | | | | Avaliação Formativa | | | | | | Avaliação Formativa | | | | | |
| | | Domínio das Atitudes e Valores (30%) | | | | | | Domínio das Atitudes e Valores (30%) | | | | | | Domínio das Atitudes e Valores (30%) | | | | | |
| Responsabilidade | Intervenção | Sociabilidade | Autonomia | D. Psico-motor | D Cognitivo | Responsabilidade | Intervenção | Sociabilidade | Autonomia | D. Psico-motor | D Cognitivo | Responsabilidade | Intervenção | Sociabilidade | Autonomia | D. Psico-motor | D Cognitivo | | |
| 1 | | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 3,8 | 3,0 | 3,3 | 4,1 | 4,1 | 4,0 | 4,0 | 3,0 | 2,9 | 3,0 | 3,3 | 3,5 | 4,0 | 3,1 | 3,1 |
| 2 | | 3,0 | 3,0 | 3,8 | 3,2 | 2,7 | 3,3 | 3,6 | 3,6 | 3,9 | 3,5 | 3,0 | 3,1 | 3,6 | 3,3 | 3,4 | 4,0 | 3,6 | 3,8 |
| 3 | | 3,6 | 3,6 | 3,8 | 3,6 | 5,0 | 5,0 | 3,3 | 3,5 | 3,9 | 3,4 | 3,3 | 3,0 | 3,8 | 3,9 | 3,5 | 4,0 | 3,4 | 3,4 |
| 4 | | 3,2 | 3,6 | 3,8 | 3,4 | 3,7 | 3,3 | 3,6 | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3,7 | 3,4 | 3,4 | 3,9 | 3,9 | 4,0 | 4,0 | 4,1 |
| 5 | | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 3,8 | 3,3 | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 3,7 | 3,4 | 3,2 | 3,0 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,8 | 3,3 | 3,4 |
| 6 | | 2,3 | 2,3 | 3,3 | 2,7 | 3,5 | 3,5 | 2,4 | 2,6 | 2,9 | 2,6 | 2,0 | 2,4 | 3,5 | 3,3 | 3,4 | 3,5 | 3,1 | 3,4 |
| 7 | | 3,6 | 3,6 | 4,0 | 3,6 | 3,0 | 3,0 | 4,1 | 4,1 | 4,3 | 4,0 | 3,1 | 3,4 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,9 | 3,6 | 3,6 |
| 8 | | 3,6 | 3,6 | 3,8 | 3,6 | 5,0 | 5,0 | 4,6 | 4,6 | 4,8 | 4,6 | 5,0 | 5,0 | 4,9 | 4,8 | 4,8 | 4,9 | 4,9 | 4,8 |
| 9 | | 3,6 | 3,4 | 3,8 | 3,6 | 2,0 | 3,3 | 3,4 | 3,6 | 3,9 | 3,6 | 3,2 | 2,9 | 3,8 | 3,9 | 3,9 | 4,0 | 3,8 | 3,9 |
| 10 | | 3,2 | 3,2 | 3,6 | 3,2 | 3,7 | 3,7 | 3,4 | 3,4 | 4,0 | 3,4 | 3,6 | 3,3 | 3,8 | 3,9 | 3,9 | 4,1 | 4,0 | 3,9 |
| 11 | | 2,4 | 2,6 | 3,4 | 2,8 | 3,3 | 2,7 | 3,3 | 3,1 | 3,5 | 3,1 | 3,6 | 2,9 | 3,4 | 3,8 | 3,8 | 4,0 | 3,9 | 3,9 |
| 12 | | 3,2 | 3,4 | 4,0 | 3,6 | 3,7 | 3,3 | 3,5 | 3,8 | 3,9 | 3,8 | 3,7 | 3,4 | 3,3 | 3,8 | 3,8 | 4,0 | 4,0 | 3,8 |
| 13 | | 3,4 | 3,4 | 3,8 | 3,4 | 3,3 | 3,3 | 3,8 | 3,6 | 3,9 | 3,8 | 3,1 | 3,1 | 3,6 | 3,6 | 3,4 | 3,8 | 3,4 | 3,6 |
| 14 | | 3,6 | 3,6 | 3,8 | 3,6 | 3,0 | 3,0 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,3 | 3,0 | 3,8 | 3,6 | 3,4 | 3,6 | 3,4 | 3,6 |
| 15 | | 3,8 | 3,8 | 4,0 | 3,8 | 3,7 | 3,3 | 3,9 | 3,9 | 4,1 | 3,9 | 3,3 | 3,0 | 3,9 | 4,1 | 4,0 | 4,1 | 4,1 | 3,9 |
| 16 | | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,3 | 3,0 | 3,0 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 3,5 | 2,8 | 4,0 | 3,8 | 3,8 | 4,3 | 4,0 | 3,5 |
| 17 | | 3,0 | 3,0 | 3,6 | 3,0 | 2,7 | 3,0 | 3,0 | 3,1 | 3,6 | 3,1 | 3,0 | 3,0 | 3,1 | 3,3 | 3,4 | 3,8 | 3,6 | 3,6 |
| 18 | | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,0 | 4,0 | 3,5 | 3,5 | 3,7 | 3,5 | 2,7 | 3,0 | 3,2 | 3,0 | 3,3 | 3,3 | 3,3 | 3,3 |

Apêndice 13 Tabela de Registo da AFo (ensino não presencial)

| Nomes | Tarefas Ensino não Presencial | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-------------------------------|-----------|-----------|-------------|---------------|---------------|--------------------|------------------|------------------|-----------|------------|------------|------------|------------|----------|------------|------------|
| | 1ª Tarefa | 2ª Tarefa | 3ª Tarefa | Ficha de Vi | 1º Plano de A | 2º Plano de A | 1º Plano Telescola | 3º Plano de Aula | 4º Plano de Aula | 9ª Tarefa | 10ª Tarefa | 11ª Tarefa | 12ª Tarefa | 13ª Tarefa | Dança Fi | 14ª Tarefa | 15ª Tarefa |
| | sim | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não |
| | sim | sim | não | sim | sim | sim | não | não | não | sim | não | não | sim | não | sim | não | sim |
| | sim | sim | sim | sim | não | sim | sim | sim | sim | sim | sim | não | não | sim | sim | não | sim |
| | não | não | não | sim | não | não | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim |
| | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | não | não | sim | não | sim |
| | não | não | não | sim | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não |
| | sim | sim | sim | sim | não | não | não | sim | sim | não | não | não | não | não | não | não | não |
| | sim | sim | sim | sim | não | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim |
| | sim | sim | não | sim | não | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim |
| | sim | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | sim |
| | sim | sim | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não |
| | sim | sim | sim | sim | não | não | não | não | não | sim | não | não | não | não | sim | não | não |
| | sim | sim | sim | sim | não | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim |
| | sim | sim | sim | sim | não | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim |
| | sim | sim | não | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | não | sim | sim | sim | sim | sim |
| | sim | sim | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não | não |
| | não | sim | sim | não | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | sim | não | sim | sim |

Apêndice 14 Instrumento de AD dos Desportos de Raquete (Ténis de Campo)

| Avaliação Diagnóstica Desportos de Raquetas - Ténis de Campo | | | | | | | |
|--|---------------------|------------------------|-------------------|----------|---|-----------------------------------|--|
| Data da Avaliação: 26/03/2019 | | Ano/Turma: 8º1 | | | | | |
| Nº | Nome do(a) Aluno(a) | Critérios de Avaliação | | | | | |
| | | Batimentos Curtos | Batimentos Longos | Serviço | Direciona a Bola para Espaços de Dificil Acesso | Relação Corpo-Bola-Raquete-Espaço | Leitura de Jogo (Antecipação às ações do adversário) |
| 1 | | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 3 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 4 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 5 | | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 6 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 7 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 8 | | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 9 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 11 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 12 | | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 13 | | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14 | | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 15 | | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 16 | | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) | Nav (FJ) |
| 17 | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 18 | | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) | Nav (Fi) |

Parâmetros: Batimentos Curtos (Direita / Esquerda); Batimentos Longos (Direita / Esquerda); Serviço: serve por baixo colocando a bola numa zona difícil recepção ou serve por cima (tipo ténis) colocando a bola no meio-campo oposto; direciona a Bola para Espaços de Dificil Acesso; Relação Corpo-Bola-Raquete-Espaço Leitura de Jogo (Antecipação às ações do adversário)
Estes parâmetros foram retirados do PNEF (2001).

Critérios de Avaliação

- 1 = Não Realiza
- 2 = Realiza com Muita Dificuldade
- 3 = Realiza com Alguma Dificuldade
- 4 = Realiza Bem
- 5 = Realiza Muito Bem

Apêndice 15 Instrumento de Observação para a Assistência às Aulas

| Instrumento de Observação para a Assistência de Aulas | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----------|---|--|--|---|---|--|---------------------|----|---|
| Escola: Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro | | | | | Ano/Turma: 7º1 | | Data: 04/11/2019 | | Hora: 15h00 – 16h30 | | |
| Observador: André Rafael Gouveia Andrade | | | | | Observando: Zeca Pestana | | Matéria de Ensino: JDC-I | | | | |
| Funções de Ensino | Critérios | Avaliação | | | Observações | Funções de Ensino | Critérios | Avaliação | | | Observações |
| | | NS | S | SB | | | | NS | S | SB | |
| Apresentação dos Conteúdos | Apresenta os objetivos gerais e as dinâmicas pretendidas no início da aula | | | X | - Demonstra uma preocupação acrescida nas suas intervenções; - Boa colocação perante os alunos. - Discurso fluido e motivador. - O jogo do mata não correu da forma mais fluida, muito devido à presunção que os alunos já saberiam as regras. | Organização | O enquadramento do material é eficiente, quer seja na colocação e na arrumação do mesmo | | X | | - O tempo de transição entre exercícios poderia ser mais rentabilizado. |
| | Apresenta os conteúdos de um modo claro, preciso e conciso nos diversos momentos da aula | | X | | | | Posicionamento adequado para possível observação ou intervenção | | | X | |
| | O método de apresentação da informação escolhido é eficaz, quer seja por descoberta guiada ou por exposição. | | X | | | | Minimiza eficientemente os tempos de organização ao nível das transições | | X | | |
| | O professor nos diversos momentos da apresentação do conteúdo/atividade tem uma atuação eficiente e adequada. | | | X | | - Mantem um clima positivo ao longo de toda a aula. | Feedbacks | Observa atentamente a prestação dos alunos e identifica os possíveis erros (diagnóstico, prescrição e controlo) | | | X |
| | Tem em atenção a sua colocação relativamente ao grupo | | | X | | | | Privilegia os feedbacks positivos em detrimento dos negativos | | | X |
| | Nos princípios da apresentação do conteúdo/ atividades é eficaz, isto é, na descrição da ação, nas condições de realização e nos critérios de êxito. | | X | | | | | Fornece feedbacks de caráter específico , no sentido de possibilitar a melhoria da prestação do aluno | | X | |
| | Capta a atenção dos alunos | | | X | | | Afetividade | Procurar desenvolver um clima positivo na aula | | | X |
| Efetua um balanço final da aula | | | X | Conhece e trata cada aluno pelo seu nome | | | | X | | | |
| Organização | Apresenta um plano de aula adequado ao nível de proficiência da turma e da matéria de ensino | | X | | - O tempo de empenhamento motor não foi o mais indicado. | Observação Silenciosa | Interage o mais possível com a generalidade dos alunos | | X | | - Procura posicionar-se com amplo campo de visão sobre a turma. |
| | Proporciona as melhores condições de segurança para a participação do maior número de alunos | | | X | | | Elogia os alunos pelo seu esforço e pelos resultados obtidos | | X | | |
| | Maximiza o tempo útil de aula, no sentido de potencializar o incremento do tempo de empenhamento motor dos alunos | | X | | | | Procura ao máximo observar a prestação dos alunos , sendo quando for necessário intervir | | | X | |
| | | | X | | | | | | X | | |

Apêndice 16 Cartaz e programa do Evento Festivo no âmbito da AEC



Evento Festivo

A importância da Educação Física numa escola interativa.



Horário

| | | |
|--|---|--|
| <p>9H00-9H15 Abertura do Evento com preleção do presidente do conselho executivo, professor Nuno Jardim.</p> | <p>Pergunta aos pais: Qual é o impacto de uma alimentação saudável no rendimento escolar e desportivo?</p> | |
| <p>9H15-10H00 Palestra sobre Nutrição: 1. A importância de uma alimentação saudável a) Influência no rendimento escolar b) Influência na atividade física 2. Avaliação dos parâmetros de saúde pelos enfermeiros</p> | <p>Pergunta aos professores: Que tipo de abordagem cooperativa promove as aprendizagens essenciais nos alunos?</p> | |
| <p>10H00-11h00 Palestra sobre o Modelo de Ensino: Competência (TGR + MED) - Blocos (7º) + Politémica (8º) - Avaliação Fisiológica 7º - Apresentação dos vídeos elaborados pelos alunos 8º - Apresentação dos vídeos elaborados pelos alunos</p> | | |
| <p>11H00-11H10 Coffe-Break</p> | | |
| <p>11h10-12H30 Evento Desportivo Supertaça Dr Eduardo Brazão de Castro: 3ºs Classificados 7º vs 8º 2ºs Classificados 7º vs 8º 1ºs Classificados 7º vs 8º</p> | | |
| <p>12H30-13H Lanche Encerramento do Evento Culminante - Entrega de prémios</p> | | |

16

Dezembro

2019

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Organização do Núcleo de Estágio em Educação Física

Apêndice 17 Convites aos Pais e/ou Encarregados de Educação no âmbito da AEC.

Convite:

Os alunos do 7º e 8º da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro vêm por este meio solicitar a sua presença no Evento Festivo que se realizará no dia 16-12-2019 pelas 9h00.

Mensagem pais:
O impacto de uma alimentação saudável no rendimento escolar.

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro



Convite:

Os alunos do 7º e 8º da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro vêm por este meio solicitar a sua presença no Evento Festivo que se realizará no dia 16-12-2019 pelas 9h00.

Mensagem professores:
Uma abordagem cooperativa como forma de promoção das aprendizagens essenciais.

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro



Apêndice 18 Poster apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2020



AS POTENCIALIDADES DO MODELO DE COMPETÊNCIA NA APRENDIZAGEM DOS JOGOS DE INVASÃO

Andrade, A.¹, Gaspar, M. A.², Pestana, Z.¹, Gouveia, E. R.^{1,3}

¹Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

²Escola Básica dos 2º e 3º Cido Dr. Eduardo Brazão de Castro, Secretaria Regional da Educação

³Madeira Interactive Technologies Institute, LARSyS

OBJETIVOS

- 1) Evidenciar as Particularidades Pedagógicas e Didáticas do Modelo de Competência (MEC) na Aprendizagem dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I);
- 2) Demonstrar Evidências Científicas que comprovem a sua Potencialidade nas aulas de Educação Física (EF).

ENQUADRAMENTO GERAL

- Os JDC-I assumem um lugar de destaque no programa nacional e na organização curricular da Educação Física (Gouveia, 2018).

- Contudo, apesar de evidenciarem um elevado teor didático-pedagógico, verdade é que atualmente nas aulas de EF, ainda prevalece o uso excessivo de modelos tradicionais centrados no professor, sendo aferido a utilização maioritária do Modelo de Instrução Direta (Gil-Arias, et al., 2017). Aliando aos pressupostos anteriormente referidos, as abordagens superficiais orientadas para o aprimoramento da técnica de forma descontextualizada, negligenciam a compreensão e consciência tática do jogo, condição essencial e transversal ao JDC-I, tornando assim, o processo ensino-aprendizagem menos benéfico à formação integral dos alunos. -Os ME alternativos poderão ser contributo fundamental no combate da problemática evidenciada. Assim sendo, o MEC visa essencialmente uma nova proposta de ensino dos JDC-I, sustentada numa linha construtivista e cognitivista, propondo desenvolver dois principais grupos de competências: "a autenticidade da performance como jogador nos JDC-I e as competências das funções de apoio e coordenação" (Graça & Mesquita, 2013, p.14).

MODELO DE COMPETÊNCIA NA APRENDIZAGEM DOS JDC-I

TGfU

(Teaching Games for Understanding)

(Banker e Thorpe, 1989)

MED

(Modelo de Educação Desportiva)

(Siedentop, 1994)

PARADIGMA COGNITIVISTA

- Sucesso na Formas Modificadas de Jogo: (Representação e Exagero)
- Tomada de Decisão e Consciência Tática
- Desenvolvimento de habilidades tático-técnicas de forma contextualizada
- Confronto com os Problemas Táticos Ofensivos e Defensivos em ambiente de jogo

PARADIGMA CONSTRUTIVISTA

- Desenvolver a Competência Desportiva, Literacia Desportiva e o Entusiasmo pelo Desporto.
- Proporcionar ambientes desportivos autênticos.
- Valorização da dimensão humana e do Desporto.
- Sentido de filiação e desenvolvimento de competências associadas ao desempenho de funções a organização da prática.

| AUTORES | OBJETIVO | METODOLOGIA | RESULTADOS |
|------------------------------------|---|--|--|
| (Farias, Mesquita & Hastie, 2016) | Analisar a performance em jogo dos alunos (PJ), de acordo com as estruturas parciais dos JDC-I durante três épocas no MEC. | Amostra: 26 alunos do 7º ano (16 rapazes e 10 raparigas) de uma Escola Pública do Norte de Portugal. Instrumentos de Avaliação: PJ através do GSAI (Oelin et al., 1998). | * Melhoria significativa da PJ e nas estruturas parciais de jogo, ao longo de todas as épocas. * Melhoria da performance relacionadas com a manutenção das equipas pela com a consequente sintonização das dinâmicas interpessoais de jogo, a natureza da mediação entre pares e o desenho das formas de jogo. |
| (Farias, Valério & Mesquita, 2018) | 1. Examinar a evolução da performance e envolvimento nos jogos de invasão (PJ), durante três épocas do MED. | Amostra: 26 alunos (16 rapazes e 10 raparigas) de uma escola da Europa. Instrumentos de Avaliação: PE através do GSAI (Oelin et al., 1998). Análise estatística através do SPSS 23.0 (ANOVA). | * Aumentos significativos na PE, do pré-teste para o pós-teste, na 2ª e 3ª temporada (Andebol e Futebol). |
| (Pestana, Quintal & Arcanjo, 2019) | 1. Quantificar o impacto de uma unidade didática, organizada duas turmas do 3º ciclo (8ª e 9ª ano) de uma escola pública, na PJ e o seu efeito na motivação dos alunos. 2. Comparar o TEM dos alunos em função da abordagem tradicional. | Amostra: 43 alunos (21 rapazes e 22 raparigas) de uma escola pública do Funchal. Instrumentos de Avaliação: PJ através do GSAI (Oelin et al., 1998); Motivação nas aulas de EF - Questionário (Pereira et al., 2009). TEM - método de amostragem do tempo momentâneo (Siedentop et al., 2004); Avaliação Qualitativa - 4 perguntas abertas sobre o MED. | * Incremento com significado estatístico na PJ dos alunos e na correlação entre a atitude dos alunos face à EF e o seu envolvimento em jogo. * Níveis superiores de TEM comparativamente com a abordagem tradicional. * Autoperceção dos alunos ao nível do MEC: ✓ Contributo para a sua formação; ✓ Melhoramento da competência e do conhecimento sobre o jogo ✓ Entusiasmo para a prática da atividade física em geral. |
| (Gouveia et al., 2019) | 1. Avaliar a eficácia da abordagem tática ao jogo, na PJ quando comparado com uma abordagem orientada para a técnica. 2. Aferir se existiu diferença no tempo de empunhamento motor (TEM) dos alunos, entre as duas abordagens. | Amostra: 79 alunos (39 rapazes e 40 raparigas) de uma escola pública no Conselho do Funchal. Instrumentos de Avaliação: PJ através do GSAI (Oelin et al., 1998). O TEM através da escala de Arvy (Siedentop, Hastie, a van de mark, 2004). | * Ambas as abordagens desenvolveram as ações com e sem bola dos alunos ao longo das 8 semanas. * Não existiu diferença na eficácia das abordagens. |


Conclusão


O MEC assume-se como uma importante ferramenta pedagógica-didática preponderante ao combate da problemática evidenciada, uma vez que dá ênfase à compreensão tática e a autenticidade e significância da prática desportiva, condições estas transversais aos JDC-I. Os estudos científicos supramencionados parecem corroborar com potencial educativo do MEC na aprendizagem dos JDC-I nas aulas de EF, sendo o ME com resultados mais consistentes na formação integral dos alunos. Nesta linha de raciocínio, o MEC proporcionou aumentos significativos na performance em jogos dos alunos, maiores níveis de TEM, contribuiu para o potenciamento da sintonização das dinâmicas interpessoais em jogo, a natureza da mediação entre pares e o desenho das formas de jogo. Além disso, podemos ainda acrescentar que estes indicadores, influenciaram positivamente a perceção e atitude dos alunos relativamente à EF. Para finalizar, o MEC permitiu aumentos significativos na autonomia dos alunos, conhecimento sobre o jogo, motivação e ainda entusiasmo para a prática da atividade física em geral.

Referências Bibliográficas

- Andrade, A. G., Harney, S., Cárceles, A., Praxedes, A., & Vilas, F. D. (28 de Junho de 2017). Impact of a hybrid TGfU Sport Education unit on student motivation in physical education.
- Gouveia, E. R., Gouveia, S. R., Marques, A., Vilas, F., Rodrigues, A. J., Praxedes, A., ... & Faria, A. (2019). The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games. *IS*, pp. 962-970.
- Pestana, M., Quintal, T., Gaspar, M. A., Oliveira, R., & Rêgo, H. (Maio de 2019). Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física. *Diálogos da Educação Física: Perspetivas, Interrogações e Alternativas*, pp. 231-243.

Apêndice 19 Cartaz de Divulgação da ACPI

A cartaz de divulgação para a ACPI, apresentando o tema de uma atividade de natureza científico-pedagógica. O cartaz utiliza uma fotografia de fundo de uma pessoa em uma biblioteca, com prateleiras repletas de livros. No topo, há os logotipos da Universidade da Madeira e da ACPI. O texto principal anuncia a data (05 de Fevereiro de 2020) e o tema da investigação. Abaixo, são listadas duas conferências com seus respectivos horários e temas, incluindo os nomes dos palestrantes. O local da atividade é a Biblioteca da Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

**05
Fev
2020**

Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática

Atividade de Natureza Científico-Pedagógica

Conferência 1:
14h00
As Potencialidades do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão (**André Andrade**)

Conferência 2:
14h30
Uma Proposta para o Ensino dos Jogos de Invasão em alunos dos 3º ciclos: Modelo de Competência (**Zeca Pestana**)

Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Biblioteca



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA



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

5 Conferências, 3 Módulos e 1 Mesa Redonda

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

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

Conferência I – *Refletir o Ensino - Aprendizagem na Educação Física: da excelência das práticas à regulação da transformação social*

Conferência II – *O Desporto Escolar na RAM*

Conferência III – *O Impacto da Linguagem das Expressões na Formação de Competências Transversais dos Profissionais de Educação*

Conferência IV – *Atividade Física, Aptidão física e Rendimento Académico*

Conferência V – *A Importância do Desporto Escolar e dos Cursos Profissionais*

3 Módulos

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

PRELETORES CONVIDADOS:

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

Aguarda:

Validação pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.

3,2 Créditos: Treinadores de Desporto (TD), Técnicos de 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://qrigo.page.link/I2CMr>



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

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



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

8h30 – Abertura do secretariado

8h45 – Receção Entidades

9h – Sessão de Abertura

9h45 - Conferências

- **9h45 – Conferência I** – *Refletir o Ensino-Aprendizagem na Educação Física: da excelência das práticas à regulação da transformação social* - Isabel Condessa (FCSH – UA) – (Moderação: Helder Lopes – UMA)
- **10h15 – Debate**
- **10h30 – Conferência II** – *O Desporto Escolar na RAM* - Elmano Santos (DSDE) – (Moderação: Rui Ornelas – UMA)
- **11h00 – Debate**

11h15-11h50 - Intervalo

- **12h00 – Mesa Redonda** – *Eventos e Projetos no Âmbito do Desporto Escolar* - Manuela Vieira (DSDE) e Norberta Fernandes (EBSSC) – (Moderação: Jorge Soares – UMA)
- **12h45 – Debate**

13h00-14h30 – intervalo para almoço

- **14h30 – Conferência III** – *O impacto da Linguagem das Expressões na Formação de Competências Transversais dos Profissionais de Educação* - Ana Kotecki – (FCS – UMA) – (Moderação: Ana Luísa Correia – UMA)
 - **15h00 – Debate**
 - **15h15 – Módulo 1** (Moderação: Catarina Fernando e Hélio Antunes – UMA)
 - **15h20 – Abordagem Transversal das Matérias em Educação Física** – Leonardo Alves (UMA).
 - **15h35 – O Contributo das Atividades Rítmicas Expressivas nas Aprendizagens Essenciais** – Tiago Sousa (UMA).
 - **15h50 – Metodologias Integradas na Abordagem da Matéria de Atividades Rítmicas Expressivas, na Educação Física, nas Atividades Extracurriculares e no Desporto e Escolar** – Iolanda Gomes (EBC).
 - **16h15 – Debate**
- ### 16h30 – 17h00 – Intervalo
- **17h05 – O Abordagem do Karaté na Escola** – Propostas de Operacionalização – Joana Novo e Valéria Andrade – (UMA).
 - **17h45 – Debate**
 - **18h00 – Síntese do primeiro dia de trabalhos** (Ricardo Alves – UMA)
 - **18h30 – Encerramento da Sessão**

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

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



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

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

12. Anexos

Anexo 1 Questionário sobre as ARE-Dança desenvolvido pelo NE da Jaime Moniz

Núcleo de Estágio de Educação Física 2019/2020
Professor Estagiário Tiago Sousa

Ação Científico-Pedagógica

Questionário – Atividades Rítmicas Expressivas – Dança nas aulas de Educação Física

Gênero: M F Idade: _____ Ano/Turma: _____ Escola: _____ Área de estudo: _____

1. Ao longo do seu percurso de escolaridade nas aulas de Educação Física, alguma vez abordou a matéria de ensino de Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança?
 Sim Não (Passe para a pergunta 3)

1.1. Se respondeu positivamente, indique que conteúdos abordou?

Dança Aeróbica
 Danças tradicionais portuguesas
 Danças sociais
Outras: _____

1.2. Diga-nos em que ano(s) de escolaridade o número de horas despendidas:

1º Ciclo (anos) 2º Ciclo (anos) 3º Ciclo (anos) Secundário (anos)
 1º ano 5º ano 7º ano 10º ano
 2º ano 6º ano 8º ano 11º ano
 3º ano 9º ano 12º ano
 4º ano

2. Se teve Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança nas aulas de Educação Física:

2.1. Diga-nos o que achou das aulas que teve, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Aprendi a contar os tempos musicais | | | | | |
| Fiquei com mais conhecimentos sobre dança | | | | | |
| Aprendi diferentes estilos de dança | | | | | |
| Consegui realizar movimentos ao som da música | | | | | |
| Senti menos vergonha em dançar | | | | | |
| Senti-me bem quando danço | | | | | |
| Aprendi a expressar-me melhor com o meu corpo | | | | | |
| Sinto mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas | | | | | |
| Tenho mais à vontade em dançar em momentos de convívio | | | | | |

Outros: _____

2.2. Diga-nos o que gostaria de aprender ou aprofundar com a matéria de Atividades Rítmicas Expressivas - Dança, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Ter mais conhecimentos sobre dança | | | | | |
| Aprender diferentes estilos de dança | | | | | |
| Aprender a contar os tempos musicais | | | | | |
| Conseguir realizar movimentos ao som da música | | | | | |
| Sentir menos vergonha em dançar | | | | | |
| Aprender a expressar-me melhor com o meu corpo | | | | | |
| Aprender a me divertir quando danço | | | | | |
| Sentir mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas | | | | | |
| Ter mais à vontade em dançar em momentos de convívio | | | | | |

Outros: _____

3. Se nunca abordou as Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança nas aulas de Educação Física, gostava de ter esta experiência?

Sim Não (Passe para a pergunta 3.2)

3.1. Se gostava de abordar esta matéria, indique-nos os motivos, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| É uma matéria de ensino interessante | | | | | |
| Queria aprender a contar os tempos musicais | | | | | |
| Gostava de ter mais conhecimentos sobre dança | | | | | |
| Gostava de expressar-me melhor através de movimentos | | | | | |
| Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança | | | | | |
| Queria saber realizar movimentos ao som da música | | | | | |
| Gostava de dançar em eventos sociais | | | | | |
| Dançar deixa-me bem-disposto(a) | | | | | |
| Gostava de ter mais à vontade para dançar com o meu par ou colegas | | | | | |

3.2. Se não gostava de ter Atividades Rítmicas e Expressivas, indique-nos por que motivos, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Não é uma matéria de ensino interessante | | | | | |
| Os meus amigos(as) dizem que não gostaram de abordar esta matéria nas suas aulas | | | | | |
| Tem demasiada informação para aprender | | | | | |
| É necessário saber dançar bem | | | | | |
| Tenho dificuldade em realizar os movimentos de forma coordenada com a música | | | | | |
| Sinto vergonha de dançar | | | | | |
| Tenho dificuldade em me expressar através de movimentos | | | | | |
| Tenho pouco à vontade ao dançar com o meu par e/ou colegas | | | | | |
| Não considero importante saber dançar | | | | | |

Outros: _____

Agradecemos a sua colaboração.

Anexo 2 Instrumento de Observação para os JDC-I (GPAI)

The Game Performance Assessment Instrument

(Adaptado de Oslin et al., 1998)

Componentes e Critérios

| Componentes da Performance a observar | Critérios |
|--|--|
| Tomada de Decisão: A tomada de decisão refere-se à escolha do movimento ou ação tático-técnica em resposta ao problema tático. | Tentativas do jogador passar a bola a um colega de equipa livre. Tentativas do jogador rematar à baliza quando é apropriado. |
| Execução de Ações Tático-Técnicas Individuais: Diz respeito à performance motora. Depois dos jogadores decidirem o que vão realizar, a seleção e execução da resposta motora deverá ser eficiente para alcançar o resultado desejado. | Recepção – controlo e preparação da bola. Passe – a bola alcança o objetivo. Remate – a bola permanece abaixo da altura da cabeça e atinge o alvo. |
| Ações de Suporte (Ações Tático-Técnicas Coletivas): São ações primárias, porque permitem a manutenção de bola que é vital para pontuar. Para manter a posse de bola na equipa, os jogadores com bola devem poder passar a bola a colegas de equipa que estão prontos e disponíveis para apoiar os colegas, as movimentações sem bola são críticas para manter a posse de bola, marcar ponto e assim solidificar toda a performance no jogo | O jogador parece apoiar o portador da bola mantendo-se, ou movimentando-se para uma posição apropriada, por forma a receber a bola. |

Ficha de Registo

| | Nome | Tomada de Decisão | | Execução das Ações Tático-Técnicas Individuais | | Ações de Suporte (Ações Tático-Técnicas Coletivas) | |
|---|--------|-------------------|--------------|--|--------------|--|--------------|
| | | Apropriado | Inapropriado | Apropriado | Inapropriado | Apropriado | Inapropriado |
| 1 | | | | | | | |
| | Totais | = | = | = | = | = | = |

Índices de Performance


| Fórmulas para os cálculos dos Índices |
|--|
| Envolvimento no Jogo = Número de Decisões Apropriadas ÷ Número de Decisões Inapropriadas + Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes + Número de Execuções Tático-Técnicas Ineficientes + Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio |
| Índice de Tomada de Decisão (ITD) = Número de Decisões Apropriadas / (Número de Decisões Apropriadas + Número de Decisões Inapropriadas) |

| |
|---|
| <p>Índice de Execução das Ações Tático-Técnicas (IEA) = Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes / (Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes + Número de Execuções Tático-Técnicas Ineficientes)</p> |
| <p>Índice de Apoio (IA) = Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio / (Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio + Número Inapropriado de Ações/movimentos de Apoio)</p> |
| <p>Performance em jogo = (ITD + IEA + IA)</p> |

Anexo 3 Avaliação Inicial dos JDC-I (GPAI)

| 1 | Nome | Basq_Tomad_Decis_ | Basq_Tomad_Decis_1 | Basq_Skills_Ef | Basq_Skills_Inef | Basq_Support_A | Basq_Support_Ina | Fut_Tomad_Decis_ | Fut_Tomad_Decis_1 | Fut_Skills_Eff | Fut_Skills_Ineff | Fut_Support_A | Fut_Support_Ina |
|----|------|-------------------|--------------------|----------------|------------------|----------------|------------------|------------------|-------------------|----------------|------------------|---------------|-----------------|
| 2 | | 2 | 3 | 7 | 1 | 16 | 18 | 3 | 0 | 4 | 0 | 3 | 11 |
| 3 | | 6 | 4 | 13 | 4 | 15 | 13 | 3 | 6 | 5 | 5 | 14 | 9 |
| 4 | | 5 | 1 | 8 | 1 | 9 | 12 | 2 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 |
| 5 | | 9 | 5 | 17 | 3 | 15 | 11 | 11 | 5 | 18 | 5 | 15 | 5 |
| 6 | | 4 | 2 | 8 | 2 | 15 | 8 | 1 | 0 | 2 | 2 | 6 | 1 |
| 7 | | 4 | 2 | 10 | 3 | 20 | 10 | 4 | 2 | 8 | 1 | 8 | 5 |
| 8 | | 11 | 2 | 19 | 4 | 9 | 9 | 2 | 1 | 5 | 1 | 4 | 3 |
| 9 | | 6 | 1 | 7 | 5 | 14 | 13 | 1 | 2 | 3 | 1 | 8 | 13 |
| 10 | | 10 | 1 | 17 | 3 | 9 | 8 | 7 | 5 | 13 | 6 | 4 | 4 |
| 11 | | 9 | 0 | 17 | 0 | 7 | 10 | 10 | 8 | 19 | 7 | 12 | 3 |
| 12 | | 8 | 4 | 18 | 5 | 7 | 6 | 2 | 4 | 3 | 5 | 8 | 3 |
| 13 | | 2 | 1 | 5 | 1 | 17 | 7 | 4 | 1 | 7 | 2 | 16 | 9 |
| 14 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 19 | 1 | 5 | 2 | 4 | 7 | 11 |
| 15 | | 9 | 1 | 18 | 0 | 10 | 15 | 2 | 4 | 2 | 5 | 6 | 16 |
| 16 | | 7 | 0 | 12 | 2 | 14 | 9 | 1 | 0 | 2 | 1 | 7 | 12 |
| 17 | | 4 | 0 | 7 | 1 | 11 | 12 | 3 | 0 | 5 | 0 | 4 | 1 |
| 18 | | 1 | 0 | 1 | 0 | 11 | 11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 7 | 14 |

Anexo 4 Grelha Modelo de AS

| Disciplina | | Educação Física | | | | | | | | | | | |
|---|--|---------------------|------------|-------------|------------------------------------|---------------|----------------------|-------------|----------------------------------|-----------------|------------|----------------|----|
| Ano Letivo | | 2019-2020 | | | | | | | | | | | |
| Ano e turma | | 8º1 | | | | | | | | | | Final | |
|  | | GRELHA DE AVALIAÇÃO | | | | | | | | | | | |
| | | Atitudes e Valores | | | Avaliação Total Atitudes e Valores | Conhecimentos | | | Total da Avaliação Conhecimentos | Nota | | | |
| | | 1º Semestre | Intercalar | 2º Semestre | | 1º Semestre | Avaliação Intercalar | 2º Semestre | | Nota as décimas | Nota Final | (Escala 1 a 5) | |
| Nome | | 10% | 5% | 10% | 25% | 35% | 15% | 25% | 75% | | | | |
| | | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 25,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 75,00 | 100,00 | 100 | 5 | |
| | | 72,29 | 60,00 | 25,00 | 12,73 | 59,90 | 60,00 | 30,8 | 37,66 | 50,39 | 50 | 3 | 1 |
| | | 65,53 | 66,00 | 100,00 | 19,85 | 68,89 | 80,00 | 67,1 | 52,90 | 72,75 | 73 | 4 | 2 |
| | | 70,00 | 67,00 | 100,00 | 20,35 | 72,90 | 80,00 | 93,0 | 60,77 | 81,12 | 81 | 4 | 3 |
| | | 63,52 | 64,00 | 100,00 | 20,15 | 71,08 | 80,00 | 90,4 | 59,47 | 79,62 | 80 | 4 | 4 |
| | | 77,01 | 87,00 | 100,00 | 22,05 | 75,45 | 80,00 | 86,4 | 60,01 | 82,06 | 82 | 4 | 5 |
| | | 61,99 | 64,00 | 41,66 | 13,57 | 60,31 | 60,00 | 27,3 | 36,93 | 50,50 | 50 | 3 | 6 |
| | | 75,53 | 64,00 | 83,33 | 19,09 | 63,31 | 80,00 | 52,3 | 47,24 | 66,32 | 66 | 3 | 7 |
| | | 92,23 | 90,00 | 100,00 | 23,72 | 88,50 | 100,00 | 95,9 | 69,95 | 93,67 | 94 | 5 | 8 |
| | | 72,85 | 73,00 | 100,00 | 20,94 | 68,52 | 60,00 | 34,5 | 56,60 | 77,53 | 78 | 4 | 9 |
| | | 69,13 | 75,00 | 41,66 | 14,83 | 72,27 | 80,00 | 43,7 | 48,22 | 63,05 | 63 | 3 | 10 |
| | | 65,54 | 50,00 | 0,00 | 3,05 | 69,12 | 50,00 | 9,1 | 33,98 | 43,03 | 43 | 2 | 11 |
| | | 71,90 | 77,00 | 63,33 | 17,37 | 70,52 | 80,00 | 49,6 | 49,09 | 66,47 | 66 | 3 | 12 |
| | | 72,71 | 63,00 | 50,00 | 15,42 | 63,12 | 60,00 | 46,9 | 42,81 | 58,23 | 58 | 3 | 13 |
| | | 73,48 | 61,00 | 100,00 | 20,40 | 67,16 | 60,00 | 95,9 | 56,48 | 76,88 | 77 | 4 | 14 |
| | | 76,00 | 79,00 | 100,00 | 21,55 | 72,94 | 80,00 | 95,9 | 61,50 | 83,05 | 83 | 4 | 15 |
| | | | | | 0,00 | | | | 0,00 | | | | 16 |
| | | 69,07 | 66,00 | 90,00 | 19,21 | 65,66 | 60,00 | 97,1 | 56,27 | 75,47 | 75 | 4 | 17 |
| | | 70,71 | 65,00 | 25,00 | 12,82 | 67,96 | 60,00 | 28,6 | 39,93 | 52,75 | 53 | 3 | 18 |
| | | | 90 | 100 | 14,60 | | 80 | 95,9 | 36,33 | 50,93 | 51 | 3 | 19 |