



FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

# **Uma realidade multifacetada entre o ensino presencial e o ensino à distância na Educação Física**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

**Orientador:** Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Miguel da Cunha Correia de Sá

Porto, setembro de 2020

## **Ficha de catalogação**

Correia de Sá, M. (2020) Uma realidade multifacetada entre o ensino presencial e o ensino à distância na Educação Física. Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Correia de Sá. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; ENSINO À DISTÂNCIA.

## **Agradecimentos**

Em primeira instância importa agradecer a todos os que acompanharam esta minha longa caminhada da formação docente, pelo apoio prestado e pela colaboração neste processo de evolução e desenvolvimento ao longo destes dois anos repletos de aprendizagem.

Agradeço à instituição que me formou no decorrer destes cinco anos, a FADEUP, que reforçou ainda mais o meu gosto pelo desporto.

À Professora Orientadora e ao Professor Cooperante, pelo apoio prestado, pelas orientações fornecidas, pelas aprendizagens transmitidas, pela paciência e pelo grande exemplo que prestaram como profissionais, amigos e membros da sociedade.

Ao Colégio de Gaia agradeço por facilitar a minha integração na comunidade escolar, pela disponibilidade para resolver qualquer constrangimento e por todos os ensinamentos que me foram transmitindo ao longo do ano.

Aos meus pais agradeço a oportunidade de realização deste ciclo de estudos e o seu apoio, paciência, disponibilidade, aconselhamento, bem como todos os momentos de carinho e acompanhamento em todo o meu processo de evolução como pessoa e como docente.

À minha irmã e à minha família no geral por estarem sempre presentes porque, ainda que por vezes numa forma indireta, todos contribuíram com algo para esta formação.

A todos os meus amigos que sempre me apoiaram e estiveram lá quando mais precisei, nos bons e maus momentos da vida e do estágio, por todo o carinho e atenção prestados.

Ao núcleo de estágio, por toda a relação de amizade criada, pela partilha de vivências e experiências, pelas aprendizagens, pela entreaajuda e todas as nossas brincadeiras. Foi esta união que permitiu enfrentar os desafios e ultrapassar as dificuldades encontradas.

Às minhas turmas, pelas aprendizagens que possibilitaram, pelas vivências e por todos os desafios colocados. As conquistas foram diárias e marcadas por muitos momentos de felicidade e alegria, por isso, são inesquecíveis.

Um muito obrigado sincero a todos!



## Índice Geral

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>III</b>
<b>ÍNDICE GERAL .....</b>	<b>VI</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS.....</b>	<b>X</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS.....</b>	<b>XII</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>XIV</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XVI</b>
<b>ABREVIATURAS .....</b>	<b>XVIII</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. PARTE I: O ESTUDANTE FACE À PROFISSÃO DOCENTE .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. UMA GOTTA NO OCEANO – CARATERIZAÇÃO PESSOAL.....</b>	<b>6</b>
<b>2.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2.1. A profissão de professor .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2.2. Acerca da Educação Física.....</b>	<b>10</b>
<b>2.3. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2.3.1. O sonho face à realidade .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3.2. A escola cooperante.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3.3. Grupo de educação física e núcleo de estágio .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3.4. Orientadores da intervenção .....</b>	<b>19</b>
<b>3. PARTE II: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1. OS ATORES DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1.1. Curso de animação e gestão desportiva .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1.2. A verdadeira experiência na EF: 6º ano .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2. EM BUSCA DA APRENDIZAGEM NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.1. Princípios e Práticas do Desporto, o suplemento à disciplina de Educação Física .....</b>	<b>29</b>

3.2.2. Do planeamento à intervenção .....	33
3.2.2.1. Planeamento anual .....	35
3.2.2.2. As unidades didáticas .....	38
3.2.2.3. Apontamentos sobre o planear e o lecionar .....	54
3.2.3. A avaliação.....	58
3.2.4. Um olhar sobre as modalidades de ginástica artística e acrobática à luz dos princípios da Avaliação para a Aprendizagem .....	62
3.2.4.1. Contextualização da temática .....	62
3.2.4.2. Processo de preparação, intervenção e resultados .....	64
3.2.4.3. Balanço da experiência pedagógica.....	72
3.2.5. Ensino à distância – Mudança radical na realidade da educação .....	74
<b>4. PARTE III: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE .....</b>	<b>80</b>
4.1. COMUNIDADE ESCOLAR .....	81
4.2. PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES .....	83
4.3. TORNEIOS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES .....	85
<b>5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA UM FUTURO MELHOR .....</b>	<b>92</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>XIX</b>







## Índice de Quadros

<b>Quadro 1 – Distribuição das modalidades .....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 2 – Plano individual do aluno .....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 3 – Calendário de atividades realizadas.....</b>	<b>86</b>



## Índice de Anexos

<b>Anexo 1 - Ficha de circuito de treino .....</b>	<b>XX</b>
<b>Anexo 2 - Ficha de autoavaliação da aula – corfebol .....</b>	<b>xxi</b>
<b>Anexo 3 - Ficha de autoavaliação ginástica artística .....</b>	<b>xxiv</b>
<b>Anexo 4 - Componentes críticas e exercícios do plano individual do aluno .....</b>	<b>xxvi</b>
<b>Anexo 5 - Ficha de avaliação de ginástica artística.....</b>	<b>xxix</b>
<b>Anexo 6 - Dossiê de ginástica acrobática .....</b>	<b>xxx</b>



## Resumo

O presente documento espelha a jornada de um estudante-estagiário (o autor) em contexto de Estágio Profissional, na construção da sua identidade profissional. A edificação de uma identidade profissional deste candidato a professor resultou dos conhecimentos adquiridos durante a formação, das experiências vividas na prática pedagógica e da relação com todos os intervenientes da comunidade escolar. O estágio decorreu numa instituição privada situada em Vila Nova de Gaia, no seio de um núcleo de estágio composto por 3 elementos, dois rapazes e uma rapariga, com a supervisão de um professor cooperante da escola e uma professora orientadora da faculdade. O estágio revelou-se uma experiência muito enriquecedora, englobando não só a aplicação dos conhecimentos adquiridos anteriormente, mas também a aquisição de novos conhecimentos em resultado da reflexão, das situações enfrentadas na prática pedagógica e ainda dos conhecimentos transmitidos pela comunidade escolar. Neste processo de aprendizagem foi importante planear e refletir de forma cuidada, visando a identificação de problemas e a procura de estratégias para os resolver. As questões relacionadas com a avaliação assumiram relevo no processo de transformação de entendimentos, sendo a Avaliação para a Aprendizagem uma ferramenta pedagógica que permitiu aos alunos evoluir na sua performance, nas dinâmicas de grupo, no envolvimento e motivação e ainda na aquisição de conhecimentos. De salientar que o estágio se realizou num cenário de pandemia mundial, pelo que foi necessário proceder às necessárias adaptações para Ensino à Distância, através de aulas “online” revelando-se uma experiência complexa, mas extremamente desafiante que requereu criatividade e inovação. Assim, este relatório de estágio procura espelhar o quão enriquecedor pode ser o estágio profissional e quais as valências de que o professor se deve munir para o exercício da profissão, enfatizando igualmente a exigência de transcendência e de uma boa relação com a comunidade. A ânsia de ser professor de Educação Física foi companheira desta viagem marcada pela evolução e desenvolvimento profissional e pessoal num contexto diferente do habitual.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; ENSINO À DISTÂNCIA.



## Abstract

The journey of a preservice teacher (the author) the context of a School Placement is a daily challenge, to build her/his own professional identity while applying and consolidating the technical/ scientific skills offered by university classes. The pedagogical expertise, and learning objectives shared by all players of the school community are paramount to personal and professional career development at all stages. In this sense, the practicum reported here aimed at gathering the principles outlined at university classes with challenges experienced in the daily practice. Our own experience and ability to overcome pedagogical hurdles and to generate innovative solutions was challenged during this endeavour. The school placement was undertaken at a private school localized in Vila Nova de Gaia. The practicum core comprised three preservice teachers, two males and one female, under the supervision of a teacher from the school community and a faculty teacher from FADEUP. This final report focuses on 3 main subjects. The first part is about the background knowledge already acquired, the initial expectations and the practicum training description. The second part includes the organization and management of the pedagogical practice. The last subject concerns the working action at the school community and its environment. Questions about the school evaluation were important on understanding the perception of information by the students. Assessment for Learning was one of the privileged pedagogical tools allowing students to progress in their performance. These included workup of group dynamics leading to student's involvement and motivation while fostering knowledge acquisition. Simulation of learning habits and teaching process was focused on the identification of the student's individual needs. Student's commitment and motivation was taken as reliable measurements of intern-student professorship performance and guidance for academic and personal education. Facing a global pandemic, it is nowadays a challenge to the overall educational system, particularly in the Physical Education. Online teaching was the encountered solution to face the pandemic. Dealing with the new web platforms was very challenging and required extreme motivation and creativity. Nevertheless, constrains of distance learning turned out to become enriching experiences of the multifaceted variances of the teaching process. The desire to become a Physical Education teacher fostered knowledge acquisition and the development of a new skills, which certainly contributed to author's personal and professional progression in a different context from the usual environment.

**KEYWORDS:** SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; ASSESSMENT FOR LEARNING; DISTANCE EDUCATION





## Abreviaturas

- AD – Avaliação Diagnóstica
- AF – Avaliação Formativa
- AfL – Avaliação para a Aprendizagem (do inglês Assessment for Learning)
- AGD – Animação e Gestão Desportiva
- AS – Avaliação Sumativa
- CIC – Colégio Internato dos Carvalhos
- EaD – Ensino à distância
- EC – Escola Cooperante
- EE – Estudante Estagiário
- EEFEBS – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- EF – Educação Física
- EP – Estágio Profissional
- FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- ISMAI – Instituto Universitário da Maia
- MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
- MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento
- NE – Núcleo de estágio
- PC – Professor Cooperante
- PEE – Projeto Educativo de Escola
- PNEF – Programa Nacional de Educação Física
- PO – Professor Orientador
- POCH – Programa Operacional de Capital Humano
- PPD – Princípios e Práticas do Desporto
- TGfU – Ensino dos jogos para a compreensão (do inglês Teach Games for Understanding)
- UD – Unidade Didática



## **1. Introdução**

O presente relatório insere-se na unidade curricular (UC) Estágio Profissional (EP), presente no 2º ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta UC proporciona aos estudantes estagiários (EE) uma formação em contexto escolar, visando a reprodução da realidade profissional através duma prática guiada com os pressupostos da ação, reflexão e a construção da profissão docente.

O EP é considerado uma etapa fundamental na formação de professores (Batista & Queirós, 2013), onde os EE têm oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos anteriormente em contexto real. Um processo orientado por dois intervenientes, o professor cooperante (PC) da escola cooperante e a professora orientadora (PO) da faculdade, elementos essenciais ao desenvolvimento do EE na sua plenitude. Este esteve acompanhado por mais dois elementos, constituindo um núcleo de estágio (NE). A boa relação existente entre estes intervenientes foi importante para a tomada de decisões, para a formulação de críticas construtivas e para prestar todo o apoio necessário.

O relatório de estágio ilustrará os meios utilizados para esta etapa que se apresentou cheia de desafios, mas que também culminou em diversas conquistas, sendo uma delas o desenvolvimento profissional. Ainda apresenta as vivências, as dificuldades, as sensações e estratégias utilizadas para ultrapassar as adversidades.

No contexto real de ensino é que foi possível vivenciar os conflitos que a prática exterioriza desde os confrontos com o meio à influência de outros intervenientes nas práticas (Gomes et al., 2019). Segundo as mesmas autoras, o estágio faz emergir diversos sentimentos negativos como o receio e a dúvida gerados pelo confronto situacional numa fase inicial. Já, com o decorrer do estágio, o EE consegue mostrar mais confiança e motivação de acordo com o envolvimento que vai tendo no processo de ensino-aprendizagem. Na facilitação deste processo esteve presente o PC para gerir os diferentes perfis de EE e seus estados emocionais advindos das práticas e vivências na escola.

Este documento organiza-se em três partes. A parte I - “O estudante face à profissão docente” - apresenta o meu percurso, as expectativas iniciais, alguns

conceitos relativos à profissão docente e o contexto de intervenção. Na parte II - “Organização e gestão do ensino e da aprendizagem” – engloba-se a caracterização das turmas e a prática pedagógica. No desenvolvimento do projeto no âmbito dos princípios da avaliação para a aprendizagem “Um olhar sobre as modalidades de ginástica artística e acrobática à luz dos princípios da Avaliação para a Aprendizagem” que proporcionou uma maneira diferente de lecionar a EF. A parte III - “Participação na escola e relações com a comunidade” - abrange as atividades desenvolvidas em contexto escolar desde reuniões a torneios e ainda a relação com a comunidade escolar. Por último as conclusões acerca do EP e as perspectivas para o futuro.

O relatório de estágio apresenta dois contextos de ensino diferentes o ensino presencial durante meio ano letivo e o ensino à distância no restante ano letivo. Dos Santos (2020) afirma que o ensino presencial é realizado em contexto de sala de aula, com uma relação passiva entre o professor, os alunos e os conteúdos, ainda acrescenta que é comum a verificação aleatória das aprendizagens e da participação dos alunos. O mesmo autor refere também que o ensino à distância abrange uma forma diferenciada de aprender, porque, para além do professor transmitir conteúdo, também tem outros meios que podem promover a aprendizagem, numa forma mais livre, sem obrigatoriedade de um horário e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Este último modo de ensino requer maior atenção por parte do professor para que se torne possível a aprendizagem do aluno. Contudo Góis et al. (2018) reconhecem que os professores neste momento têm à sua disposição múltiplas metodologias e recursos a utilizar, estando incumbidos de decidir quais as melhores estratégias em função das exigências do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o presente documento ilustra as mudanças, em termos de atuações da minha parte, ocorridas durante o estágio, as alterações necessárias, derivadas do confinamento devido à pandemia e a minha posição enquanto futuro professor. Relata, ainda, a minha intervenção e relação com toda a comunidade escolar e de que forma todos estes fatores contribuíram para a criação da minha identidade profissional.



## **2. Parte I: O estudante face à profissão docente**



## **2.1. Uma gota no oceano – caracterização pessoal**

Nascido a 21 de janeiro de 1996 em Vila Nova de Gaia, Porto, o meu nome é Miguel da Cunha Correia de Sá.

O meu percurso escolar iniciou-se no Colégio Nossa Senhora da Bonança, onde frequentei o 1º ciclo do ensino básico, local com o qual não me identifiquei, visto que gosto, desde tenra idade, de praticar desporto. Ora, esta instituição dispunha de espaços muito reduzidos para as crianças brincarem e, como sempre fui muito ativo e traquina, ultrapassava por diversas vezes as brincadeiras possíveis e aceitáveis dentro desta instituição. A instituição que se seguiu era exatamente o oposto. Trata-se do Colégio Internato dos Carvalhos (CIC) local que frequentei desde o 2º ciclo do ensino básico até ao término do ensino. Foi aqui que despertou verdadeiramente o meu gosto pelo desporto, isto é, a instituição tinha e tem boas instalações desportivas que permitem a prática de muitas modalidades desportivas com qualidade. No ensino secundário foi dado o primeiro passo relacionado com o desporto e a Educação Física (EF), ingressando no 11º ano pelo curso de animação socio-desportiva do CIC, curso que me mostrou diversas áreas do desporto como o fitness, a organização desportiva e de eventos, o treino desportivo, o desporto na terceira idade e a área do ensino a crianças e jovens. Os professores do curso de animação socio-desportiva do CIC foram os que mais me motivaram e incentivaram a chegar onde cheguei hoje, formando-me enquanto pessoa e enquanto profissional, funcionando como referências de como um dia gostaria de ser.

Desde pequeno que tenho uma grande adoração pelo mar e pelos desportos marítimos, sendo que o meu sonho em criança era praticar surf. Foi um objetivo difícil de atingir, visto que não é um desporto facilmente aceitável pela família pelos riscos que engloba e por ser uma modalidade dispendiosa. A minha mãe fez de tudo para que conseguisse concretizar esse sonho, proporcionou-me, aos 10 anos, o primeiro conjunto de aulas de surf. Devido à dificuldade sentida no surf, optei pelo bodyboard e obtive experiências tão gratificantes que se tornou a minha modalidade desportiva de eleição, praticada ainda hoje.

No meu percurso desportivo passei por diversas modalidades como a natação, o karaté, o futsal, o futebol, o bodyboard, o basquetebol e a ginástica artística. O basquetebol, para além do bodyboard, foi a modalidade desportiva que mais prazer me trouxe e que pratiquei durante mais tempo. Mesmo nos momentos em que não praticava desporto institucionalizado, sempre fui muito ativo, passava muito tempo na rua com os meus amigos, a correr, saltar, andar de skate, de bicicleta e entre muitas outras atividades. Cada dia era uma atividade diferente consoante a nossa disposição. Sou do tempo em que os nossos pais nos tinham de ir buscar à rua quando já estava na hora de ir para casa, contrariamente às crianças hoje em dia, que passam mais tempo em brincadeiras virtuais do que em brincadeiras físicas.

Com todas estas experiências desde muito cedo, sabia que a única profissão que poderia vir a ter teria de estar relacionada com o desporto, daí a decisão óbvia de escolher a licenciatura em ciências do desporto, apenas não sabia o que queria seguir quando a terminasse.

Sempre tive em mente diversas profissões que gostaria de seguir no término do curso, começando por professor de EF. Foi uma realidade que surgiu no estágio do 12º ano, quando experienciei dar aulas a idosos, a crianças e jovens. Foi o primeiro passo na docência em que aprendi bastante, ainda que não se aproxime da realidade deste ano escolar. Esta experiência foi útil para a tomada de decisão porque permitiu verificar se existia realmente o gosto pelo ensino.

Após o ensino secundário, ainda realizei um estágio num ginásio como instrutor de sala de musculação. Foi uma área onde aprendi bastante, nomeadamente a lidar com as pessoas e onde aprendi como funcionava o mundo do trabalho. Como foi anterior à entrada na faculdade, pensei numa outra possível profissão ligada à área do *fitness* e ginásios.

Ainda tinha uma terceira opção que seria ser treinador duma modalidade, isto é, treinador de basquetebol. No entanto neste momento a única modalidade que me reveria a ser treinador seria de surf/bodyboard (embora ainda não descartasse por completo essa opção), sendo que durante a faculdade tive oportunidade de participar num projeto da Universidade Júnior relacionado com

estas modalidades. Este projeto é das atividades que mais prazer me dão organizar, ou seja, relacionar o ensino com o desporto que mais aprecio tornando a minha profissão num sonho.

Concluindo, o ingresso no mestrado de ensino surgiu não só pelo desejo de ser professor de EF, mas também por ser mais uma porta que se abre com a aquisição de múltiplos conhecimentos que poderão ser transversais a inúmeras profissões ligadas ao desporto.

## **2.2. Enquadramento profissional**

O estágio profissional enquadra-se na última etapa da formação para a profissão docente, profissão para a qual é necessário estar habilitado de conhecimentos de um saber especializado. Deste modo, é necessário compreender o que é a profissão docente e quais as valências que estão inseridas na Educação Física.

### **2.2.1. A profissão de professor**

O professor é um especialista na educação, pelo que tem o dever de formar os seus alunos acerca dos conteúdos da sua disciplina e conceitos transversais a todas as disciplinas. Para além do domínio dos conceitos, o professor tem também de ter uma prática reflexiva. Segundo Alarcão (1996), a esta prática implica uma investigação voluntária, ativa, persistente e rigorosa do que se acredita ou se habitualmente pratica, mostrando os motivos que justificam as ações praticadas e quais as suas consequências.

Ao conceito de profissão ou profissão docente associa-se, por vezes, o conceito de bom profissional, mas uma profissão pode ter bons ou maus profissionais, sendo que o que se pretende é que todos sejam bons profissionais. Para mim, um professor competente deve ter as devidas competências para desempenhar a função, como o conhecimento que possui, a forma como expõe esse conhecimento, a interação com o meio envolvente (professores, alunos, funcionários), deve utilizar os métodos que mais se enquadram com a

aprendizagem de cada turma e deve ser um exemplo a seguir. De acordo com Alonso (1987), um profissional competente define-se pela capacidade de adaptação às condições de aprendizagem com intenção de melhoria no processo de aprendizagem do aluno.

O professor deve orientar a educação dos seus alunos, para estes seguirem ao longo da vida para os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para agir no meio envolvente; aprender a viver juntos, participar e cooperar com os outros; aprender a ser, via integradora das três anteriores. Porém estas 4 áreas do saber constituem apenas uma, dispondo de ligações de relacionamento e permuta (Delors, 1998).

A profissão docente exige uma constante procura e reconstrução de conhecimentos, estratégias e métodos que, neste momento, é um processo complexo e exigente devido às alterações que vão surgindo em torno da sociedade. Para Bransford et al (2005), os docentes, para conseguirem responder a novas situações que lhes vão aparecendo precisam de pensar nos professores como “peritos adaptativos”, ou seja, profissionais com espírito crítico e preparados para estar constantemente em aprendizagem. É importante que os professores não se acomodem às suas práticas antigas e vão em busca de novos métodos.

Desde muito cedo que a área do desporto me cativou. Ao longo de toda a minha vida pratiquei desporto, mas só mais tarde, por volta dos 16 anos, é que despertou o interesse pelo ensino, quando passei por diversas experiências que se assemelham a esta profissão. O facto de poder ensinar o que se gosta é bastante gratificante, e o que me faz escolher esta profissão é mesmo isso, sentir que contribuí para a formação dos alunos e que posso vir a ser um bom exemplo, uma referência para jovens e um promotor do gosto pela escola e pela atividade física.

A profissão docente não se rege apenas pelo ensinar, dado que, do ponto de vista do aluno, pode ser isso que transparece, podendo levar os alunos a ingressarem por esse caminho sem saber quais os encargos que esta profissão poderá ter. Daí haver uma transição bastante marcada quando se passa de

aluno para professor. Este processo é denominado como choque com a realidade. Sacristán (1998) afirma que o professor passa, sem um processo de transição, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou que permite seus alunos aprenderem.

Ao longo do meu percurso nesta formação para ser professor, retiro algumas conclusões, a saber, que ser professor requer muito mais do que apenas saber ensinar; é preciso saber educar, transmitir valores, e é um processo que se vai construindo ao longo do tempo, tendo de haver uma constante adaptação, visto que durante a carreira profissional de um docente as gerações vão mudando. De facto, os alunos serão sempre diferentes e os conhecimentos vão-se alterando e adaptando às próprias mudanças e exigências da sociedade.

Esta profissão é das mais importantes para a sociedade, envolvendo todas as pessoas de forma a que estas obtenham a formação base.

### **2.2.2. Acerca da Educação Física**

A Educação Física sempre fez parte do currículo escolar, no entanto, em determinados momentos, não lhe foi dada a devida importância, talvez por ser uma disciplina de conteúdo mais prático. Seja como for, neste momento, apresenta-se como uma disciplina essencial no contexto curricular.

De facto, é necessário entender que, se a EF faz parte do currículo escolar durante 11/12 anos, desde o 1º ao 11º/12º ano, é sinal de que tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e jovens, no seu todo, sobretudo pela importância formativa e por corporizar as atividades físicas com significado cultural, sendo a única disciplina que trabalha o corpo.

A ideia que se pretende transmitir é de que a EF é muito mais do que o somatório das atividades, uma vez que trabalha também os valores, sendo um valor intrínseco insubstituível por qualquer outra perspetiva, o da formação da corporalidade. Segundo Mesquita (2003), a importância do desporto e da

atividade não se pode reger apenas pela transmissão das habilidades motoras, mas dando também atenção às questões éticas, afetivas e sociais que estão inerentes aos contextos da prática caracterizados pela diversidade e pluralidade de vivências pessoais e sociais, de quem aprende e de quem ensina. Esta disciplina tem como intuito melhorar a forma como os alunos percebem o seu corpo, como se sentem nele e a forma como os outros os veem. Basicamente, visa melhorar a autoestima dos nossos alunos, através do corpo. Podemos também falar da imagem corporal, orientação espacial, mas não com o destaque dado ao corpo.

Como já foi referido, a prática da EF não se prende unicamente com o aspeto da corporalidade, mas também com a aquisição e acentuação de valores como o saber estar e o saber ser. Este ponto de vista está sustentado por vários argumentos coesos e sólidos que apoiam e justificam a presença da EF no currículo. É essencial olhar para a EF com outros horizontes, outras lentes e outros entendimentos, uma vez que não é nestas condições que reside a sua verdadeira natureza e riqueza. Nesta ótica, a EF deve ser encarada como um espaço de exercitação desportiva e corporal, de pedagogia do esforço, da ação e da vontade. Segundo Graça (2015), esta disciplina é um meio potenciador da capacidade dos indivíduos em compreenderem e agirem no mundo, como contributo para o bem-estar, realização pessoal e melhoria da sociedade.

A aquisição de hábitos desportivos e a motivação para a prática por prazer e não por obrigação enaltecem valores como disciplina, perseverança, esforço, vontade, superação, cooperação, entre outros. Estes hábitos também estão relacionados com a saúde, visto que um dos grandes problemas atuais é a obesidade ligada ao sedentarismo. Embora se saiba que a EF não tem horas de trabalho suficientes para combater este problema tão presente nos dias de hoje, poderá servir como linha orientadora de combate a este tipo de doenças.

A disciplina de EF promove a saúde física, psicológica e mental, e ainda desenvolve o trabalho cognitivo, aumenta a autoestima e os níveis de concentração, gerando melhorias nos resultados académicos, promove a socialização e a interação e aumenta a capacidade de compreender e agir no mundo. Graça (2014) acrescenta, que o ensino da Educação Física não é uma

atividade que exista por si só, esta é relacional e deve atender, não apenas à especificidade da matéria, mas também às particularidades dos aprendentes e dos contextos, das situações e circunstâncias.

Face a este quadro de entendimentos, devemos centrar-nos nos alunos, nas suas dificuldades e interesses, nas suas características, devendo o professor assumir-se como um indivíduo reflexivo, com conhecimento específico na área, capaz de potencializar o desenvolvimento integral de todos os alunos, a consciencialização e a sua humanização.

Desta forma, não investir na EF é não investir no desenvolvimento individual dos alunos e da sociedade, podendo levar a consequências impossíveis de calcular pela sua grandeza. Acresce assim a necessidade de uma reconstrução e inovação das práticas da EF, em contexto escolar, por parte dos professores, quebrando o círculo vicioso que se formou e elevando a qualidade das formas de organização, dos métodos e dos resultados de ensino para que a aprendizagem ocorra.

## **2.3. Contexto de intervenção**

### **2.3.1. O sonho face à realidade**

Uma nova fase na formação de professor iniciou-se no ano de 2019, cheia de novos desafios, realidades, perspetivas, bem como muitas inseguranças e questões acerca de todo o processo. O estágio profissional serviu como um exame que procurava avaliar e testar os inúmeros conhecimentos adquiridos no 1º ano do mestrado em EF nos ensinos básico e secundário.

As minhas expectativas iniciais para esta fase eram elevadas, tendo consciência que seria um caminho duro, repleto de falhas e novas aprendizagens. Sentia-me muito nervoso, ansioso e com muitas dúvidas quanto à consecução do desempenho da minha função. Houve um questionar constante sobre a forma como lidar com os alunos, sobre a melhor maneira de transmitir os conhecimentos e chegar até eles e até mesmo se gostariam das aulas.

Sem dúvida que o estágio profissional foi das experiências mais desafiantes pelas quais já passei, porque implicou um desenvolvimento pessoal e profissional. Inicialmente, sentia que não iria conseguir realizar tudo aquilo com que me tinha comprometido, tendo diversas vezes pensado em desistir, contrariamente à minha forma habitual de ser pois nunca fui de renunciar dos meus objetivos por mais que o caminho fosse ou se tornasse complicado. Tal como refere Queirós (2014), o choque com a realidade é caracterizado por sentimentos de medo de falhar, demasiado tempo na resolução de problemas, tensão e desconforto quando estes surgem e a dificuldade de integração na escola onde está inserido.

O facto de já ter tido algumas experiências no ensino numa forma mais informal ajudou a diminuir o choque com a realidade aquando da lecionação de aula, no entanto, esse choque foi mais sentido na organização do processo de ensino-aprendizagem. Isto não anula as dificuldades encontradas no decorrer da aula, pelo contrário, senti que tinha muito para aprender e desenvolver para me tornar um professor melhor. Em diversos momentos pude contar com o apoio da professora orientadora, do professor cooperante e dos colegas do NE para esclarecer dúvidas e orientar no melhor caminho a seguir, sempre com uma perspetiva de autorreflexão sobre as diversas temáticas. É notável a necessidade de partilha e a descoberta com que o estudante estagiário se depara, sempre com vista a progredir em todo o processo. O foco é vivenciar o máximo de experiências diversificadas, para que com cada uma delas possa evoluir e aprender tendo, mais uma vez, na mira a melhoria das competências como professor.

Quando soube que iria lecionar para uma turma de desporto, fiquei muito contente e as minhas expectativas subiram em relação à turma, eu mesmo já passei por uma experiência semelhante e imaginava o quanto a minha turma era apaixonada pelo desporto. Por essa razão, considerava que eles estariam motivadíssimos para a prática. Estava consciente que uma turma de 31 alunos seria difícil de gerir em termos comportamentais, mas, se a maioria estivesse motivada para a prática da disciplina, talvez fosse mais fácil de contornar esse constrangimento. Sabia que tinha uma responsabilidade acrescida com estes



alunos, visto que à partida teriam de ter outras capacidades e valores inerentes ao curso que frequentam. A experiência foi, sem dúvida, desafiante pois estes alunos de 10º ano, apesar de motivados, ainda não agiam de acordo com o espírito desportivo, mas foram todos os desafios e obstáculos com que me deparei que fizeram deste processo uma aprendizagem não só para os meus alunos, mas também para mim, como professor e indivíduo.

Foi um ano preenchido de novas aprendizagens e descobertas que muito contribuíram para o meu processo de formação profissional.

### **2.3.2. A escola cooperante**

A escola cooperante (EC) que me acolheu para a realização do EP fica situada na freguesia de Mafamude, em Vila Nova de Gaia. Foi fundada em 1933, é uma instituição católica que pertence à diocese do Porto, com uma missão que se rege por ideais católicos e evangelistas e conta com cerca de 1500 alunos distribuídos pelos vários ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário.

A EC, apesar de ser uma instituição privada do ensino pré-escolar ao 3ºciclo, contempla o ensino secundário de forma gratuita sendo financiado pelo Programa Operacional de Capital Humano (POCH) e cobrindo na sua íntegra todos os custos dos alunos na instituição, como as inscrições, as refeições na escola e os transportes públicos para a escola.

O ensino secundário, onde realizei a minha intervenção pedagógica, apresenta uma panóplia de cursos científico-tecnológicos com planos próprios, permitindo que os alunos ao longo da sua formação se foquem nas suas áreas de maior interesse, podendo mais tarde articular a especificidade das disciplinas estudadas com o ensino superior, sendo que também têm a opção de desempenharem uma profissão devido aos estágios realizados ao longo do ciclo de estudos.

Os espaços disponibilizados pela instituição estão adaptados a todos os treze cursos científico-tecnológicos, de modo a assegurarem a lecionação dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. Apresenta laboratórios para

áreas distintas como mecânica, eletrónica, telecomunicações, automação, electromedicina, física, química, biologia, desenho, multimédia, informática, entre outros. Relativamente às instalações desportivas, existem dois pavilhões multidesportivos, uma piscina, uma sala de musculação e treino cardiovascular, um campo de futebol sintético, um polidesportivo betuminoso e um mini complexo de atletismo (pista de velocidade, saltos e lançamentos). Os equipamentos desportivos são suficientes para suprir as necessidades da disciplina de Educação Física nos diversos ciclos de estudos, excetuando a necessidade de requisitar o pavilhão de ginástica artística à Câmara Municipal de Gaia e ao Futebol Clube de Gaia, de forma a que o curso de Animação e Gestão Desportiva crie condições para a prática da modalidade de ginástica artística.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) fomenta o desenvolvimento de diversos valores como a aprendizagem permanente, a responsabilidade, o respeito, a igualdade, a atitude proativa, a integridade, a lealdade, a fraternidade e o espírito de equipa. Estes valores procuram aproximar a formação dos alunos aos requisitos da sociedade atual, de modo a promover a formação integral do aluno, para que este esteja preparado para o mundo profissional.

A EC, baseada no lema *“Só com a luz do saber se alcança a vitória”*, procura a formação completa e individualizada do aluno, através de um PEE diferenciado de outras instituições; projeto este que apresenta todas as condições para um ensino de qualidade (organização do ambiente de ensino, docentes, não-docentes, instalações e respetivo funcionamento). A escola estimula a participação de pais e encarregados de educação a participar na comunidade educativa, mostrando uma relação direta com o processo de aprendizagem dos educandos.

O objetivo da EC é promover uma formação de qualidade, que integre as mais diversificadas experiências, de acordo com as necessidades e dificuldades de cada aluno. As metas educativas pretendem formar alunos responsáveis, respeitadores, fraternos, alegres, justos e leais.

### **2.3.3. Grupo de educação física e núcleo de estágio**

O grupo de EF é um dos treze departamentos curriculares da EC e é constituído por sete professores que lecionam os diferentes ciclos de ensino. Três desses professores estão diretamente ligados ao ensino secundário, três ligados ao ensino básico (2º e 3º ciclo) e uma professora leciona as diversas turmas do ensino básico (1º ciclo). Seis destes professores lecionam o curso com planos próprios de AGD, com diferentes disciplinas, na maioria dos casos associadas à área de formação de cada professor.

Ao grupo de EF associaram-se dois núcleos de estágio de duas instituições distintas, a FADEUP e o ISMAI. Cada núcleo é composto por 3 EE. O meu NE é constituído por David Braun e Raquel Correia, para além de mim, e foi com eles que percorri esta jornada cheia de desafios, onde nos unimos para todos conseguirmos atingir os nossos objetivos.

O grupo de EF é um grupo unido, apesar de cada professor ter os seus ideais, as suas metodologias, as suas vivências e experiências, que partilharam por diversas vezes, durante as aulas, intervalos, reuniões e torneios. Os elementos do grupo mostraram-se sempre disponíveis para ajudar os outros. É um grupo bastante proativo, criativo e que procura sempre a melhor experiência para os alunos.

Durante todo o ano letivo, o grupo organiza reuniões regularmente, com o intuito de aferir em que ponto se encontra cada um relativamente ao planeamento, se existem constrangimentos e debater diversas problemáticas que vão surgindo ou para organizar o plano anual de atividades da escola. Para todos os problemas/constrangimentos, procuram-se sempre a melhor solução, aproveitando as capacidades e conhecimentos de cada um.

De realçar uma problemática que surgiu no início do ano, na segunda reunião do grupo de EF, a saber, como realizar a Avaliação Diagnóstica (AD). Convinha avaliar todas as modalidades no início do ano letivo ou avaliar cada modalidade à medida que ia sendo introduzida? Solução: Por não ter havido um consenso entre todos os elementos do grupo, e após um debate em que cada um transmitiu a sua opinião e se justificou, cada um foi livre de adaptar o que

achasse mais adequado nas suas turmas. Mas a minha opinião, sendo unânime com o meu NE, é o que se torna mais útil a realização da AD no início de cada unidade didática (UD), visto que os alunos após a realização dessa UD, aprendem novas habilidades motoras que, em diversos casos, podem ser reajustadas ou transferidas de uma modalidade para outra. Por esse motivo, não faz sentido realizar a AD de todas as modalidades no início do ano letivo.

Para Kraemer (2006), a AD pretende identificar o conhecimento do aluno face a novas situações que lhe são propostas e tendo em conta as aprendizagens anteriores, com objetivo de reconhecer possíveis dificuldades futuras e em alguns casos resolver situações no momento.

É nestes momentos de partilha e debate que o EE também pode expressar a sua opinião, mostrando que também pode ser um elemento ativo, transmissor de conteúdo e por vezes inovador.

A grande maioria das reuniões do grupo de EF em que participei tinha como objetivo principal a organização das atividades do plano anual de atividades. A EC pretende proporcionar e dinamizar diversas atividades para os alunos no decorrer de todo o ano letivo, desde torneios, visitas de estudo, palestras e atividades desportivas que não são possíveis de realizar na EC (como surf, padel, atividades de academia, caminhadas na montanha, torneios interescolas, entre outras). Estas atividades proporcionam uma relação professor-aluno muito positiva, sobretudo quando se pode aliar a aprendizagem e a diversão.

A partilha de conhecimentos sobre a prática docente com os professores do grupo de EF foi surgindo à medida que partilhávamos espaços e em reuniões ou conversas ocasionais. Foram momentos de apoio e de aprendizagem que simultaneamente puderam contribuir para o clima entre professores e EE.

Como referem Gomes et al (2014), os EE atribuem uma grande relevância ao núcleo de estágio no seu desenvolvimento profissional, devido aos momentos de partilha, cooperação e boa relação que o núcleo consegue manter.

No que concerne ao NE, este superou as expectativas, sendo que já conhecia o David desde o 1º ano de licenciatura, enquanto que a Raquel só teve oportunidade de a conhecer nesta nova etapa, visto que se formou numa

instituição diferente, o ISMAI. Nenhum de nós pertenceu à mesma turma de mestrado no 1º ano do ciclo de estudos, mas, mesmo com todas estas divergências, não houve dificuldades na adaptação ao núcleo. De certa forma, o facto de termos um percurso diferente pode ter sido uma mais-valia para uma maior interação de pensamentos e conhecimentos nas diferentes abordagens aos conteúdos programáticos da disciplina e para a resolução de problemas.

Inicialmente no NE o mais complicado foi encontrar a melhor forma de conseguirmos trabalharmos em conjunto, visto que não fizemos uma planificação semelhante, nem nos organizamos de forma a ajudarmo-nos mutuamente na elaboração dos trabalhos. Por isso, inicialmente, debatíamos pouco e cada elemento realizava o seu trabalho de forma individual, apenas partilhando algumas dúvidas ou sugestões. Estávamos desorientados e surpresos com a quantidade de material que tínhamos de preparar naquela fase inicial.

Com o passar do tempo compreendemos que se tornava muito mais desgastante trabalhar de forma individual e transitamos para uma fase em que houve partilha de material e criações conjuntas de diversos materiais como grelhas de avaliação, unidades didáticas, planos de aula e ainda sugestões de melhoria no contexto prático.

Era notável a boa relação existente no núcleo. Foi criada uma amizade que nos permitiu ultrapassar as adversidades unidos, desde problemas motivacionais, problemas pedagógicos, entre outros, não descurando os momentos de diversão, quer nos intervalos, quer em momentos de trabalho na sala dos troféus (a nossa sala de trabalho). Todos estes momentos foram importantes para o melhor desenvolvimento profissional de cada um, percebendo a mais-valia que é o trabalho em grupo, a entreaajuda, a cooperação e a compreensão dos outros.

Na maioria das aulas observadas pelo NE, no final das mesmas eram debatidos e criticados os acontecimentos decorridos na aula. Todos reagiram bem às críticas que serviram para melhorar. A nossa observação, no geral e de forma informal, era vista como uma forma de ajudar o colega a modificar comportamentos e adotar estratégias perante a turma.

Considero que todas as nossas reuniões foram imprescindíveis, todos os momentos de partilha me fizeram crescer e ver as situações de forma diferente. Tal como diz Wenger (cit. por Gomes et al, 2019), o núcleo de estágio deverá ser um grupo com uma forte relação, de modo que todos os intervenientes estejam todos dispostos a cooperar, proporcionando o seu desenvolvimento pessoal e profissional e ainda que de forma global desenvolvam o espírito de grupo.

É de notar que, mesmo em tempo de pandemia, com o ensino à distância (EaD), a relação do núcleo de estágio manteve-se, realizando diversas reuniões por videochamada, permitindo a partilha de material de apoio e métodos novos para pôr em prática com os alunos. Nesta fase tão diferente do habitual tivemos de ser inovadores e captar toda a informação possível, para superarmos todas as dificuldades.

#### **2.3.4. Orientadores da intervenção**

De acordo com Silva (2016), a supervisão do EP é classificada como um processo de interação entre o professor cooperante (PC), o EE e o professor orientador (PO), e o estágio é um processo de aprendizagem não só para o EE, mas também para o PC.

Ao longo do meu processo formativo, estes dois intervenientes estiveram presentes de diferentes formas. A PO interveio dum ponto de vista mais teórico, levando-me a pensar quais seriam as melhores estratégias e métodos a aplicar no processo de ensino-aprendizagem, mostrando-me diversos conceitos da avaliação para a aprendizagem e ainda me fez procurar contornar os meus erros para ser um professor mais competente. O PC interveio numa forma mais prática, mas isto também se deve ao facto de estar presente em todas as minhas aulas, o que permitiu que experimentasse o que tinha em mente. Debatíamos sobre a atuação dessas aulas e, se fosse preciso demonstrava ou intervinha na ação. Por diversas vezes, houve momentos de diálogo para perceber quais as dificuldades que surgiram e qual a melhor forma de atuar.

A PO é um elemento mais distante da prática, apenas conseguindo observar o local de estágio uma vez, isto porque, no 2º período, não foi possível por motivo de saúde e, no 3º período, devido à pandemia que se instalou e o consequente EaD. Mas o contato foi mantido com a PO, contando com uma aula dinâmica todas as semanas com todos os seus EE. Nesta aula, o tema central foi a avaliação para aprendizagem, mas também houve oportunidade de falar acerca do relatório de estágio, do trabalho realizado na EC entre outros temas que surgiram.

Como concluíram Gomes et al (2019) o processo de orientação deve ir para além do apoio tecnicista e de modo a perceber o perfil de cada EE, considerando os seus estados emocionais e o significado que atribui à sua prática pedagógica. Com o objetivo de contribuir no controlo e regulação emocional, de forma a que essas experiências se tornem aprendizagens.

Nas palavras de Albuquerque (2003, p.22), *“O orientador de estágio surge aqui, também referenciado pela literatura especializada, como um dos principais intervenientes no processo formativo, ele assume, ou deve assumir, o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e reflectindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente global no contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente.”*

O PC incutiu-nos a necessidade e a importância do trabalho de grupo e da partilha dentro do NE que, tal como supramencionado, numa primeira fase não foi como desejável. *“A identidade é construída no percurso das nossas vidas, e esta construção é um longo processo, no qual o meio atua de forma preponderante”*, como se verifica no trabalho de Trigueros et al. (cit. por Batista et al, 2014a, p.357). Ou seja, o PC procurou gerar os melhores meios para criar os melhores profissionais dentro das capacidades que cada EE já havia adquirido anteriormente.

Desde o começo do EP, o PC sempre se mostrou disponível para nos ajudar, mas sempre numa maneira crítica, de forma a que refletíssemos acerca do assunto e criássemos possíveis soluções. Foi uma pessoa próxima de nós e sempre nos deixou à vontade com todas as situações, quer fossem ligadas

diretamente com a prática pedagógica, quer fossem relacionadas com outro género de assuntos.

Houve inúmeros momentos de partilha com o PC, desde dúvidas colocadas, propostas de trabalho, críticas ao meu trabalho, o que se revelou de grande importância, pois foram muitas dessas críticas que permitiram a minha evolução enquanto professor e me fizeram ultrapassar barreiras das quais não me aperceberia se não me fosse apontado. A estes momentos ainda acrescento muitos momentos de diversão, como desafios que criávamos nos intervalos, jogos entre professores e alunos e ainda muitos momentos de gargalhadas. Adiciono por último e não menos importante todos os momentos de reconforto em situações menos boas que foram ocorrendo ao longo do EP. Tal como Batista et al (2014b) referem, as boas relações interpessoais estabelecidas entre o EE e o PC, apresentam maior predisposição para a aprendizagem e para o ensino, levando a uma maior aceitação por parte de ambos.

Todas as semanas era realizada uma reunião com todo o NE que tinha como objetivo discutir a prática pedagógica e as tarefas inerentes à mesma, para além das atividades extracurriculares a organizar, como torneios, visitas de estudo e organização de eventos. Na mesma, ainda havia oportunidade cada EE falar acerca do que observou nas aulas dos colegas, em formato de debate.

Por vezes requeria tarefas para o NE, relacionadas com a EC, com pouca explicação como se nós já conhecêssemos a situação, mas nós aceitávamos, ficando por vezes desorientados sem saber com quem falar e como resolver. Às vezes sentia que podia ser mais explícito na proposta de tarefas, dando mais exemplos de como poderíamos atuar ou como tinha sido realizado em anos anteriores.

Um aspeto que não se enquadrava com a minha personalidade era a falta de colocação de prazos nas tarefas. Certamente, se tiver um prazo estabelecido para completar certa tarefa a cumpro com muito mais facilidade, visto que me organizo perante aquela meta; quando não há essa meta, o tempo vai passando e só quando o professor lembrava de novo, ou porque se aproximava uma data onde era necessário algum tipo de trabalho, é que realizava a tarefa. Sendo que



esta forma de trabalho me obrigou a ser mais organizado e ser eu a colocar as minhas próprias metas.

Mas atribuo um valor enorme ao PC que foi como um guia em toda esta jornada do EP. Neves (2007) enuncia que a importância do PC na formação do professor é tão marcante, que na globalidade são poucos os que não relembram o seu PC. O mesmo autor ainda refere que este é inesquecível e insubstituível e serve como um modelo e referência a adotar pelo EE.

### **3. Parte II: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

### **3.1. Os atores da intervenção**

#### **3.1.1. Curso de animação e gestão desportiva**

A distribuição das turmas, em concordância com todos os elementos do NE, foi feita de forma aleatória, em formato de sorteio, por se considerar que seria a forma mais justa para todos. As turmas estavam organizadas da seguinte maneira: 4 horas da disciplina de PPD (Princípios e Práticas do Desporto) – turma de 10º ano do curso de AGD, 4 horas da disciplina de PPD - turma de 12º ano do curso de AGD, 2 horas da disciplina de EF - turma de 11º ano do curso de CGE, mais 1 hora da disciplina de EF - turma de 11º ano do curso de AGD e 1 hora da disciplina de EF - turma de 10º ano do curso de AQB.

Acabei por ficar com uma turma do 10º ano do curso de AGD. Fiquei muito feliz com a turma que me foi atribuída por todas as situações que já passei num curso de desporto, e pela suposta maior motivação que estes alunos têm para a prática. De facto, por norma, quando se fala numa turma do curso de desporto, fala-se numa turma de sonho, com uma maior predisposição para a prática. Esta experiência que vivenciei a lecionar esta turma apelou a um dos meus sonhos de poder ser professor de EF numa turma de desporto, ou lecionar disciplinas que estejam inerentes ao curso. Assim a atribuição desta turma não poderia ter sido melhor.

Importa também perceber qual o intuito do curso com Planos Próprios de Animação e Gestão Desportiva e de que modo a disciplina de PPD está inserida no curso. O curso está organizado de forma a que o aluno consiga, na sua conclusão, exercer e assegurar diversas atividades técnicas, como atividades de animação, de recreação e lazer, manutenção e preparação física, treino desportivo dirigido a diversas populações e atividades administrativas e de gestão. Para além das saídas profissionais, o curso também se encontra organizado de forma a que o aluno que pretenda prosseguir os estudos na área do desporto o possa fazer com um conhecimento mais aprofundado em diversas áreas desportivas.

A disciplina de PPD é uma disciplina prática que conta com uma carga semanal de 4 horas e pretende complementar a disciplina de EF, acrescentando

horas práticas ao currículo destes alunos. A disciplina pretende aprofundar matérias e procura abordar modalidades fora do PNEF (Programa Nacional de Educação Física). O enfoque também passa pela consolidação de modalidades requeridas nos pré-requisitos de entrada para uma faculdade de desporto, como a ginástica artística, a natação, o atletismo, o basquetebol, o andebol, o voleibol e o futebol.

A turma contava com um total inicial de 31 alunos, mas face a uma aluna ter desistido no final do 1º período passaram a ser 30 alunos, 22 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Para a maioria dos alunos, era o primeiro ano que frequentavam a EC, por isso foi uma adaptação comum a todos, para mim, para os alunos e mesmo para aqueles que já eram alunos da EC houve a adaptação ao curso e ao ensino secundário.

Após as primeiras semanas marcadas por uma explosão de emoções adicionadas à carga de trabalho abundante (situação normal do início do ano e de quem não estava preparado para a imensidão de tarefas do professor), fui conhecendo melhor a turma e acho que a relação estava no ponto da proximidade professor-aluno, isto é, tinha uma boa relação fora da aula com os alunos e dentro de aula conseguiam diferenciar os momentos de aprendizagem dos de diversão.

Como já foi referido, havia a esperança de uma predisposição para a prática por parte dos alunos, mas apesar de notar algumas capacidades mais desenvolvidas do que em outras turmas, ficou um pouco aquém das expectativas que tinha criado para esta turma de desporto. Notava-se muito a individualização desportiva. Cada aluno estava muito predisposto para a sua modalidade e pouco para a realização de outras, apresentando em alguns casos dificuldades de coordenação, atenção e concentração e na execução de certas habilidades motoras, classificando, portanto, a turma com um nível elementar de destreza motora e aptidão física.

A turma apresentava um nível de condição física saudável nas várias capacidades motoras, no entanto demonstravam falta de rotinas e foco neste tipo de trabalho. A cultura desportiva destes alunos era razoável, porquanto os alunos apresentavam alguns conhecimentos relativos às modalidades e

identificavam a importância da prática regular de exercício físico, bem como as suas vantagens.

Apesar de todas as dificuldades, a grande maioria dos alunos praticava desporto federado, nomeadamente basquetebol, voleibol, futebol, patinagem artística, ginástica artística, ginástica acrobática, natação, futsal e andebol, sendo o futebol a modalidade mais praticada com 12 alunos federados.

Também foi importante perceber se os alunos possuíam patologias ou lesões que influenciassem a prática e a maioria dos alunos já sofrera lesões nos joelhos e tornozelos. Foi preciso durante as aulas ter esse fator em atenção e perceber se estes alunos tinham dores ou não, permitindo-lhes descansar um pouco. Para além destas lesões, havia uma aluna com uma escoliose ligeira e outra aluna com o nível de plaquetas baixo (trombocitopenia) com indicações para ter cuidado com possíveis traumatismos e cortes. No entanto não ocorreu nenhum incidente com estes alunos no decorrer do ano letivo.

No início do ano letivo, foi difícil a memorização das caras e dos nomes de todos os alunos, com a agravante de que havia diversos alunos com o mesmo nome. Mas acabei por arranjar estratégias para esta dificuldade.

Após uma análise das primeiras semanas foi possível perceber que havia alguns alunos que, quando juntos com certos colegas, apresentavam comportamentos desviantes do que era esperado, por essa razão comecei a estruturar os grupos de forma a que houvesse uma integração de todos os elementos da turma, visto que me apercebi também que a turma estava dividida em muitos grupos e não havia comunicação entre todos os seus elementos. Este foi o primeiro passo para a construção da turma de sonho para o professor de EF.

Nesta caminhada da transformação dos alunos em verdadeiros desportistas, o meu objetivo era que eles “transpirassem” desporto, isto é, que “sentissem” o desporto, integrando os seus valores e os colocassem em prática. Após trabalhar a relação interpares, foi tempo de trabalhar as atitudes, percebendo que o aluno de desporto tem de ter foco, tem de procurar saber e aprender mais, tem de treinar mais e perceber que o desporto vai para além de gostar apenas duma modalidade. Os alunos tinham tendência para brincar nas

aulas, eram demasiado competitivos e não viam os benefícios de fazer corretamente o que era solicitado ao invés de querer apenas ganhar para além de demonstrarem alguma intolerância à crítica que se pretendia construtiva.

Apesar da boa relação que tinha com a turma, houve diversos momentos em que tive de os repreender, por vezes de forma demasiada impulsiva, mas tentei sempre que eles percebessem o que fizeram de incorreto e quais as atitudes que deviam melhorar. Houve alunos que mudaram drasticamente a sua atitude após conversas acerca de comportamentos inadequados realizados e isso demonstra que o aluno percebe que o professor não o repreende só para o castigar, mas sim para que ele possa retirar alguma aprendizagem e para o tornar um aluno melhor.

Por fim, posso dizer que esta será a turma que ficará marcada na minha formação enquanto professor, porque foi a minha primeira turma e aquela que me criou bastantes desafios e com a qual pude aprender bastante. Acho que consegui em parte mudar a perspetiva do desporto para alguns alunos. Só é de lamentar não ter sido possível a conclusão desta missão, por razões da pandemia mundial...

### **3.1.2. A verdadeira experiência na EF: 6º ano**

Como estipulado no regulamento do EP, devemos ter contato com um ciclo de ensino diferente da turma residente. Neste caso, tive oportunidade de escolha duma turma do 2º ciclo e, de acordo com o meu horário, a turma que melhor se enquadrou foi uma turma de 6º ano.

O professor titular desta turma era o professor Pedro Carneiro, com o qual tive oportunidade de conversar e organizar o melhor momento para a minha intervenção. Visto ter de lecionar apenas uma UD (unidade didática), deu-me oportunidade de escolher entre duas modalidades, a ginástica artística ou o futebol. Eu escolhi a ginástica artística que seria a última UD lecionada no 2º período, constituída por 10 aulas, duas aulas por semana durante 5 semanas.

A turma era constituída por 24 alunos, 7 raparigas e 17 rapazes; uma turma serena e tranquila, com bom comportamento, apenas com 3 ou 4 alunos

mais irrequietos. A predisposição para a prática era baixa e muitos alunos apresentavam dificuldades de coordenação, equilíbrio, défices de força e flexibilidade. A maioria dos alunos apresentava inúmeras dificuldades na ginástica artística e, embora já todos tivessem vivenciado a modalidade no ano anterior, poucos apresentavam boa retenção, ainda que houvesse alunos, principalmente rapazes, que não gostavam da prática e eram displicentes durante a mesma.

Para mim, foi um desafio ter de ensinar numa turma tão heterogénea, de forma que tive de ensinar as bases da ginástica e ao mesmo tempo trabalhar com os alunos que já estavam mais desenvolvidos em diversas habilidades motoras. Procurava sempre que as aulas fossem desafiantes para todos os níveis. No final de tudo, foi bastante gratificante ver os alunos que tinham medo de realizar certos elementos gímnicos, conseguirem ultrapassar os seus medos e ao mesmo tempo aprender.

A ajuda do professor titular foi preciosa: descreveu-me a turma e todas as suas nuances, referindo que o desempenho motor era baixo, mas a turma apresentava bom métodos de trabalho e rotinas fruto do trabalho já realizado com eles. A condição física já fazia parte dos conteúdos lecionados pelo professor, em momentos específicos para o desenvolvimento desta categoria. Relativamente à cultura desportiva os alunos possuíam poucos conhecimentos, sendo que o meu trabalho se focou em enfatizar a nomenclatura da modalidade, as regras de segurança e a transmissão do gosto pela prática. O professor titular mostrou-se sempre disponível para a ajudar, fazendo pequenas reflexões no final da aula que visavam a resolução dos problemas que identificava ao longo da mesma.

Apenas pude lecionar 6 aulas da UD. Por motivos de pandemia mundial, as aulas práticas terminaram duas semanas antes do término do 2º período, o que não me permitiu concluir o processo de ensino nesta turma. Mas acima de tudo sinto que de alguma forma consegui contribuir para a formação destes alunos.

## **3.2. Em busca da aprendizagem na intervenção pedagógica**

A busca pela aprendizagem foi uma constante ao longo do estágio, materializando-se nos desafios que encontrei no percurso enquanto professor estagiário. Neste sentido, este capítulo ilustra as dificuldades que percecionei, bem como as respetivas respostas/ soluções, e estratégias utilizadas na minha intervenção pedagógica.

### **3.2.1. Princípios e Práticas do Desporto, o suplemento à disciplina de Educação Física**

Apesar do ensino da EF não ter sido o meu foco durante a minha intervenção pedagógica, por diversas vezes tive de consultar os programas de EF, e fazer as adaptações aos conteúdos de acordo com a realidade da minha turma. A disciplina de PPD tem o intuito de aprofundar o conhecimento dos alunos a nível mais técnico e tático, inculcando os valores inerentes ao desporto, de forma a realizar um desenvolvimento global do aluno, a nível físico, cognitivo e social, tal como a disciplina de EF.

A disciplina de EF passou por uma fase crítica, tendo de se afirmar e justificar perante a desvalorização e questionamento da mesma, agravada pelos desafios sociais e que só serão combatidos se o nosso pensamento for emancipatório. Para Graça (2015), a EF no currículo escolar afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo para o bem-estar e realização pessoal e melhoria da sociedade (transmitindo valores).

Assim, a EF é apenas reconhecida pelo benefício que traz às outras disciplinas. O problema deve-se ao facto de apenas reconhecerem os valores intrínsecos e não conseguirem ver além disso. Esta disciplina tem de ser encarada com maior relevância para o currículo escolar, pois vai muito além do físico, pelo que o movimento e o desporto, enquanto matéria de ensino, estão interligados. Esta deve ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade” enquanto



sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras e concepções socioculturais.

Desta forma, importa relatar quais os aspetos inerentes à EF, tais como o desenvolvimento da personalidade dos jovens, o desenvolvimento de aptidões físicas, intelectuais e morais, a preparação dos jovens para uma participação ativa em sociedade, a inclusão de hábitos saudáveis e, ainda que não seja o foco da EF, esta prepara os alunos para uma participação relevante, humana e autónoma na vida social e cultural, aprofunda os conhecimentos e competências práticas relativas aos processos de evolução e manutenção das capacidades motoras, reforça o gosto pela prática desportiva, desenvolve valores éticos e o espírito desportivo e é a disciplina que utiliza o corpo como objeto pedagógico, interligando o corpo e a mente de forma a que haja aprendizagem.

É necessário legitimar a EF de modo a colocá-la numa posição única e indispensável à formação do aluno. Afastar a EF é empobrecer os cidadãos nas dimensões técnicas e motoras, éticas e estéticas, cívicas e morais.

Enquanto EE, foi necessário perceber todas estas valências de modo a tornar a minha disciplina o mais completa possível. Apesar da minha experiência ser com alunos de desporto, sendo maioritariamente alunos mais motivados para a prática, isto não significa que a transmissão dessas valências seja menos importante, pelo contrário, torna-se mais importante que todos estes aspetos sejam abordados, para que estes alunos com possíveis carreiras como professor de EF sejam portadores de boas referências para o seu futuro. Segundo o autor Ranson (2000), o modo como os professores de EF lecionam as aulas pode influenciar negativamente ou positivamente a forma como os alunos percecionam a EF.

Como tal, a preparação do processo de ensino é uma tarefa árdua para os EE, visto que somos pressionados na nossa formação em ser os melhores e a ser portadores dum conhecimento repleto de novas estratégias, modelos e informação renovada. Mas como refere Frontoura (2005), a nossa formação poderá até ser a mais completa, mas a formação do professor não se inicia no início do mestrado, nem termina na obtenção do título de professor, mas é algo que se vai construindo ao longo de toda a sua vida. Mas é este processo que

enriquece a profissão docente porque estamos em constante processo de adaptação e construção do nosso conhecimento. Isso refletiu-se durante a minha prática. Houve estratégias que adotei e que não foram bem-sucedidas, e teve de haver uma reflexão para perceber em que contextos poderia utilizar esta estratégia com os meus alunos e quando é que haveria necessidade de alterar e de encontrar outras soluções para o processo ensino-aprendizagem.

A escola, a turma, os espaços disponíveis para a prática e até mesmo as condições meteorológicas, podem ser fatores condicionantes e imprevisíveis da prática pedagógica. Esta panóplia de situações cria um desconforto ainda maior ao EE que, para além da adaptação ao “mundo” da escola, tem de se precaver para todas estas eventuais situações. Para Barnett (1994), a maneira como lidamos com o inesperado e o imprevisível dita de certa forma a nossa competência. Batista et al (2012) afirmam que é de extrema relevância que durante o processo formativo do docente haja um ambiente que ofereça situações imprevisíveis de tomada de decisão, para que futuramente se sinta preparado e acostumado para a ocorrência deste género de situações.

Durante o EP tive oportunidade de experienciar diversas situações imprevistas, tais como a falta de disponibilidade de espaço para a prática, material condicionado para a prática, pavilhão inundado sem condições para a prática, metade da turma sem material para a prática, falta do professor da aula por turnos falta sem aviso prévio e sem dúvida, o maior imprevisto deste ano letivo, comum a todos os professores, a passagem para o EaD devido à pandemia mundial.

Para a resolução destas situações, foi necessário fazer uma análise das hipóteses possíveis de prática e uma breve reflexão do que seria melhor para o aluno nas condições encontradas. Para Batista et al (2012), a competência não se rege apenas pelo conhecimento, habilidades ou atitudes, sendo estas dimensões da competência que só terão significado através da reflexão, do envolvimento na tarefa e pela compreensão da prática pedagógica. Já Gomes et al (2019, p.7) referem que

*“Aprender a ser professor caracteriza-se, portanto, por um permanente envolvimento pessoal, relacional e situacional, em que as experiências*

*emocionais emergem inevitavelmente relacionadas com os papéis e funções inerentes à profissão, experienciados pela primeira vez em contexto de estágio.”.*

Houve diversos momentos em que tive descargas emocionais relacionadas com a prática, principalmente devido às minhas elevadas expectativas daquilo que os alunos iriam demonstrar, bem como devido a comportamentos desviantes que considerei intoleráveis.

O professor detém um papel fulcral na formação do aluno, não só na formação programática, mas também na sua formação educacional. E a meu ver, durante a aula, o aluno tem de estar focado e atento para que haja aprendizagem, para a qual devem vir preparados, questionando sempre o docente quando tiverem dúvidas e dificuldades. Do ponto de vista docente, tentei sempre corresponder a estas situações e tentei mostrar que dentro da aula é para aprender e ter uma postura mais séria, apesar de, no contexto não letivo, estar aberto a brincadeiras, conversas e jogos, demonstrando que a relação professor-aluno pode ser ótima, se soubermos diferenciar os momentos de trabalho dos de diversão. Posto isto a minha conceção de professor ultrapassa o programa curricular, as normas e os valores, acrescentando a relação estabelecida com os alunos.

Segundo Garcia (2013), a relação entre aluno e professor deve ser de confiança, onde o professor identifica os conhecimentos do aluno e adapta os conteúdos à realidade da turma, apelando à valorização dos alunos e gerando um bom ambiente de aprendizagem. Ainda o mesmo autor refere que o professor deve atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, adotando diferentes estratégias de relacionamento, com o foco final na integração na turma de todos os alunos.

Para Barros (2011), o professor deve ser reconhecido como um modelo a seguir e, para tal, deve ser identificado como um educador, formador, líder, amigo e confidente. A forma como este atua, positivamente ou negativamente, será como um exemplo para os alunos.

A EF tem vindo a ser denegrada por culpa de alguns profissionais, isto é, pelo que pude observar ainda há muitos professores que não se preocupam com

a evolução/ aprendizagem do aluno, mas sim com o entretenimento do mesmo, contrariando os argumentos enunciados por Batista & Queirós (2015) que defendem o valor educativo da EF para a formação integral do aluno. Para combater estas práticas é fundamental que os professores de EF procurem mudar as suas práticas, envolvendo-se mais nas tarefas e criando mais desafios aos alunos que potenciem a aprendizagem.

As disciplinas práticas, como é o caso de PPD e da EF, devem defender-se mostrando a diferença e a importância destas matérias na escola. Como EE e futuro professor de EF sinto que a mudança está em nós e para isso temos de começar pela conquista do nosso lugar perante as outras disciplinas, prosseguindo para a motivação dos alunos para a prática e para a compreensão dos encarregados de educação da relevância desta disciplina e talvez mais tarde se consiga mudar este pensamento errático da sociedade em suprimir a EF.

### **3.2.2. Do planeamento à intervenção**

A caminhada realizada ao longo deste ano letivo foi dura, algo que poderia ter sido atenuado se houvesse possibilidade de maior cooperação entre os elementos do NE para a realização dos planeamentos, visto que maioria das decisões tiveram que ser tomadas individualmente por cada EE. Esta foi uma altura em que todos nos sentíamos perdidos, perante a diversidade de tarefas que tínhamos pela frente no início do ano.

*“Neste dia ficamos a saber que as aulas começariam na semana seguinte, isto gerou alguma desorientação e nervosismo, pois não me sentia preparado para começar já, ainda nem sequer estávamos enquadrados com o colégio, só tínhamos duas visitas durante a semana anterior ao começo do ano letivo.”* (Diário de bordo, 6 de setembro)

Foi desesperante toda aquela fase inicial, em que sabia que tinha muito em que trabalhar, só não sabia por onde começar. Ora, todo o NE se sentia assim, logo a entajada foi fundamental. Tal como afirmam Hüberman e Veenman (citados por Gomes et al, 2019), este confronto é denominado de

“choque com a realidade”. Os mesmos autores expõem que esta ocorrência se deve ao desconhecimento do mundo escolar e suas interações, à imensidão de tarefas solicitadas necessárias para a prática e à responsabilidade acrescida da passagem para o universo docente.

Conseqüentemente, e numa perspectiva de integração na prática letiva, foi necessário conhecer os documentos estruturantes da escola, a saber: o Regulamento Interno, o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o regulamento da EF. Foi ainda necessário analisar o Programa Nacional de EF (PNEF) e o Programa Curricular da EF na EC, isto porque a EC não se rege pelo PNEF para a programação da disciplina, por ser uma instituição privada com cursos com planos próprios. Todavia estes documentos foram úteis para ficarmos a conhecer os ideais que a EC defendia e em que sentido teríamos de caminhar, e mais tarde, com o último documento procuramos aferir em quais os conteúdos a lecionar dentro de cada modalidade.

O planeamento é um complexo, que deve ser efetuado com o devido cuidado e atenção por parte de todos os intervenientes da ação. Segundo Bossle (2002), o planeamento no ensino é um guião para o professor, que se orienta e organiza perante os objetivos a que se propõe.

A planificação da prática pedagógica foi organizada em três níveis: macro, o planeamento anual, meso, a unidade didática e micro, o plano de aula. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, houve sempre uma relação entre os três níveis. Para Bento (2003), a planificação é a ligação entre o sistema de ensino e os programas curriculares, o contexto da prática e a ambição profissional, que alberga diferentes etapas: a elaboração do plano, de seguida a sua aplicação, o controlo do plano e por fim a reflexão do plano remetendo para a confirmação ou alteração do mesmo. A última é de fundamental importância, pois numa fase inicial da profissão o professor ainda não possui conhecimento necessário para conhecer os diferentes tipos de aluno, a solução para eventuais problemas que surgem no planeamento e as estratégias que a própria planificação e experiência profissional fornecem.

Este é um processo constante que coloca o professor à prova, visando a sua melhoria e a aprendizagem profissional, pois depara-se com problemas teóricos e práticos no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.2.2.1. Planeamento anual**

O planeamento anual é a base para a planificação das UD presentes no currículo da disciplina para o presente ano letivo, tendo em conta os objetivos e o contexto em que se insere. A elaboração desta planificação é como um guião do processo ensino-aprendizagem, é uma estrutura que permite a reorganização perante os constrangimentos da prática. Este documento delinea as modalidades consoante os espaços disponíveis, tendo em conta a época do ano em que será lecionada, prevenindo a impossibilidade de prática devido a este fator.

No meu caso não houve possibilidade de escolha das modalidades. O curso de AGD já tem as modalidades a lecionar preestabelecidas e distribuídas pelos 3 anos do curso. As alterações podem apenas ser realizadas na organização das modalidades durante o ano e eventualmente trocar uma ou outra modalidade com menor carga horária entre os anos de ensino. Como referido anteriormente, a disciplina de PPD foca-se na aprendizagem e preparação das modalidades presentes nos pré-requisitos de entrada para a faculdade de desporto, onde estão presentes as seguintes modalidades: andebol, basquetebol, futebol, voleibol, ginástica artística, atletismo e natação. Acresce ainda modalidades que possibilitem a transferência de conceitos às anteriormente referidas e outras que sejam distintas das modalidades incluídas no PNEF, de forma a que os alunos de desporto tenham um vasto conhecimento acerca das diferentes modalidades existentes.

Deste modo as modalidades previstas no currículo são o voleibol, o corfebol, o basquetebol e o andebol nos jogos desportivos coletivos, complementando-se com a ginástica (artística e acrobática), o badminton, a natação, o frisbee, a orientação, o atletismo e os desportos de combate.

Entre as modalidades apresentadas, algumas foram lecionadas por um professor que partilhava a minha turma numa aula por turnos e que ocorria semanalmente. As modalidades lecionadas pelo mesmo foram o basquetebol e o andebol. Na aula por turnos, foi-me questionado, no início do ano letivo, com que espaço gostaria de ficar, o pavilhão polidesportivo ou o pavilhão de ginástica artística. Eu escolhi o pavilhão de ginástica artística, dado que é uma modalidade que aprecio bastante e pela experiência positiva que obtive no primeiro ano de mestrado.

Às modalidades presentes foi necessário ajustar os espaços disponíveis, de modo a que todas as condições de prática fossem reunidas, e ainda ajustar o número de sessões de cada UD aos conteúdos programáticos a doutrinar. (Quadro 1).

**Quadro 1 – Distribuição das modalidades**

<b>Período</b>	<b>Modalidades</b>	<b>Aulas de 60'</b>	<b>Nº de sessões lecionadas</b>
<b>1º</b>	Voleibol	14	14
	Corfebol	10	14
	Ginástica Artística	12 (em regime de turnos)	13
	Orientação	4	0
<b>2º</b>	Badminton	10	14
	Natação	8	2 + EaD (1)
	Ginástica Acrobática	11 (em regime de turnos)	11
	Frisbee	4	0
<b>3º</b>	Atletismo	12	EaD (6)
	Ginástica Artística	6 (em regime de turnos)	0
	Desportos de Combate	4	EaD (1)

É importante referir que, para além dos ajustes mencionados anteriormente, foi também necessário consultar o PNEF, de modo a perceber qual o nível adequado aos alunos, sendo que o PNEF, na maioria dos casos,

apresenta conteúdos demasiado avançados para o nível geral dos alunos e isto reflete-se na minha turma, mas é ainda mais notório nas turmas de outros cursos.

O planeamento anual engloba um conhecimento estruturado e específico em torno das quatro categorias transdisciplinares, as habilidades motoras, a fisiologia do treino e condição física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais, visando o desenvolvimento e melhoria do aluno em todas as áreas. Para a fisiologia do treino e condição física, como de uma turma de desporto se tratava, numa fase inicial, o objetivo foi que os alunos experienciassem um reportório de exercícios direcionados a cada modalidade, para mais tarde dentro de cada UD, cada grupo de alunos elaborasse os planos de treino adaptados a cada modalidade e à turma. Tal como representado no **Anexo 1**, a ficha de circuito de treino, onde para além dos exercícios, os alunos apresentavam os principais grupos musculares de trabalho nos exercícios e na modalidade associada. Relativamente à cultura desportiva, foi trabalhado de forma independente em cada UD, mas os conceitos transversais a todas as modalidades foram a transmissão dos valores do desporto, o regulamento das modalidades, a terminologia específica e alguns conceitos de arbitragem. Os conceitos psicossociais, a desenvolver ao longo do ano, foram selecionados de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos da turma, destacando-se o empenho, o respeito, a autonomia, a responsabilidade e a cooperação.

Mas, como surgiram imprevistos durante o ano letivo, as modalidades lecionadas por mim em regime presencial foram o voleibol, o corfebol, a ginástica artística, o badminton e a ginástica acrobática. A natação chegou a ser introduzida, mas como a piscina ficou impraticável a partir da segunda aula, não pude finalizar a modalidade. Através do EaD, foram abordados alguns conteúdos de natação e judo de forma teórica e o atletismo foi lecionado de forma integral com diversas tarefas teóricas e práticas. As modalidades orientação e frisbee foram UD que ficaram suprimidas devido à necessidade de aulas extra para as outras modalidades com maior carga horária.

No planeamento anual, a maior dificuldade sentida foi perceber quantas sessões podia/devia fazer por cada UD, sabendo que tinha todas as semanas uma aula de ginástica por turnos e tinha mais duas aulas com turma toda de



forma seguida. Foi importante planejar numa forma que permitisse adaptações e também estruturei de forma a ter mais tempo nas UD iniciais, com vista a ter bastante tempo para consolidar os conteúdos e, à medida que avançava no tempo, ia reduzindo no número de aulas necessárias para lecionar cada modalidade.

Durante a realização do planeamento anual, o PC sugeriu que houvesse sempre duas aulas de reserva em cada período, com o intuito de deixar uma aula para o teste escrito e outra para possíveis constrangimentos ao longo do ano (falta de condições, visitas de estudo, reposição de aulas, etc.).

Ao longo deste percurso houve diversos ajustes ao planeamento anual. Tal como enuncia Bento (2003), o ensino tem mais particularidades do que as que são previstas no planeamento e na preparação, o ensino apresenta muitas situações inesperadas, onde é necessário o ajuste constante e de forma rápida.

### **3.2.2.2. As unidades didáticas**

Durante este ano letivo, tive oportunidade de lecionar oito modalidades, sendo que 5 delas foram em regime presencial e as 3 restantes em regime de EaD, contudo a natação ainda contou com duas aulas presenciais. Cada uma das modalidades careceu de um planeamento consciente e envolvido nas quatro categorias transdisciplinares apresentadas por Vickers (1990), as habilidades motoras, a fisiologia do treino e condição física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Todas estas categorias foram contempladas no processo de ensino-aprendizagem do aluno, com atenção aos espaços da prática e às necessidades do aluno.

Segundo Bento (2003), as UD são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que apresentam o propósito e delineiam os objetivos adequados à modalidade e ao nível da turma. O mesmo autor ainda refere que a UD é uma forma de organizar e orientar o ensino, tendo em conta todo o seu processo.

Para que a UD seja o mais ajustada possível, foi necessário realizar a AD para que fosse possível compreender qual o nível da turma em cada modalidade,

de forma a traçar linhas orientadoras para a aprendizagem dos alunos. Esta tarefa nem sempre foi fácil. Senti dificuldades na observação do conjunto de habilidades que o aluno transmite, com o tempo que era limitado e com o elevado número de alunos que ainda tornou mais complexa a função de observar e avaliar. Tal como advoga o autor Santos (2014), a avaliação é considerada como o ato de diagnosticar uma experiência, que permita reconstruir ou criar uma aprendizagem desenvolvendo-a obtendo a melhoria da mesma.

De acordo com o modelo de estrutura de conhecimentos (MEC) veiculado por Vickers (1990), este é constituído por 3 fases: a fase de análise, a fase de decisão e a fase de aplicação. A fase de análise remete para o conhecimento da modalidade, tendo em conta as quatro categorias transdisciplinares e a turma. A fase de decisão determina os conteúdos a lecionar e a respetiva sequência, define objetivos a alcançar, configura a avaliação e organiza as aprendizagens. A fase de aplicação aponta para a aplicação na prática e seguindo diversas metodologias. A fase onde senti maiores dificuldades foi a fase da decisão. A definição de objetivos é um aspeto difícil de prever, porque se desconhece qual o nível que o aluno possa vir a alcançar, para além de não haver ainda experiência suficiente acerca do desenvolvimento dos alunos e numa fase inicial, ainda há muitas tentativas-erro de metodologias e exercícios aplicados para que o aluno atinja o objetivo. Em algumas UD, no decorrer deste ano, houve um aumento do número de aulas para que os alunos atingissem os objetivos propostos nas seguintes modalidades: voleibol, corfebol e badminton.

*“Houve necessidade de acrescentar aulas antes da avaliação sumativa, visto que, os alunos não tinham alcançado os objetivos mínimos necessários para haver avaliação. Este aspeto acontece porque os alunos não transferem/aplicam os conteúdos anteriormente lecionados no seguimento das matérias.”* (Diário de bordo, 10 de outubro)

Outro aspeto onde senti dificuldades foi na avaliação, quer na elaboração da ficha de avaliação, quer nos parâmetros a avaliar. Tudo isto acrescido ao elevado número de alunos a observar. Para obviar esta situação, optei pela avaliação através de vídeo.

*“Em certos momentos, o facto de estar a avaliar por grupos, condicionou a minha observação da turma perdendo o controlo dos comportamentos inadequados de alguns alunos, sendo que a gravação de vídeo permitiu uma análise mais pormenorizada.”*  
(Diário de bordo, 22 de outubro)

Dentro de cada UD, as quatro categorias transdisciplinares foram abordadas. As habilidades motoras foram selecionadas de acordo com as sebetas de Princípios e Práticas do Desporto das diferentes modalidades e o PNEF. O objetivo transversal a todas as habilidades motoras foi adquirir maior conhecimento acerca de cada modalidade, dividindo as modalidades coletivas (voleibol, corfebol e ginástica acrobática), melhorando o nível técnico e tático, com a exceção da ginástica acrobática em que se pretendia a melhoria técnica e artística, nos desportos de raquete (badminton), procurando a melhoria do nível técnico e tático e, por último, nas modalidades individuais (ginástica artística e natação), a melhoria do nível técnico em ambas, especificamente no caso da ginástica artística, o nível artístico também esteve em destaque. As modalidades de atletismo, natação e desportos de combate serão objeto de abordagem no ponto relativo ao Ensino à Distância do presente documento.

A **fisiologia do treino e condição física** foi uma categoria trabalhada em todas as modalidades e foi realizada de diversas formas, desde circuitos em que os alunos trabalhavam autonomamente, circuitos liderados por mim, a trabalho acompanhado e autónomo na sala de musculação, circuitos de treino criados pelos alunos, e também trabalho por estações num momento específico da aula reservado para esse efeito.

Na **cultura desportiva**, os principais objetivos foram transmitir aos alunos os valores do desporto, o regulamento das modalidades, a terminologia específica, alguns conceitos de arbitragem e, no caso da ginástica artística e ginástica acrobática, conhecer e aplicar as ajudas dos elementos técnicos.

Os **conceitos psicossociais** foram desenvolvidos de forma a que os alunos adquirissem hábitos de trabalho autónomo e responsável, procurando o incentivo à motivação e ao empenho pelas diferentes modalidades e um espírito cooperativo e de respeito para com o outro. Houve um grande trabalho no

desenvolvimento desta categoria, visto que diversos alunos não conseguiam lidar com a crítica e não levavam com o devido empenho e seriedade as tarefas propostas. Só mais tarde, quando estes problemas foram colmatados foi possível desenvolver a autonomia e a responsabilidade.

A elaboração das UD foi um processo desafiante e de constante reflexão e aprendizagem, de forma que quase todas as UD foram ajustadas mais tarde à realidade que se seguiu. Todos os ajustes serviram para aprender e melhorar a forma como lecionei as aulas e ainda melhorar de UD para UD.

### **Voleibol**

A primeira UD que lecionei, composta por 14 aulas, foi o voleibol. Esta teve por base o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), o qual se centra no ensino do jogo em detrimento da aprendizagem de habilidades técnicas isoladas. Segundo Mesquita et al (2015) o MAPJ potencia a aprendizagem das habilidades técnicas com o avançar das etapas de acordo com as necessidades que o jogo vai criando. No entanto, o avanço do nível da prática exige que o aluno adquira os conteúdos técnicos inerentes ao nível. Estas habilidades poderão ser trabalhadas com adaptações regulamentares ao jogo, de forma a promover a aprendizagem em contextos mais cativantes para o aluno. Desta forma, no entendimento de Mesquita et al (2015, p.81), “(...) o jogo, *objetivado numa forma modificada e concreta, é a referência central para o processo de ensino e incide sucessiva e ciclicamente sobre: a apreciação dos aspetos constituintes do jogo; a identificação dos princípios táticos; a consciencialização da tomada de decisão; a exercitação das habilidades técnicas adequadas e necessárias à resolução de problemas emergentes; e, finalmente, a treinabilidade do jogo e dos respetivos conteúdos conducentes a melhoria da performance.*”.

A AD foi a primeira experiência de avaliação e, como tal, não decorreu como o desejado. Ainda não havia o documento com as fotografias dos alunos, tornando bastante difícil a identificação dos mesmos apenas pelo nome. Contudo a AD procurava informações acerca dos conteúdos técnicos e táticos dos alunos em situação 1x1 e 2x2, devido a serem as formas mais simples de jogo, onde os

alunos deviam utilizar os conhecimentos anteriormente adquiridos. A partir desta avaliação, verificou-se que o nível apresentado pelos alunos era o introdutório e que seria necessário consolidar a aquisição de alguns conteúdos técnicos, táticos e comportamentais.

*“(...) a turma demonstra dificuldades a nível técnico como tático, encontrando-se no geral na 2ª etapa de aprendizagem, caracterizada por um jogo com alguma dinâmica de jogo, mas com dificuldades na organização, sem definição de zonas de responsabilidade e a comunicação não acontece. Em termos técnicos a habilidade com mais dificuldades é o serviço.”* (Unidade didática de voleibol, 17 de setembro)

Os alunos apresentavam falta de regras, dificuldades na organização de exercícios, comportamentos desviantes e havia displicência na realização dos exercícios. Aqueles estavam num ambiente onde era tudo novo, o curso e a sua exigência, os colegas e os professores. Deste modo, no final de todas as aulas, apresentava um discurso acerca do caminho que eles seguiam e o que deveriam vir a seguir, de forma a consciencializar a importância das aprendizagens e dos valores inerentes ao desporto.

*“Houve pouco controlo da turma, os alunos não aplicam os conteúdos que foram abordados nas aulas anteriores, jogando como se não lhes tivesse sido ensinado nada. Fazem uso de habilidades que ainda não foram lecionadas (como manchete e remate), mostrando pouca qualidade de jogo, desorganização e priorizam o jogo individual.”* (Diário de bordo, 25 de setembro)

*“No final fiz uma reflexão no sentido de alertar os alunos para a necessidade da melhoria do empenho na aula. Disse-lhes que tinham de se envolver mais na aula e como alunos de desporto teriam de dar o exemplo, empenhando-se e mostrando querer aprender mais. Disse-lhes que iria estar sempre disponível para ajudar e explicar tudo aquilo que não percebessem, mas que tinham de mostrar que o mereciam. Porque não posso estar*

*sempre a explicar tudo individualmente se eles também não se mostrassem interessados na instrução.”* (Diário de bordo, 18 de setembro)

Nesta UD, após nas primeiras aulas, a condição física ter sido lecionada por mim, pedi aos alunos que criassem, em grupos, um plano de condição física ajustado à modalidade, em que cada grupo iria apresentar o seu plano ao longo das aulas. Esta decisão foi tomada demasiado cedo, deveria ter criado algo mais simples inicialmente, visto que os alunos não possuíam conhecimento suficiente acerca dos grupos musculares, nem dos exercícios a adequar a cada situação e como organizar o plano de treino. O que aconteceu foi que os alunos replicaram os exercícios que eu apliquei nas aulas, com acréscimo de poucos exercícios novos e, como cada grupo era composto por seis alunos, houve alunos que demonstravam pouco conhecimento acerca do plano. Numa fase inicial, a solução poderia ter sido cada aluno a sugerir um exercício, sabendo demonstrá-lo e descrevê-lo, de forma a simplificar a tarefa e a envolver todos os alunos na mesma.

A cultura desportiva foi trabalhada maioritariamente nos torneios, de modo que os alunos tinham de conhecer o regulamento da modalidade e alguma sinalética de arbitragem, apresentados por mim ao longo das aulas, e através de aplicação direta sempre que houve jogo. Como o espaço era limitado, havia sempre alunos que não conseguiam jogar, por isso desempenhavam a função de árbitros.

Assim iniciei a modalidade com o ensino do serviço por baixo e da posição baixa, promovendo a ocupação racional do espaço com algumas noções dos papéis que desempenham o distribuidor e o recebedor. Os alunos apresentavam algumas dificuldades na antecipação ao local de queda da bola, condicionando a qualidade do passe, jogando em manchete sem necessidade de a utilizar. Para combater esta dificuldade, dei a possibilidade de darem mais que um toque na bola para ajustar a posição desejável.

*“No exercício para a diferenciação de papéis e a colocação da bola no espaço vulnerável, verifiquei que os alunos estavam com dificuldade no posicionamento para receber a bola (recebendo*

*muito junto à rede), com falta antecipação de todos os movimentos, ficam à espera de que a bola fosse ao encontro deles. No passe do distribuidor realizavam poucas vezes a colocação paralela à rede e a bola com uma trajetória alta, a movimentação do atacante tem de ser de trás para a frente, sendo que os alunos se colocam muito cedo no local para atacar não realizando a chamada. Como estas situações, ainda têm de ser exercitada a observação da movimentação do oponente, uma solução é dizer os números que o colega mostra e ver o posicionamento deste. Uma sugestão será trabalhar o side-out em situação analítica para que os alunos aprendam a movimentação de forma controlada.” (Diário de bordo, 10 de outubro)*

Antes de passar para o jogo 3x3, foi necessário colmatar alguns aspetos importantes como a comunicação, a diferenciação de papéis e a observação da movimentação da equipa adversária. Criando estratégias de pontuação para cada uma destas tarefas executadas, de modo a promover quem as realiza.

Aquando da introdução do jogo 3x3, introduzi a manchete que, até ao momento, estava limitada apenas a situações de recurso, visto que, quando foi introduzida, os alunos esqueceram todas as limitações e recorreram excessivamente a este gesto técnico, sendo necessário colocar novamente restrições como, por exemplo, apenas o recebedor pode receber em manchete.

Relativamente aos aspetos anteriormente mencionados, notou-se uma melhoria que poderia ter sido mais significativa se houvesse, por parte dos alunos, maior concentração nas tarefas a desempenhar, mais e melhor assimilação dos conhecimentos veiculados e menos espírito de competição, reveladores de uma certa imaturidade.

### **Ginástica artística**

Esta modalidade foi lecionada ao longo de todo o período, num total de 13 aulas, com a turma dividida por turnos. Consistiu numa abordagem da base para o topo, havendo progressões para cada elemento gímico a desenvolver.

Nesta modalidade tiveram lugar experiências relacionadas com os princípios da avaliação para a aprendizagem.

A AD foi bastante simples: os alunos apenas realizaram os elementos gímnicos que conheciam, de forma isolada, e sempre que necessário pediam ajuda na realização dos elementos em que não se sentiam confortáveis. Mesmo com a turma dividida por turnos, um grupo de alunos realizava um circuito de treino funcional enquanto o outro era avaliado.

*“No geral, a turma sabe fazer a maioria do que lhe foi pedido, sendo que os elementos com mais dificuldade são o apoio facial invertido, rondada e em alguns casos a roda. Os elementos com maior facilidade são o rolamento à frente, rolamento à retaguarda e salto em extensão e por último a ponte. Há cerca de 6 alunos com boa qualidade em todos elementos solicitados. Há 5 alunos com sérias dificuldades na ginástica.”* (Diário de bordo, 19 setembro)

A condição física seguiu a estrutura utilizada na AD: enquanto um ou dois grupos realizavam os exercícios técnicos, um outro grupo realizava a ficha de condição física onde estavam presentes 2 circuitos de treino, colocando nos alunos a responsabilidade de escolher qual realizar. Esta possibilidade de escolha do circuito permitia que mais alunos estivessem em exercitação ao mesmo tempo e também que cada aluno escolhesse o circuito de acordo com a predisposição para os exercícios e de acordo com as capacidades que pretendia desenvolver.

A cultura desportiva foi desenvolvida durante a UD, promovendo o uso específico da nomenclatura da modalidade e a utilização das ajudas específicas de cada elemento gímnico perante os colegas.

Os conceitos psicossociais foram maioritariamente desenvolvidos nas aulas de ginástica, com o objetivo de desenvolver dinâmicas de autonomia e responsabilidade, trabalho de cooperação e, por fim, o empenho que se refletiu no desempenho final do aluno, visto que, se o aluno não se empenhasse em realizar as tarefas com o propósito de evoluir, dificilmente conseguiria obter resultados evolutivos.



Nesta UD foi possível experienciar o trabalho por turnos, algo que nem sempre foi fácil. Na verdade, surgiram diversas adversidades, tais como a gestão do tempo de aula, a indisciplina e a falta de empenho nas atividades propostas. Relativamente à gestão do tempo, tornou-se difícil igualar os dois turnos e isto devido aos comportamentos desviantes e ao fraco empenho de determinados alunos de um dos turnos, o que condicionou o desenvolvimento da aula. Foi necessário recorrer às chamadas de atenção e, por conseguinte, perder tempo para repor o grupo a trabalhar, com a agravante de necessitarem de mais ajuda na realização dos exercícios.

O ambiente de intervenção foi ao longo de toda a UD semelhante, sofrendo algumas alterações, fruto da reflexão e do ajuste necessário aos impasses que surgiram. A aula foi sempre estruturada por três estações, onde se encontravam grupos de cinco alunos por estação. Havia duas estações onde se pretendia trabalhar os elementos gímnicos e outra para o trabalho da condição física. Cada estação era delimitada por tempo com o intuito de mais tarde serem os alunos a controlar a sua aula com um número limitado de repetições por tarefa. Dentro do trabalho por estações, tive sempre em conta o nível em que cada aluno se encontrava, estruturando um trabalho por níveis, aplicando a progressão de ensino adequada a cada nível. Nesta fase, o trabalho era ditado por mim.

*“Durante a aula 8 e 9 decorrerá uma avaliação formativa, isto servirá para informar o aluno da sua qualidade do processo educativo e de aprendizagem. Esta avaliação também servirá para delimitar novas metas no processo de aprendizagem, adotando novas metodologias e adaptando a aula às dificuldades detetadas no processo ensino-aprendizagem. Esta avaliação não tem função classificativa, mas sim perceber qual a situação da aprendizagem dos alunos, sem elevados níveis de stress e ansiedade associados aos momentos avaliativos, mostrando sem restrições os seus erros, permitindo que os alunos evoluam.*

*Esta avaliação permitirá a construção de planos individuais do aluno, que serão utilizados ao longo de 3 aulas, e visam trabalhar*

*2 aparelhos gímnicos por aula, dando um total de 2 dias de treino para cada aparelho. Os planos serão realizados totalmente de forma autónoma, visto que, tendo todos os alunos ao trabalhar o respetivo nível atribuído, na maioria dos casos pode não coincidir com o dos colegas. (MEC ginástica artística)*

Numa fase posterior, e como se pode verificar neste excerto do MEC de ginástica artística, o trabalho desenvolvido foi dentro da mesma estrutura, mas com uma dinâmica mais autónoma onde o aluno teria de estar mais empenhado para atingir o propósito final. O plano individual do aluno continha todas as componentes críticas do elemento gímnico a desenvolver de forma a que, quando o aluno achasse que correspondia e poderia progredir no nível, deveria chamar-me para eu ver se realmente podia ou não avançar no nível e como estava relativamente ao pressuposto final. Este género de trabalho, quando é bem-encarado pelos alunos, gera resultados fantásticos onde o aluno procura constantemente a melhoria, realizando uma autoavaliação de forma inconsciente, promovendo uma aprendizagem mais intuitiva e menos forçada. Este tema será mais aprofundado no ponto **3.2.4.** do presente documento.

*“(...) durante a aula a nova metodologia adotada funcionou com a maioria dos alunos, os alunos conseguiram realizar o plano individual de forma autónoma, e sempre que precisavam de ajuda em algum exercício perguntavam e ainda pediam para que desse o meu feedback de como estavam a realizar. Há alguns alunos que precisam de se empenhar e ganhar mais responsabilidade para conseguir que haja trabalho autónomo, mas como a autonomia não se adquire de um dia para o outro, há que trabalhar para conseguir atingir os objetivos.” (Diário de bordo, 21 de novembro)*

Como objeto avaliativo, os alunos tiveram de criar um esquema de avaliação de solo e de trave e apresentar os saltos no minitrampolim de acordo com o nível obtido. Para os esquemas, os alunos deveriam apresentar apenas elementos que conseguissem apresentar sozinhos, sem qualquer ajuda, mas em alguns casos isso não se verificou.

*“Sinto que os alunos não estão preparados para realizar a avaliação, mas isto não se deve à falta de tempo para a prática e treino dos elementos gímnicos, mas sim porque a maioria dos alunos tem mais dificuldades e não procuram combatê-las durante as aulas. Este é um aspeto negativo do trabalho autónomo, porque nem todos os alunos conseguem trabalhar em autonomia, visto que ainda não tem responsabilidade e empenho suficiente para conseguirem trabalhar sozinhos.”* (Diário de bordo, 5 de dezembro)

Segundo Batista et al (2019a), na avaliação para a aprendizagem a avaliação é um suporte para o aluno e para o professor e, como tal os alunos desempenham um papel essencial na sua aprendizagem.

No entanto, apesar de todos os imprevistos que surgiram e alguns alunos não corresponderem com as atitudes desejáveis, no final da UD, senti que esta foi a modalidade que mais valores acrescentou aos alunos e que de certa forma aprenderam algo de novo. Aos poucos, os alunos foram-se envolvendo na aprendizagem, melhorando comportamentos, a sua participação e a autonomia e empenho foram-se conquistando ao longo do ano.

### **Corfebol**

A UD de corfebol foi composta por 14 aulas, mais quatro aulas do que o previsto. Os motivos da extensão da UD foram dois: devido ao pavilhão não ter condições favoráveis à prática e pelo facto de querer mais duas aulas para melhorar a qualidade de jogo dos alunos, de forma a obterem maior conhecimento técnico e tático do corfebol. Como foi uma modalidade com a qual nunca tinha contactado anteriormente, em primeira instância tive de estudar a modalidade e perceber no que consistia, para que todo o processo desse resultado. Após o questionamento acerca da modalidade e consequentemente partilha de conhecimento do PC, percebi que seria uma boa modalidade a introduzir antes de lecionar qualquer modalidade desportiva coletiva visto que o corfebol apresenta transferência para os desportos coletivos invasivos, como o caso do andebol, basquetebol, futebol entre outros.

Desta forma a metodologia a adotar foi baseada na proposta metodológica do ensino andebol (Estriga & Moreira, 2013, p.124) a qual aglomera 4 modelos de ensino “(...) o ensino dos jogos para a compreensão (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), o Tactical Game Approach (Mitchell, 1996), o modelo de competência nos jogos de invasão (Musch et al., 2002) e o modelo de abordagem progressiva ao jogo de voleibol (Mesquita, 2006)”. Os autores referem que estes modelos apresentam características comuns que valorizam o conteúdo tático na aprendizagem da modalidade, procurando com que as habilidades técnicas surjam com os constrangimentos da prática, e permite ainda o ensino do jogo através de jogos pré-desportivos para a compreensão da tática.

Para esta UD não realizei AD, pois nenhum dos alunos conhecia a modalidade e, como tal, preferi começar do zero e introduzir a modalidade através de jogos pré-desportivos como o jogo dos 10 passes e o jogo bola ao fundo através dos quais foi possível perceber qual o nível da turma e quais os aspetos centrais a focar.

*“Durante a aula, os alunos mostraram qualidade razoável no passe, na desmarcação e na criação de linhas de passe. A marcação individual é onde os alunos mostraram mais dificuldades, não acompanhando sempre o oponente direto.”* (Diário de bordo, 29 de outubro)

As aulas tiveram uma organização muito semelhante ao longo da UD, iniciando com um ou dois jogos pré-desportivos, seguindo-se pela aquisição de algum gesto técnico em ambiente controlado de jogo, jogo reduzido com ou sem superioridade/ inferioridade numérica, e no final de todas as aulas, jogo de corfebol com as regras oficiais. No decorrer de todas as aulas, houve a manipulação da complexidade e criação de situações-problema para que os alunos tivessem de os resolver em contexto de jogo. De acordo com as características da modalidade, organizei a turma em quatro grupos mistos, tentando que os grupos fossem o mais homogéneos possível, de forma a haver equilíbrio entre as equipas e também valores de entreajuda e cooperação entre todos os elementos do grupo.

A condição física no corfebol foi desenvolvida com o objetivo principal de preparação para o corta-mato, assim todos os alunos trabalharam a sua resistência aeróbia em todas as aulas, controlando o ritmo cardíaco e o seu tempo sem auxílio de relógio. No momento da aula mais analítico, de aquisição dos gestos técnicos, os alunos também realizaram um circuito de treino em simultâneo com o exercício.

Como era uma modalidade nova para todos, no começo de cada aula havia um momento para introduzir as regras da modalidade, explicar conceitos em dúvida e colocar algumas questões acerca do regulamento, de forma a que os discentes se mantivessem a par da matéria lecionada.

Relativamente à construção de material facilitador, sob a égide dos princípios da avaliação para a aprendizagem, realizei algumas experiências com fichas de autoavaliação com intenção de que o aluno percebesse o que podia melhorar e no que teria de se focar nas aulas subsequentes. A ficha foi sofrendo algumas alterações, visto que os alunos tinham dificuldade em empenhar-se na sua realização, fazendo-o apenas por obrigação sem o intuito de querer melhorar. Entretanto, houve melhorias na resposta dos alunos, mas sinto que em parte o erro foi meu por não explicar concretamente qual o objetivo final da autoavaliação e por, em algumas situações, sobrar pouco tempo no final da aula para a realização da mesma. A última versão da ficha encontra-se em **Anexo 2**.

O processo final de avaliação foi complicado. Sabia de antemão que teria muita dificuldade na observação de todos os alunos em situação de jogo, optei pela gravação de vídeo, para a qual já tinha enviado um pedido de consentimento de gravação de imagens por parte dos encarregados de educação para a realização de estudos com vista ao trabalho de princípios da avaliação para a aprendizagem. Facilitou todo o processo de avaliação e foi possível retirar as dúvidas obtidas na avaliação em contexto de aula.

### **Badminton**

A UD de badminton foi composta por 14 aulas, das quais duas previstas no pavilhão que estava sem condições favoráveis à prática. Ao realizar a AD apercebi-me que o nível dos alunos não era tão bom quanto eu expectava. Os

alunos apenas tinham o conceito de enviar o volante para o lado contrário do campo sem qualquer estratégia tática e, acrescentando a isso, com um total desconhecimento dos batimentos. Face a este quadro, tentei delinear uma estrutura de ensino que não fosse muito monótona para os alunos, porque já tinha verificado que estes alunos apresentavam um cariz muito competitivo entre eles. Inicialmente houve os fundamentos básicos para o jogo, a pega e o serviço, e a partir daí apresentei um ensino com bases no TGfU, focando maioritariamente nas sequências de batimentos, jogos de cooperação e jogo 1x1. As sequências de batimentos são essenciais para o aluno perceber como tem de bater o volante, onde tem de bater e qual a trajetória que este tem de percorrer e assim consegue adequar a sua estratégia tática em função do batimento que lhe é apresentado. Como estas limitam a possibilidade de jogo quando treinadas em jogo de cooperação, geram um leque de conhecimento de jogo enorme para o aluno. Assim o aluno realizava diversas sequências de batimentos e de seguida fazia jogo 1x1 de modo a aplicar os batimentos em contexto competitivo.

*“(...) os elementos técnicos a abordar serão a pega da raquete de direita, o serviço curto/longo, o clear, o encosto, o lob, o amorti, o remate e o bloqueio. Segundo o PNEF (Programa Nacional de Educação Física), o drive deveria ser igualmente lecionado, mas considero que, nesta idade, se torna mais importante abordar o remate, encosto e o bloqueio, sendo gestos de menor dificuldade de execução.”* (Unidade didática de badminton)

Uma parte importante, como referi anteriormente, era a competição e, para tal, a meio da UD, quando percebi que os alunos já tinham capacidade de jogar, criei um torneio de badminton 1x1 que decorreu no final da aula até ao dia da avaliação. Foi extremamente motivante para os alunos, mas é de lembrar que estes falhavam na utilização consciente dos batimentos e ações táticas. Quando entram em competição muitas das vezes esquecem tudo o que aprenderam só para tentar vencer. É importante que o aluno perceba as ações técnicas e táticas que vão sendo desenvolvidas através das sequências de batimentos, de forma a obter uma maior fluência e harmonia no seu jogo.

Através do torneio também foi possível introduzir e aplicar o regulamento de jogo e a sinalética de árbitro, porque em todos os jogos tinha de haver pelo menos um árbitro. Notou-se que nesta situação, os alunos estavam mais integrados na atividade e na modalidade.

Para estas aulas, a turma foi dividida em grupos de 3 alunos, cada um com uma função: jogador, árbitro e treinador. Na função de árbitro, o aluno tinha de aplicar as regras de jogo e a sinalética de arbitragem. Na função de treinador, o aluno tinha de fazer uma heteroavaliação do colega em jogo, apresentando as incorreções e propostas de melhoria. É uma maneira diferente de aprender porque, quando o aluno tem de corrigir outro, tem de refletir sobre a maneira mais correta de jogar e sobre quais os aspetos a melhorar.

No mesmo seguimento da lógica do treinador e da apresentada na UD de corfebol, no badminton também foi realizada uma ficha de autoavaliação no final da aula. Esta também foi sofrendo alterações até chegar à versão final. O aluno tinha de referir, dentro das componentes críticas dos batimentos, quais as que já estavam adquiridas e quais aquelas em que ainda havia dificuldades e ainda referir como tinha sido a sua prestação enquanto árbitro naquela aula. Ao transmitir as suas dificuldades é possível individualizar a aprendizagem, procurando a melhoria de todos nas diferentes habilidades carenciadas.

A condição física nesta UD surgiu em contexto de circuito, no qual os grupos que não se encontravam em jogo o exercitavam de forma autónoma, funcionando de forma rotativa com o término dos jogos.

A avaliação foi realizada através da observação de 2 sequências de batimentos e jogo 1x1. As técnicas dos batimentos foram avaliadas nas respetivas sequências e a componente tática foi avaliada em contexto de jogo, observando a ocupação do espaço, envio do volante para o espaço vulnerável e a posição baixa. Contudo, acho que o empenho no desenvolvimento das capacidades dos alunos ficou aquém do desejado, senti que eles poderiam ter evoluído muito mais, mas as condições da prática também limitaram o tempo de evolução de cada um.

### **Ginástica acrobática**

A ginástica acrobática foi uma UD de grande importância pelo contributo que teve para o desenvolvimento integral do aluno. Esta era composta por 11 aulas, mas por motivos da pandemia só foi possível realizar 10, sendo que a avaliação foi realizada de forma não presencial e de acordo com o que tinha ficado registado anteriormente.

Esta modalidade seguiu uma metodologia centrada nos princípios da avaliação para a aprendizagem, sendo que aprofundarei esse assunto no ponto **3.2.4.** do presente documento.

### **Natação**

Para a natação tinha previsto 8 aulas, contudo, apenas foi possível realizar duas, que foram utilizadas para a realização da AD. O espaço não era o mais adequado para uma turma com 30 alunos e a piscina era muito pequena e sem espaço no seu redor para colocar os alunos em prática nas situações de fora de água. Desta forma, foi necessário procurar várias soluções para este problema. A solução encontrada foi dividir a turma em turnos e, enquanto um turno estava na piscina, o outro encontrava-se na sala de musculação a realizar um treino de condição física. Mas, para que esta solução fosse viável um colega de NE de estágio teria de supervisionar o turno na sala de musculação. A segunda solução passaria por lecionar aulas em vaga na piscina, dando algum tempo de descanso, mas sempre em prática sucessiva.

A solução final adotada, após diálogo com o PO, foi experimentar os dois formatos de aula propostos, e perceber qual o melhor cenário de aprendizagem.

Na AD foi possível perceber que três alunos não sabiam nadar e dois apresentavam muitas dificuldades. E, no geral, a turma tinha uma qualidade razoável no crol e em costas. Bruços apenas cinco alunos sabiam executar a técnica e em mariposa apenas um aluno. O nível de desempenho dos alunos da turma, no geral, era introdutório, pois a maioria dos alunos apresentava diversas incorreções no nado.

Por conseguinte, organizei a turma em níveis de trabalho: alunos de nível 0 para trabalho de adaptação ao meio aquático (AMA), alunos de nível 1 para



desenvolver as técnicas de crol e costas e exercitar a viragem aberta e as partidas, alunos de nível 2 para o mesmo que no anterior mas com viragem em rolamento ventral e, por último, alunos de nível 3 para o mesmo que o nível 2 mais o desenvolvimento da técnica de bruços. Cada aula seria estruturada com exercícios adaptados a cada nível, bem como a respetiva avaliação de cada nível, de modo a que todos conseguissem progredir e alcançar os objetivos definidos.

### **Modalidades suprimidas do contexto presencial**

A instalação da pandemia fez com que toda a comunidade de ensino tivesse de se recriar e repensar a forma como são lecionadas as aulas de modo a não pôr em causa as aprendizagens dos alunos. Deste maneira, as UD que ficaram por terminar foram a natação e a ginástica acrobática, ficando em falta lecionar o atletismo e os desportos de combate. Estas UD foram lecionadas em EaD (ponto 3.2.5) de forma a que o aluno não ficasse sem aceder aos conteúdos presentes no currículo.

### **3.2.2.3. Apontamentos sobre o planear e o lecionar**

A aula é o espaço onde o ensino acontece, sendo a sua planificação o nível de planeamento mais próximo do professor e do respetivo processo de ensino. É aqui que o professor idealiza o ambiente de ensino-aprendizagem, de modo a que este sirva como guião para o rumo que pretende atingir em cada aula. Tal como sustenta Bento (2003), a aula deve seguir uma estrutura planeada, mas sempre de forma descomprometida, isto é, passível de alterações, flexível e de rápida adaptação ao contexto que emerge no decorrer da aula.

Segundo o mesmo autor a aula propicia o desenvolvimento específico para o desenrolar da UD, tendo cada aula um contributo único para a aprendizagem dos alunos. Logo, uma aula não se rege apenas pelo conjunto de exercícios, mas requer uma proposta refletida e que defina um sentido para

obtenção do objetivo final a que ainda acresce um toque pessoal atribuído pelo professor.

O processo de planificação, inicialmente, foi muito centrado no seguimento do plano, realizando apenas pequenas alterações aos constrangimentos que surgiam, no entanto, procurava sempre concluir o ensino dos conteúdos a que me propunha para cada aula, de forma a não comprometer o tempo de lecionação da UD. Mais tarde, consegui perceber que esta forma de lecionar centra-se demasiado no professor, de modo que interfere com o ambiente de aprendizagem do discente. Assim, elaborei estratégias para que tal não acontecesse, promovendo-as para que cada aluno gira o seu ritmo de aprendizagem e se sinta enquadrado no nível geral da turma. Desta forma, os exercícios propostos para cada aula são mais amplos e abrangentes, sendo passíveis de alterações e ajustes a cada aluno.

*“A minha prestação durante a aula foi interventiva e com uma componente corretiva muito individual. Esta intervenção foi possível devido à divisão por níveis dos alunos, havendo sempre ajustes para que os alunos conseguissem progredir na aprendizagem do rolamento à frente.”* (Diário de bordo, 26 de setembro)

*“Estes aspetos influenciam diretamente a forma como leciono a aula. Enquanto num turno os alunos são mais proativos, interessam-se, procuram a minha ajuda, procuram aprender mais e melhor cada vez mais os elementos gímnicos, no outro turno a aula decorre de forma mais direta, os alunos tem de ser constantemente incentivados à prática, só fazem quando lhes é pedido, não procuram a evolução para além do elemento base, o espírito é de fazer o mínimo. A minha preocupação é tentar que estes alunos consigam ganhar outro gosto à prática da ginástica e que através deste gosto consigam aprender.”* (Diário de bordo, 28 de novembro)

Um aspeto que foi fulcral para uma melhor gestão do tempo de aula e consequentemente, para a instrução foi a criação de rotinas para as diferentes sessões. As ginásticas artística e acrobática centravam-se sempre na mesma estrutura de trabalho por estações e, no caso das restantes, procurei que os exercícios e a sua organização e disposição fossem constantes para que os alunos memorizassem a estrutura de forma rápida, poupando tempo de instrução e organização e concebendo uma aula mais dinâmica.

Os espaços para a prática foram tidos em conta durante o planeamento, os quais faces às situações imprevisíveis ocorridas ao longo do ano, como inundações devido a chuvas, espaços indisponíveis ou sobrelotados ou a indisponibilidade do professor colaborante na aula por turnos, obrigaram-me a preparar um “plano B” para todas as aulas que, a partir de certo ponto, era realizado de forma constante devido à ocorrência elevada deste tipo de situações.

Apesar de na maioria dos momentos, ter um espaço adequado à modalidade e à turma, por vezes foi necessário fazer uma boa gestão do espaço, de modo a que os alunos se mantivessem em prática, evitando ao máximo o tempo de espera. Carreiro da Costa (citado por Batista et al, 2019b) acrescenta que o tempo útil deve contemplar reduzidos tempos de instrução e transição oferecendo ao aluno mais tempo disponível para a prática.

Como indica Petrica (2003), na intervenção pedagógica o professor apresenta ações de organização, instrução, demonstração, transmissão de *feedbacks*, observação de comportamentos e afetividade, os quais estão diretamente relacionados com a eficiência da profissão docente.

A gestão de comportamentos de indisciplina foi um dos aspetos essenciais para o desenrolar das aulas. Os alunos por vezes demonstravam comportamentos inadequados à aula e falta de atenção. Estas foram características observadas nas duas turmas onde ocorreu a prática pedagógica. Desde cedo houve um trabalho de conquista do respeito pelo professor, visto que havia alunos que se mostravam constantemente distraídos e para os quais tive de adotar estratégias. As diversas estratégias ao longo do ano passaram por, inicialmente punição com trabalho físico (algo que não deve ser adotado

pela conotação negativa que os alunos passam a atribuir a este gênero de trabalho), pela atribuição de trabalhos escritos, bem como questões acerca da matéria anterior ou sobre a instrução imediatamente pronunciada. Por vezes, recorreu-se também à separação de elementos desestabilizadores e à criação de grupos de trabalho onde a instrução era realizada a cada grupo de forma individual. No final de cada aula, os alunos referiam os comportamentos inapropriados, tentando perceber o porquê dos mesmos ocorrerem, promovendo uma reflexão por parte do aluno. Senti que esta reflexão, na maioria das vezes, foi favorável à adoção de comportamentos adequados à aula.

*“No final houve espaço para uma reflexão, referindo a melhoria do empenho na aula, onde lhes disse que tinham de se envolver mais na aula e como alunos de desporto teriam que dar o exemplo, empenhando-se e mostrando querer aprender.”* (Diário de bordo, 17 de setembro)

Contudo, o professor deve atuar ativamente, promovendo a reformulação de mentalidades, indo de acordo às necessidades e ambições dos seus alunos, com conceções de transformação positivas em busca duma boa realidade social e educativa (Oliveira, 2001). Para que esta relação professor-aluno se torne mais rica, há ainda a componente da afetividade, à qual Veras e Ferreira (2010) atribuem um significado vantajoso para o ambiente do processo ensino-aprendizagem, porque aquando da presença da afetividade positiva os alunos mostram-se mais interessados nas aprendizagens, favorecendo a compreensão, aceitação e valorização do outro.

Ao longo das aulas onde foi utilizada a avaliação para aprendizagem, foi possível notar melhorias no ambiente de aprendizagem, estando os alunos no cerne do processo, totalmente responsáveis pelas suas conquistas, sempre com a definição dos objetivos a alcançar e critérios de êxito de forma a nortear o processo de aprendizagem. Deste modo cada aluno traçou o trajeto que pretendia percorrer, mas que dependia principalmente do empenho e motivação que cada um depositava em cada tarefa.

A minha relação com os alunos era boa, conseguia ter um equilíbrio entre uma boa relação fora de aula, com momentos lúdicos e conversas externas à

disciplina, e uma relação que considero razoável dentro de aula, porque sinto que poderia ser melhor. Eu conseguia ter o respeito na aula e a compreensão pelo meu trabalho, mas por vezes era desiludido por alguns alunos pela falta de interesse e comportamentos desadequados durante as aulas.

A ocorrência destas situações era mais clara durante o período de instrução, em parte, também, devido à minha atuação. Tinha dificuldade na colocação de voz para me fazer ouvir por alunos, e os alunos menos interessados começavam a ter comportamentos desviantes. Inicialmente também tinha instruções demasiado extensas e pormenorizadas e o nível de atenção começava a diminuir. Tudo era novo para a maioria dos alunos e muitos sentiam-se envergonhados para falar comigo e não me colocavam dúvidas quando não percebiam a instrução.

*“No exercício de cooperação os alunos não cumprem com os requisitos, uma vez mais por distração durante a instrução e falta de foco e de brio durante a realização do exercício.” (Diário de bordo, 8 de outubro)*

A partir desse momento, para combater as dificuldades encontradas, passei a demonstrar sempre todos os exercícios, quer realizando-os eu, quer solicitando a alunos que o fizessem. De seguida, questionava sempre alguns alunos acerca da instrução verbalizada, delineei uma regra em que os alunos não podiam estar a uma distância maior que cinco metros do professor e a instrução passou a ser mais reduzida e clara, focando-me mais no objetivo e critérios de êxito.

Durante o EP foram múltiplas as alterações que ocorreram no modo de planejar e lecionar cada aula, de modo a ultrapassar adversidades, por vezes difíceis de resolver, mas é assim que a aprendizagem se processa.

### **3.2.3. A avaliação**

Para Batista et al (2019a), avaliar sempre demonstrou ser uma área de grande importância no desenvolvimento curricular e ao mesmo tempo uma batalha contínua de aprendizagem por parte da comunidade docente. Este

processo revela-se um momento de tensão e dificuldade não só para o professor, mas também para o aluno. De acordo com Kraemer (2006), a avaliação reflete os diferentes conhecimentos que os alunos albergam no desenrolar do processo de ensino.

Bento (2003) refere que para que seja possível avaliar é preciso estabelecer metas mensuráveis de aprendizagem dos alunos e que, para tal definição, é necessário primeiramente uma análise do processo de ensino e da prestação dos alunos, para que seja possível determinar objetivos e propostas metodológicas. A avaliação não se rege apenas por provas, notas e pela classificação, mas exige a análise constante do processo de ensino onde o professor observa, reflete e toma decisões ajustadas ao contexto que encontra (Fontana, 2019). Mendes et al. (2012) revelam que a observação pedagógica vai sendo aperfeiçoada em momentos-chave interligados à avaliação, no percurso da profissão docente.

A EF rege a sua avaliação tendo em conta três áreas das aprendizagens essenciais: a área da atividade física referente às habilidades motoras, a área da aptidão física alusiva às capacidades motoras e, a área dos conhecimentos que diz respeito ao conhecimento acerca da modalidade, das regras, da capacidade de pensamento crítico e do respetivo processamento de informação.

Perante estes entendimentos, é evidente que todo o processo de avaliar é complexo. Durante o estágio demonstrou ser das tarefas de maior exigência e dificuldade, onde existiram, na maioria das UD, três tipos de avaliação utilizados em situações diferentes e com finalidades distintas, a saber, a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS).

Para Kraemer (2006), a AD pretende avaliar as aprendizagens dos conteúdos anteriormente lecionados, de forma a prever dificuldades futuras, planeando em função do observado. Desta forma, Oliveira et al. (2008) afirmam que é necessário identificar conteúdos e competências, de modo a determinar o nível do aluno, focando nas aprendizagens que poderá obter.

*“Muita dificuldade na avaliação, um dos grandes motivos foi o facto de ainda não saber o nome dos alunos e não ter nada que os identificasse (fotos, ou coletes). Só consegui avaliar a técnica,*

*a tática muito difícil de avaliar visto que andava sempre à procura de qual o aluno a avaliar.” (Diário de bordo, 12 de setembro)*

Para a AF, Araújo (2017) refere que esta avaliação tem como função orientar e regular os processos de ensino, propiciando o ajuste dos planos face ao progresso dos alunos, de modo a gerir a aprendizagem com o estabelecimento de metas e decisões que podem ser tomadas a partir da AF. Durante a minha prática na maioria das modalidades, foi realizada uma AF informal, isto é, houve uma avaliação contínua das competências dos alunos dando-lhes feedback para o aperfeiçoamento, com a exceção das modalidades onde foi utilizada a metodologia de avaliação para a aprendizagem, pois carecia deste género de momentos em formato de avaliação partilhada, de modo a que retirassem o máximo de proveito da AF e desta maneira também foi possível ajustar de forma mais simples os níveis dos alunos, para consolidarem os conteúdos mais carenciados e para que a AS fosse a mais ajustada à aprendizagem de cada aluno.

*“Durante a aula 8 e 9 decorrerá uma avaliação formativa formal, isto servirá para informar o aluno da sua qualidade do processo educativo e da aprendizagem. Esta avaliação também servirá para delimitar novas metas no processo de aprendizagem, adotando novas metodologias, adaptando a aula às dificuldades detetadas no processo ensino-aprendizagem. Esta avaliação não tem função classificativa, mas sim perceber qual a situação da aprendizagem dos alunos, sem elevados níveis de stress e ansiedade associadas aos momentos avaliativos, mostrando sem restrições os seus erros, permitindo que os alunos evoluam.” (MEC ginástica artística)*

A AS, o tipo de avaliação mais utilizado no sistema educacional, é na maioria das vezes conotada como a atribuição de nota ou classificação, mas que demonstra também o balanço das aprendizagens desde o ponto inicial até ao momento. (Oliveira et al., 2008). A avaliação não deve ser uma situação de stress e ansiedade para o aluno, mas sim uma tarefa de valor formativo com vista na evolução, da qual o aluno pode retirar frutos para melhorar.

*“Os alunos serão avaliados nas sequências de batimentos definidas pelo professor e em situação de jogo formal 1x1. Contudo, importa destacar que este não é o único momento de avaliação. O professor deve avaliar continuamente a sua turma e valorizar o esforço, dedicação e melhoria individual.”* (Unidade didática de badminton)

Nas diversas avaliações realizadas durante o EP, houve um desenvolvimento progressivo à medida que ia testando várias grelhas de avaliação, diferentes maneiras de observar os conteúdos e a utilização de novos métodos. Tentando desta forma ser o mais justo possível com os alunos, garantindo que os alunos não saíssem prejudicados, sendo também destes a responsabilidade do envolvimento e motivação que evidenciam no seguimento das aulas.

Nas primeiras avaliações senti inúmeras dificuldades na observação de todos os conteúdos técnico-táticos que me propus avaliar e em avaliar todos os alunos, bem como na forma como me devia organizar: ver um aluno em todos os conteúdos ou ver cada conteúdo em todos os alunos. A solução inicial para combater estas dificuldades e como já foi referido anteriormente foi através da gravação de vídeo, método que passei a utilizar em todas as avaliações que surgiram, não constantemente, mas serviu em alguns casos para tirar algumas dúvidas na atribuição de notas e/ou quando não conseguia terminar a avaliação durante a aula.

Nas modalidades que seguiram, procurei que as aulas fossem como um treino constante para a avaliação, onde os alunos em algum momento da aula realizavam exercícios que mais tarde surgiriam na avaliação, de acordo com os conteúdos relativos à sessão. Este formato permitia que os alunos já estivessem acostumados aos exercícios nos quais iam ser avaliados e com um treino e conhecimento muito mais específico para os objetivos predeterminados.

Ainda relativamente à avaliação, procurei explorar momentos de autoavaliação e heteroavaliação, permitindo que os alunos refletissem acerca dos conteúdos e das suas práticas e onde cada um também foi capaz de expor a crítica, levando a aceitação da mesma com intuito de melhorar.



Portanto, o professor deve ser um promotor de aprendizagem, que procura motivar os seus alunos para a prática, de modo a desenvolver a turma na sua globalidade, respeitando cada individualidade. A avaliação é uma ferramenta importante para perceber a evolução dos alunos e quais os problemas que surgem na metodologia adotada e na forma como o professor leciona e se relaciona com os alunos. Assim, os alunos devem encarar cada avaliação como uma etapa de aprendizagem e de construção do conhecimento.

### **3.2.4. Um olhar sobre as modalidades de ginástica artística e acrobática à luz dos princípios da Avaliação para a Aprendizagem**

#### **Nota prévia**

Face ao término das aulas presenciais, o projeto de investigação relativo aos princípios da avaliação para a aprendizagem não pôde ser concluído, mas na procura de responder a esta componente do relatório, decidi aprofundar a temática utilizando os resultados obtidos até ao momento da interrupção. Assim, em termos de estrutura, este inicia-se com uma contextualização inicial do tema, seguindo-se da descrição do processo de orientação, preparação e implementação dos princípios e por último os dados recolhidos. Em jeito de conclusão, emerge um balanço final da experiência pedagógica.

#### **3.2.4.1. Contextualização da temática**

Na avaliação para a aprendizagem ou *assessment for learning* (AfL) ressalta a ideia da avaliação como um apoio à tomada de decisão do professor e do aluno, sendo que o aluno é o verdadeiro impulsionador da sua aprendizagem (Batista et al., 2019a). Os autores Broadfoot et al. (1999) consideram a AfL uma metodologia ímpar, com vantagens não só na aprendizagem em contexto escolar, mas também para abarcar valências para vivências futuras.

A AfL advém de estudos acerca da avaliação formativa e a respetiva falta de entendimento sobre a mesma (William, 2011). O mesmo autor refere ainda que através da observação das aprendizagens dos alunos, é capaz de promover um processo de ensino-aprendizagem centrado nas carências e gostos do aluno.

Chng e Lund (2018) acrescentam que as aplicações destes princípios podem vir a melhorar o processo instrucional, manter os alunos mais envolvidos no planeamento, permitindo uma maior motivação e envolvimento nas atividades, ajustando as aprendizagens às necessidades, isto é, cada um trabalha ao seu ritmo e atribuindo significado à avaliação.

Leirhaug e Annerstedt (2015) organizam a avaliação em quatro princípios centrais: (I) a partilha dos objetivos de aprendizagem com os alunos, (II) partilha dos critérios de êxito com os alunos, (III) alunos envolvidos na sua avaliação e na avaliação dos colegas, processos de autoavaliação e heteroavaliação e, por último, (IV) inclusão do feedback como propulsor da evolução dos alunos. Assim é possível oferecer ferramentas aos alunos para que estes tomem consciência das respetivas aprendizagens e sejam capazes de regular a sua própria ação. Posto isto, segundo William (2011), os alunos deixam de considerar a avaliação apenas como um resultado, passando esta a fazer parte integrante do processo aprendizagem que orienta o aluno para um objetivo.

Este processo orienta-se por três questões: Para onde vou? Onde estou? O que fazer para lá chegar? (Chappuis, 2005) Desta forma, o aluno, na primeira questão, foca-se no nível que pretende atingir, devendo o professor guiá-lo através da disponibilização dos critérios de êxito e metas de aprendizagem, permitindo a identificação das respetivas dificuldades. Na questão “Onde estou?”, o aluno identifica qual o nível em que se encontra, sendo fulcral o feedback por parte do professor e a inclusão de mecanismos de autoavaliação, assim o aluno conseguirá consciencializar-se dos pontos fortes e quais aqueles em que deve haver melhorias. Por último, relativamente à questão “O que fazer para lá chegar?”, o professor deve envolver os alunos de forma a que estes controlem a sua aprendizagem, motivando-os, permitindo a reflexão acerca das suas práticas e formando alunos capazes de trabalhar de forma autónoma e com um pensamento crítico.

Segundo as autoras MacPhail & Halbert (2010), o uso da AfL potencia a aprendizagem. Apelam ainda à responsabilização e à integração dos alunos nas atividades propostas, envolvendo-se de forma consciente na melhoria das dificuldades e necessidades, estando assim mais motivados para a prática. É um

processo que poderá ser assumido não só pelo professor, mas também pelo aluno ou pelo colega, gerando 3 tipos de AfL, a observação do professor, autoavaliação e avaliação em grupos (Chng & Lung, 2018).

A parte mais complexa de todo o processo surge no planeamento deste (Chng & Lund, 2018), devido à necessidade prévia de planear toda a UD, incluindo o planeamento aula a aula com o delineamento de metas mesuráveis para cada uma, objetivos finais de cada conteúdo, determinar níveis e distribuir a turma pelos mesmos, momentos de heteroavaliação e autoavaliação predeterminados e conhecimento dos critérios de avaliação desde o início do processo.

Na operacionalização destes princípios e estratégias, utilizei duas UD, a ginástica artística e a ginástica acrobática, visto que não são modalidades para as quais, por norma, os alunos não estão tão predispostos para a prática, e em que procurei modelar este conceito e despertar os discentes para a aprendizagem, quer de forma individual como em grupo.

Houve outras UD onde também fui experimentando alguns mecanismos de AfL, mesmo que não fizessem parte do processo, as autoavaliações e heteroavaliações, serviu para que os alunos se fossem habituando a estas metodologias, para que, quando as colocasse em prática, já estivessem familiarizados com o material de apoio. Mas certamente que, quando o processo é organizado como um todo durante o planeamento da UD, acrescenta outro valor à aprendizagem da modalidade, promovendo experiências que os alunos dificilmente irão esquecer.

#### **3.2.4.2. Processo de preparação, intervenção e resultados**

Após este breve enquadramento das questões relativas à avaliação para a aprendizagem, e tendo como objetivo espelhar o modo como estes princípios foram operacionalizados, passar-se-á a descrever a experiência pedagógica nas unidades de ensino de ginástica artística e de acrobática.

### **A ginástica artística**

A UD de ginástica artística não foi estruturada desde o ponto inicial com base nos princípios da AfL, mas, devido aos constrangimentos que foram surgindo na prática e ao aconselhamento da PO para experimentar esta metodologia, decidi aplicar algumas estratégias ao longo desta UD.

Logo no início da UD, na AD, surgiu o primeiro mecanismo que apliquei, uma autoavaliação (**Anexo 3**) em simultâneo com a avaliação liderada por mim, ainda numa forma muito superficial e incompleta. Os constrangimentos que perceciono foram: os alunos não conheciam alguns elementos gímnicos pelo nome correto, não tinham noção corporal e não sabiam as componentes críticas dos elementos. E se um aluno não sabe qual é a forma correta, como vai saber autoavaliar-se? Aqui percebe-se a necessidade que o aluno tem de conhecer o objetivo do exercício e as respetivas componentes críticas e mais tarde complementar com o feedback do professor. Assim encontram-se reunidas as condições para que o aluno aprenda e evolua. Concluindo, a utilização da autoavaliação neste caso e nesta fase do processo, não foi muito relevante para o aluno, mas foi fundamental para o meu processo de evolução, porquanto me permitiu tirar conclusões acerca de quais os aspetos que tinha de aplicar e melhorar se queria que o aluno retirasse aprendizagens deste processo.

Após a avaliação, foquei-me na transmissão das componentes críticas dos vários conteúdos, forma a que os alunos adquirissem mais conhecimento acerca de cada elemento gímnico e, mais tarde, conseguisse conquistar alguma autonomia de trabalho. O trabalho foi realizado por grupos distribuídos por níveis, por estações que integravam diferentes aparelhos gímnicos (trave, minitrampolim e solo). Cada aluno tinha diversas tarefas por estação e realizava os exercícios, enunciados no início da aula, em função das componentes críticas onde tinham maiores dificuldades, e quando o aluno atingia o patamar de excelência, executava uma progressão do mesmo elemento gímnico (ex.: Rolamento à frente, progredia para o rolamento à frente saltado).

Quando todos os conteúdos propostos na UD foram lecionados, houve necessidade da realização de uma avaliação formativa formal, tal como indica Araújo (2017) quando diz que a AF permite gerir a aprendizagem do aluno e ao

docente possibilita a organização do ensino, ajustando os planos e metodologias do processo. Assim, foi possível situar novamente os alunos num nível e, desta forma, criar um plano individual, formando grupos de trabalho heterogêneos, de maneira a que os alunos com maiores dificuldades trabalhassem com alunos com maior habilidade e, e assim, cooperassem entre si. Nesta fase, os alunos passaram a ter um trabalho mais autónomo, assumindo a responsabilidade de exercitarem os elementos em que tinham mais dificuldade, para que fosse possível construir o esquema para a avaliação. O plano individual do aluno consistia em atribuir um nível a cada elemento gímnic, com uma classificação variável entre 0 e 3. As habilidades motoras eram agrupadas consoante o aparelho gímnic (solo, saltos de minitrampolim e trave) utilizado. Através de um esquema rotacional, cada grupo de alunos exercitava dois aparelhos gímnicos por aula, permitindo ao longo de três aulas a prática dos diversos elementos. (**Quadro 2**). Cada grupo de alunos tinha ainda uma folha com as componentes críticas de cada exercício e respetivo exercício a exercitar perante o nível atribuído (**Anexo 4**).

**Quadro 2 – Plano individual do aluno**

Elementos gímnicos	Nível atribuído					Aula		
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	1	2	3
Rolamento à frente	3	2	2	2	2			
Rolamento à retaguarda	3	2	2	2	1		X	X
Apoio facial invertido	3	0	2	3	2			
Roda	3	0	2	3	2			
Salto engrupado	3	1	2	3	2			
Salto de carpa	3	1	2	3	2	X		X
Salto encarpado	2	1	1	2	2			
Salto com 1 pirueta	2	1	2	2	2			
Trocapasso	2	1	2	3	1			
Salto extensão	0	0	0	0	0	X	X	
Salto de gato	0	0	0	0	0			
Rolamento à frente na trave	3	1	2	2	2			

A aplicação do plano individual foi apenas durante três aulas, algo que não permitiu tirar grandes conclusões, mas os alunos demonstraram melhorias na motivação e no empenho. Aqui, consegui fazer uma melhor definição dos objetivos, ainda que, por vezes, tenha sido confuso devido a ter fornecido demasiada informação. O aluno teve feedback da sua prestação, mas, por vezes, fornece um feedback geral quando devia ser mais específico. Mesmo com algumas melhorias após a aplicação do plano, não foi suficiente para que todos os alunos atingissem os patamares desejáveis, destacando-se um dos turnos que era significativamente melhor que o outro.

*“Neste turno identificam-se alunos com grandes dificuldades na modalidade, mas que também não demonstram interesse em querer melhorar. Estes alunos só realizam as tarefas de que gostam ou se houver alguém a supervisionar o exercício.” (...)*

*“Na aula do turno 1, que veio muito mais motivada e com vontade de treinar para a avaliação, os alunos tiraram imensas dúvidas sobre a avaliação, desde a forma como estruturar os esquemas até saber quais os elementos que poderiam acrescentar ao esquema de forma a que eu visse, corrigisse e desse permissão para fazer na avaliação.” (...)*

*“Sinto que os alunos não estão preparados para realizar a avaliação, mas isto não se deve à falta de tempo para a prática e treino dos elementos gímnicos, mas sim porque a maioria dos alunos que têm mais dificuldades não procuram combatê-las durante as aulas. Este é um aspeto negativo do trabalho autónomo, porque nem todos os alunos conseguem trabalhar em autonomia, visto que ainda não têm responsabilidade e empenho suficiente para conseguirem trabalhar sozinhos.” (Diário de bordo, 5 de dezembro)*

Perante estes relatos, é perceptível como os princípios da AfL mesmo que aplicados de forma incompleta podem marcar a diferença quando o aluno estava motivado para aprender ou não. Muitos alunos que inicialmente não se mostravam interessados na modalidade, face ao sentimento de incapacidade e falta de domínio, acabaram por mudar e empenhar-se nas tarefas. Ainda assim, para outros alunos foi muito cedo para passar para o trabalho autónomo, porque não tinham rotinas e apenas trabalhavam por obrigação.

No final a AS foi composta pela apresentação dos esquemas de solo e de trave em papel (**Anexo 5**) e respetiva realização, e os saltos de minitrampolim.

Assim, a utilização da AfL pode representar a evolução dos alunos na sua globalidade, tornando os alunos mais conscientes não só na EF, mas também nas outras disciplinas (Leirhaug & Annerstedt, 2015), no entanto, considero que os alunos também precisam de estar predispostos para a realização da aula, ir para a aula com intuito de melhorar e aprender, algo que não é observável em alguns alunos.

### **Ginástica acrobática**

A ginástica acrobática foi uma UD totalmente estruturada para a utilização dos princípios da AfL. Foi fornecido aos alunos um dossiê para que estes guiassem na sua aprendizagem. Este documento foi uma adaptação realizada ao “*Dossiê de ginástica acrobática*” de Silva (2019). Este serviu de guião para o trabalho autónomo dos alunos, assumindo eu o papel de facilitador para explicar o modo como iriam decorrer as aulas, retirar dúvidas que surgissem e, por último, corrigir as tarefas solicitadas no dossiê. Importa referir que a conclusão da UD não pôde ser como planeado, devido à pandemia mundial.

A estrutura do dossiê englobava vários módulos: calendarização que incluía os objetivos para cada aula, regras de segurança, habilidades motoras que estruturadas em seis grupos (as funções dos intervenientes, as pegadas, os contra equilíbrios, montes e desmontes, as figuras e os elementos de ligação), cultura desportiva (regulamento da modalidade), orientações para a preparação do esquema (objetivo e propósito final), aptidão física, esquema,

heteroavaliação, avaliação e respetivos critérios e, por último as considerações finais. (Ver **Anexo 6**).

Nesta UD não houve AD, visto que poucos alunos tinham conhecimento da modalidade, por isso os alunos avançaram logo para o conhecimento das regras de segurança, pegadas e os contra equilíbrios. A estrutura da aula foi sempre semelhante, respeitando a estrutura da ginástica artística, isto é, três grupos de 5 elementos, 2 grupos a usar o praticável e 1 grupo a realizar o circuito de aptidão física. Para isso, dividia a aula em três partes o que permitia a rotação de todos os grupos pelo circuito de aptidão física. Os grupos foram escolhidos por mim de maneira a que houvesse pelo menos um elemento com características para cada função (base, base médio e volante).

A calendarização das aulas permitiu aos alunos conhecerem os objetivos de cada aula, de forma a poderem organizar-se o processo de construção do esquema. A organização das aulas tinha como objetivo a aprendizagem de forma segura, permitindo que os alunos ganhassem confiança nos elementos até chegarem ao produto final. Os alunos primeiro compreenderam as regras de segurança, de seguida perceberam quais as pegadas que existem e em que situações as deviam utilizar, experienciando as diferentes pegadas nos contra equilíbrios. Após perceberem como funcionavam, começaram a vivenciar alguns montes e desmontes essenciais à construção do esquema. Ensinadas as bases, os alunos passaram a exercitar todas as figuras por ordem de número de elementos, registando nas grelhas próprias presentes no dossiê aquelas em que o grupo tinha completado a figura. Esta estratégia foi promotora da capacidade de os alunos escolherem as figuras mais adequadas para a construção do esquema de grupo. Posto isto, foi altura de começar a construir o esquema, adicionando os elementos de ligação e demonstrando todas as aulas até à avaliação e o que construir durante aquela aula. O facto de os alunos terem de exibir o esquema no final de cada aula obriga a que o grupo apresente algo de novo, sendo que este procedimento, apresenta as dificuldades sentidas pelo grupo no trabalho autónomo. Ainda mais notório foi quando os grupos que observam tiveram de avaliar o grupo que apresentava, sendo visível nos alunos uma certa insegurança no seu trabalho, mas como estes tinham um espírito



muito competitivo, era uma forma de os motivar para construírem o melhor esquema possível.

*“Na apresentação das figuras à turma aconteceu o que suspeitava, os alunos apresentaram problemas na aceitação de críticas vindas dos colegas, pelo que procurei fazê-los perceber que temos de saber aceitar a crítica, e que eles tem de saber ouvir os colegas como se os colegas fossem o júri na ginástica acrobática. As decisões poderiam ser boas ou más, mas tinham de ser tomadas, no final havia sempre um momento para corrigir não só os erros dos que executaram as figuras, mas também os erros dos jurados.”* (Diário de bordo, 10 de fevereiro)

Nesta fase foi necessário trabalhar as atitudes porque alguns alunos mostravam-se intolerantes à crítica. Foi preciso consciencializá-los que a crítica faz parte de qualquer trabalho, quer seja positiva ou negativa. Quando os alunos começaram a perceber que a heteroavaliação fazia parte da avaliação, começaram a querer fazer críticas mais construtivas, com o objetivo de ajudar o colega visado. De facto, como advogam Chng e Lund (2018), colocar o aluno no centro do processo, a tomar decisões sobre a sua aprendizagem, faz com que cada aluno adquira mais responsabilidades, atribuindo significado ao caminho que percorre e onde quer chegar. Este trabalho, realizado de forma autónoma pelos alunos, criou responsabilidade neles. Estes sabiam que havia riscos associados e assim atuavam de modo diferente na aula. O facto de serem os alunos a olhar para a morfologia de cada colega e escolher qual a função mais adequada para cada um dá-lhes alguma maturidade dentro da aula.

Todas as aulas, a partir do momento em que os alunos começaram a construir os esquemas e a apresentar no final à turma, foram gravadas em vídeo para perceber qual a evolução dos grupos e para, de certa forma, também perceber qual a evolução nas heteroavaliações que iam sendo realizadas. Com isto, consegui perceber quais os grupos que desenvolviam um trabalho mais escasso durante a aula, o que resultou em esquemas mais empobrecidos e com uma componente artística baixa. Contudo, os alunos que mais se empenham e que estão motivados e preocupados com a sua aprendizagem demonstram

resultados magníficos, com esquemas elaborados com uma componente artística e técnica alta, o que comprova que o trabalho mais centrado no aluno pode dar frutos e mudar mentalidades, mas é fundamental que os alunos saibam realizar esse trabalho de forma autónoma.

Relativamente à AS, esta ficou comprometida devido ao término das aulas por motivos de pandemia. A gravação da prestação e evolução dos alunos durante a construção do esquema serviram como salvaguarda para a avaliação, que foi realizada tendo em conta a evolução dos alunos no esquema e no produto final até aquele momento, acrescentando o preenchimento do dossiê. Os alunos tiveram de realizar as seguintes tarefas a constar do dossiê: preencher os pontos 7 - O esquema - e 10 - Considerações finais. Relativamente a este trabalho já realizado em EaD, não houve oportunidade de concluir o processo da utilização do AfL, onde ainda havia momentos de heteroavaliação em formato de júri da competição da ginástica (júri de dificuldade, júri de execução e júri de artística), de autoavaliação do grupo e distribuição da nota pelos elementos do grupo, e por último, a apresentação dos esquemas com a seleção do melhor de cada turno para atuar na semana cultural da EC.

Fiquei desolado quando soube que não iria ver o produto final de todos os esquemas, porque seria uma experiência muito enriquecedora para todos verem o trabalho realizado por cada grupo. No final ainda contava com a escolha de toda a turma dos 2 melhores esquemas para demonstrar na semana cultural da EC, evento este que também não se realizou.

No final de todo o processo, realizou-se uma entrevista em formato de grupo focal aos alunos acerca do seu percurso nas unidades de ensino em que foram utilizados os princípios da AfL, sendo merecedor de destacar a relevância da utilização destes métodos para os alunos, conforme ilustram os seguintes excertos:

*“P.: Se vocês tivessem que dizer uma coisa que foi mais relevante, o que é que aprenderam que foi mais significativa, o que é que vocês dizem? O que é que vocês aprenderam de mais*

*relevante na ginástica acrobática? Se tivessem que dizer apenas uma coisa, cada um de vocês.*

*R.: A união.*

*R.: A responsabilidade, pelo facto de o base ter o volante em cima dele e não poder fazer as coisas sem pausas para não magoar o outro.*

*R.: O trabalho em grupo.*

*R.: Diria talvez a concentração, porque ao executarmos o exercício tínhamos de ter muita concentração, porque podíamos aleijar alguma pessoa ou achamos que, se estivermos meio desconcentrados, alguma coisa pode correr mal e sairmos prejudicados e se estivermos todos concentrados a probabilidade de isso acontecer é muito menor.*

*R.: O rigor.”*

(Transcrição entrevista de grupo focal, 4 de junho)

No que diz respeito à utilização da AfL, os alunos apresentaram um maior envolvimento e mais motivação ao longo desta UD. Considero que para todos foi um ambiente mais propício à aprendizagem, embora nem todos os alunos estão predispostos para este tipo de métodos. A dinâmica de grupos funcionou bem, quando à partida os grupos não eram formados com alunos que mais interagiam entre si. Foi uma boa maneira de integração e de conhecimento da turma. Os grupos, no geral, funcionaram bem, havia trabalho de equipa, entreaajuda e preocupação por todos os elementos do grupo.

### **3.2.4.3. Balanço da experiência pedagógica**

Todo o professor tem a missão de conseguir envolver os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo estratégias para atingir esse fim. Neste caso, a utilização da AfL, apesar de todos os constrangimentos, contribuiu de forma efetiva para a aprendizagem dos alunos.

A aplicação desta metodologia possibilitou um aumento da performance dos alunos na modalidade e mostrou-se essencial para a melhoria das dinâmicas de grupo e para aquisição de conhecimento.

Enquanto professor estagiário, esta metodologia, permitiu olhar de maneira diferente para o ensino. É perceptível o quão vantajoso pode ser incluir os alunos de forma ativa e autónoma na sua própria aprendizagem. A postura mais interventiva que adotei permitiu o desenvolvimento e a evolução dos alunos, acrescido de níveis de motivação superiores. O clima da aula também se foi alterando significativamente, promovendo um maior envolvimento e uma participação mais ativa dos alunos no cumprimento de tarefas.

Por ter sido a primeira experiência nesta metodologia, e apesar da impossibilidade de concluir o processo na íntegra (devido à suspensão das atividades letivas presenciais em contexto de pandemia e conseqüentemente a passagem para o EaD), a AfL trouxe um valor formativo importante para mim, permitindo o crescimento e evolução em vários aspetos, como a vida pessoal, social e profissional. Ajuda a desenvolver competências de gestão e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, atendendo às características de cada aluno, de cada turma e do contexto em que se inserem. Saber analisar, prevenir e intervir em diferentes situações problemáticas, em contexto de aula. Desenvolver atitudes e práticas e metodologias inovadoras que contribuíram para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e aumentar competências relacionadas com o conhecimento científico, que apelem a um desenvolvimento de competências transversais.

Esta é uma metodologia agradável para os alunos que se mostram envolvidos e preocupados com a aprendizagem, visto que, tradicionalmente, estão acostumados a que o professor guie todo o processo de ensino-aprendizagem. Este foi um momento que apelou ao pensamento crítico, à liberdade e à criatividade, mas também à consciência, responsabilidade e afetividade, no entanto, os alunos também precisam de estar predispostos para a realização da aula, ir para a aula com intuito de melhorar e aprender, participar e ser proactivo, algo que não é observável em alguns alunos. Ao incluir a avaliação em todas as aulas levei os alunos a refletir fazendo uma introspeção

das suas competências, identificando pontos fortes e fracos, assim como a melhoria das suas performances.

Em suma, o balanço é positivo; apesar dos obstáculos, e dos constrangimentos surgidos, dos erros cometidos e do trabalho árduo, esta prática é compensadora quando pensamos que tudo isso só nos enriquece como indivíduos e como profissionais. Garantir o acesso equitativo às aprendizagens por parte de todos os alunos fora do espaço escolar refletiu o trabalho dos professores, corporizando a função social da escola.

De facto, com esta experiência notou-se um aporte de conhecimentos práticos, em termos pedagógicos, uma vez que coloca o professor estagiário, não numa situação de simulação, mas sim numa realidade que será a sua ao longo da sua vida profissional. E foi, a partir desta realidade, que se verificou quão rica é a interação com os alunos, entre os outros intervenientes, quão complexos são o processo de ensino-aprendizagem e a própria avaliação e, por fim, quão importante é esta profissão numa sociedade em constante mudança que necessita de professores bem preparados para a enfrentar.

### **3.2.5. Ensino à distância – Mudança radical na realidade da educação**

No decorrer deste ano letivo, o mundo deparou-se com a pandemia da COVID-19 e a par disso houve alterações que surgiram de forma global em todas as profissões e o ensino não foi exceção. Não foi fácil para toda a comunidade escolar e, dada a transmissibilidade do vírus, passou-se do ensino presencial para o ensino à distância. Houve a respetiva adaptação ao uso das tecnologias da informação e comunicação, utilizando plataformas online como motor do processo de ensino-aprendizagem. Este método de ensino recai sobre um trabalho e uma aprendizagem mais autónoma por parte dos alunos, que poderá ter pontos a favor e pontos contra.

O ensino tem vindo a sofrer diversas mudanças nos últimos anos principalmente ao nível das tecnologias, mas não são as ferramentas tecnológicas que revolucionam o processo de ensino-aprendizagem, mas sim o

modo como são aplicadas e as mais valias inerentes ao processo (Ferreira & Bastos, 2020). Mas sendo a EF uma disciplina prática, há a necessidade de repensar o modo de lecionar aulas práticas pelo que se torna inviável ensinar única e exclusivamente através da teoria. Porém, há necessidade de procurar soluções para contrariar o inevitável.

Nesta nova realidade cada professor continuou a lecionar o mesmo número de aulas por semana, apenas com a diferença de que metade das aulas eram síncronas e outra metade assíncronas. Segundo Góis et al. (2018), as aulas síncronas são referentes a aulas de contacto entre professor e alunos, através de plataformas online em tempo real, com uma hora predefinida para a realização, onde o objetivo principal passa pela transmissão de conteúdo, esclarecimento de dúvidas e realização de atividades práticas, enquanto que as aulas assíncronas são referentes a horas de trabalho autónomo por parte dos alunos, independente do tempo e do lugar, onde há espaço para a realização de tarefas propostas e possíveis trocas de informações através de plataformas online.

Ao EaD acresceu a necessidade de os professores de todas as disciplinas demonstrarem quais os planos de intervenção nesta situação, o que resultou, numa fase inicial num excesso de trabalhos solicitados aos alunos, algo descomedido face à realidade presencial. Foi notória a abundância de tarefas propostas aos alunos, sendo que os mesmos se referiam a uma situação de exagero de trabalhos nunca ocorrida. Deste modo e em consonância com o PC, foi determinado que as tarefas para a minha disciplina (PPD) procurariam ser algo mais próximo da prática, apenas com pequenas tarefas escritas, de modo a que os alunos se empenhassem na realização, permitindo esta disciplina aliviar a tensão causada pelas restantes disciplinas.

Mas para o EaD é necessário ter em consideração questões económicas, educacionais e tecnológicas, que nem todos os elementos da sociedade estão preparados para enfrentar. Há docentes e discentes que não estão equipados com computador pessoal e rede de internet em casa e, em alguns casos, ainda há falta de conhecimento do manuseamento destes aparelhos. No auge da pandemia, onde houve quarentena obrigatória para a maioria da população, as

famílias encontraram-se todas em casa, em situação de trabalho através de casa, e isto quer dizer que as famílias tiveram de conciliar horários, fazer uma gestão dos dispositivos em casa e ainda uma gestão do espaço para que tudo fosse possível. Outra problemática que surge é a questão do controlo da atividade dos alunos. Os alunos devem ou não ter a câmara de vídeo ligada? Como saber se estão a assistir à aula? Como saber, em caso de aula prática, se todos estão a realizar o solicitado? Os trabalhos são realizados pelos alunos ou será que têm ajuda? Como garantimos que há aprendizagem? Como avaliar nestas condições? Por último, há uma questão ligada à saúde. Os alunos, durante o período de aulas, passam o tempo todo sentados em frente ao computador e, conseqüentemente, devido às tarefas solicitadas, ainda podem vir a ficar mais tempo por causa do aumento das tarefas escolares. Será este método benéfico para a saúde dos alunos? Foram algumas das questões que surgiram ao longo da minha experiência no EaD, e para as quais é necessário, numa próxima fase, arranjar estratégias e soluções para que a adaptação seja mais fácil, visto que a sociedade não estava preparada para este modo de trabalhar.

A prática pedagógica no EaD foi composta por duas fases: a primeira pela fase de adaptação e organização, que contou com as duas últimas semanas do 2º período, e a segunda fase que correspondeu ao 3º período completo, onde houve mais tempo para planear e delinear a estrutura do ensino que iria ser adotada.

Na primeira fase, foi tudo tratado por email, criava tarefas, enviava-as para a turma e esclarecia todas as dúvidas do mesmo modo. Aqui, proporcionou-se o término das UD de ginástica acrobática e natação e ainda de conceitos breves acerca dos desportos de combate.

Na ginástica acrobática, foi solicitado aos alunos, de forma individual, que descrevessem o esquema construído nas aulas presenciais e que respondessem às questões presentes no dossiê de ginástica acrobática, relativas ao decorrer das aulas presenciais, às dificuldades na construção do esquema e à relação com o grupo de trabalho. Este foi um trabalho a realizar em

grupo nas aulas presenciais de acordo com a estrutura utilizada pelo método avaliação para a aprendizagem incluída nesta UD.

Na natação e nos desportos de combate, foi solicitado aos alunos que lessem o documento de apoio, que incluía as regras e técnicas da natação e as regras do judo e algumas ações técnicas, para posteriormente realizarem um mini teste.

Nesta primeira fase, também lhes foi solicitada a leitura de um texto acerca do exercício físico em tempos de pandemia, a partir do qual deviam refletir sobre as suas práticas até ao momento atual e quais as mudanças que pensavam ser benéficas para a melhoria da qualidade de vida, no momento em que se encontravam.

Na segunda fase do EaD, no 3º período, foi utilizada a plataforma *Microsoft Teams*, que veio simplificar o modo de interagir com os alunos. Esta plataforma permitiu dar aulas online (videoconferência), marcar as presenças, criar tarefas e atribuir prazos às mesmas, criar questionários/testes e ainda esclarecia dúvidas de forma individual através de mensagem ou videoconferência.

Dando continuidade ao último assunto da última tarefa do 2º período, achei pertinente lecionar uma aula teórica acerca dos benefícios do exercício para a saúde, para a qual criei alguns exercícios com tabelas de referência de forma a que os alunos se fossem situando ao longo do EaD relativamente ao seu nível de aptidão física.

Após os alunos perceberem alguns conceitos acerca do exercício para a saúde, considerei oportuno fornecer alguns conceitos do treino funcional de modo a que os alunos obtivessem ferramentas para criar os próprios treinos em casa e apresentá-los à turma. Esta atividade resultou numa pluralidade de treinos distintos para se manterem ativos durante a quarentena. Todos os alunos, nas horas assíncronas, até ao final do período, tinham, que de forma autónoma, realizar o seu treino.

Por último, lecionei atletismo e, pela minha experiência, apercebi-me que tinha de procurar algum método que fosse dinâmico, exatamente para que os alunos não realizassem as tarefas por obrigação, mas pela aprendizagem que



poderiam reter. Assim havia sempre uma parte mais expositiva e teórica acerca das matérias, onde também havia espaço para exemplificação dos conteúdos. Em todas as aulas, eram realizados questionários, ou no início da aula quando lhes era enviado o documento de apoio ou no término da aula após a minha intervenção e, por último, para que nesta fase a EF não se baseasse apenas em teoria, os alunos tinham tarefas práticas cuja a execução técnica tinham de gravar ou fotografar. As modalidades do atletismo lecionadas foram as corridas de velocidade, meio fundo e fundo (onde as tarefas recaíram sobre a técnica de corrida e as partidas), corrida de estafetas, corrida de barreiras, lançamento do dardo e do peso.

Este método de trabalho promove um trabalho autónomo por parte do aluno (Ferreira e Bastos, 2020), mas, antes de tudo isto tem de ser trabalhada a responsabilidade de cada aluno. Se o aluno não for capaz de trabalhar de forma autónoma e responsável, o processo de aprendizagem ficará comprometido, visto que neste método o aluno é o principal responsável pela sua aprendizagem.

A avaliação é outro dos pontos que, quando realizada em plataformas online, poderá ficar comprometida devido à veracidade quanto aos autores dos conteúdos apresentados porque não há forma de controlar se um aluno tem ajuda externa, se alguém realizou o trabalho por ele ou se consultou os documentos quando os realizou.

Tal como enuncia Rufato e Silva (2020) apesar de já haver algumas barreiras ultrapassadas no EaD, o mesmo ainda apresenta fragilidades, precariedades e desafios que precisam de ser combatidos com os avanços da formação. Castaman e Rodrigues (2020, p.20) acrescentam, referindo que

*“Há limites e possibilidades na missão de ensinar, assim como no ato e na atitude de aprender. Há que ser rigorosos e afetuosos sem fugir do ofício, possuir um olhar de encorajamento e de esperança com e junto com aqueles que a vida nos oferece como oportunidade de crescimento mútuo.”*

Os mesmos autores relatam que, a pandemia trouxe alguns desafios, aos docentes, designadamente na relação do aluno com o processo formativo e na dificuldade de acesso e domínios dos meios tecnológicos. Não obstante estes

desafios, também permitiram olhar para o ensino de outra perspectiva, reconhecendo as suas fragilidades e capacidades.

Na minha realidade, os desafios que surgiram e que reforçam a minha formação, através do EaD foram: a necessidade de criar materiais e adaptar novos métodos de ensino, que possibilitam novas formas de pensar e lecionar; o desgaste para o docente e para o aluno, na qual o docente tem de arranjar estratégias de controlo e motivação para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível concluir que a interação do professor com o aluno é determinante. É sabido que o papel do professor é o fator mais associado, dentro da escola, à sua probabilidade de sucesso escolar. No EaD, a tendência mantém-se. Quanto mais frequente e de melhor qualidade for a interação dos professores com os alunos, melhor a aprendizagem e a motivação. Ou seja, apesar de ser à distância, é importante que os professores não assumam papéis meramente administrativos das plataformas digitais e mantenham contacto frequente com alunos.

#### **4. Parte III: Participação na escola e relações com a comunidade**

## 4.1. Comunidade escolar

A inclusão num novo mundo ao qual não estamos habituados não é de todo tarefa fácil. Numa fase inicial tudo é estranho, mas, como em qualquer situação nova que acontece, é preciso uma fase de adaptação à comunidade escolar, e é importante que esta comunidade seja recetiva à integração, algo que foi notório por parte de todos os intervenientes que, sempre se mostraram disponíveis para ajudar e orientar. Este acolhimento fez-se notar desde o primeiro dia em que visitei a EC.

*“Quando chegamos ao Colégio, o professor estava em reunião. Durante a espera pelo professor, conhecemos um aluno de 12º ano de desporto que também estava à espera para falar com ele. Enquanto esperávamos, o aluno deu-nos a conhecer o colégio, mostrando-nos os diversos espaços desportivos, a sala dos professores, o refeitório, a papelaria, o bar e os diferentes blocos.”* (Diário de bordo, 5 de setembro)

O NE foi bem recebido por toda a gente, visto que também já estão acostumados desde longa data a formar estagiários, mostrando na globalidade um grande contentamento em conhecer os EE. No meu caso, como os meus alunos eram provenientes de variadíssimas escolas, a maioria não conhecia o conceito de terem professores em contexto de estágio a lecionar uma disciplina, mas rapidamente perceberam que todos tínhamos de nos adaptar à nova escola e perceberam o meu contexto, aceitando as minhas falhas e conseqüentemente, ajudando-me a combater as adversidades. Houve uma boa ligação entre todos e alguns alunos que pretendem seguir esta área procuraram perceber o meu trajeto e de que forma os podia aconselhar para a concretização do seu projeto de vida futura. Veras e Ferreira (2010) referem que quanto maior for o diálogo entre professor aluno, mais à vontade se vão sentir os alunos, o que por consequência viabiliza a construção do conhecimento.

Houve diversos momentos lúdicos no NE, nomeadamente nos intervalos das aulas quando jogávamos basquetebol entre nós. Por diversas vezes, os nossos alunos desafiavam-nos para realizarmos um jogo entre professores e

alunos e estes momentos foram bastante gratificantes e permitiram criar boas relações com os nossos alunos. Mas mesmo após os momentos mais lúdicos os alunos sabiam diferenciar as situações.

O pessoal não docente, numa fase inicial, teve dificuldade em diferenciar os EE e os alunos, pelo que tínhamos constantemente de nos apresentar situação que foi desaparecendo com o avançar do ano.

É importante falar também realçar a boa relação com a comunidade docente de um ponto de vista mais profissional, como as reuniões e conselhos de turma, e ainda todas as atividades extracurriculares, os torneios e as visitas de estudo proporcionadas.

Este ano ficou aquém das expectativas que os professores tinham, impossibilitando o grande evento cultural da EC. Os alunos trabalham durante o ano inteiro para a apresentação do respetivo curso nessa semana, onde há ainda espaço para torneios entre outras atividades variadas. Também foram cancelados alguns torneios e visitas de estudo por motivos de pandemia mundial.

## 4.2. Participação em reuniões

A participação em reuniões é algo novo para o EE. As reuniões revelam-se importantes para a organização e planeamento de todo o processo de ensino e ainda para o plano anual de atividades. O momento da reunião demonstra ser um momento crucial para a interação e relação dos docentes dentro do departamento da disciplina e também na relação com os outros departamentos disciplinares.

O PC concedeu-me a oportunidade de participar em grande parte das reuniões de departamento de EF, enquanto que tive oportunidade de participar em todas as reuniões do conselho de turma. Inicialmente, nas reuniões de departamento, tive uma postura pouco interventiva, pela falta de à vontade e certeza no que poderia vir a dizer. Com o avançar do tempo e no primeiro conselho de turma em contexto de avaliação intercalar, tive de estar mais confiante, visto que ia apresentar a caracterização da turma a todo o conselho. Foi uma tarefa que me fez crescer bastante e mudou o modo de intervenção nas reuniões e perante a comunidade escolar.

De forma a que seja possível compreender a minha atuação nas diferentes reuniões, passo a relatar experiências vividas em algumas delas. Durante a primeira reunião de departamento, foi possível organizar as modalidades desportivas a lecionar em cada ano de escolaridade das turmas atribuídas ao PC, delinear estratégias para o plano anual de atividades, propor algumas visitas de estudo, torneios a organizar e ainda falar acerca dos critérios de avaliação. Ainda nesta reunião foram propostas algumas tarefas.

*“As primeiras tarefas que nos foram solicitadas foram a leitura atenta de documentos como o Projeto Educativo de Escola, o Programa Nacional de Educação Física, o Regulamento Interno, o regulamento da disciplina, a realização uma ficha de apresentação e saber quais as nossas expectativas iniciais.”*  
(Diário de bordo, introdução, setembro).

A segunda reunião foi marcada pela distribuição das turmas pelos EE, a atribuição de tarefas e a organização de torneios. As restantes reuniões que se

seguiram procuraram distribuir tarefas para os torneios a organizar e resolver eventuais problemas que surgissem nas aulas de EF.

As reuniões avaliativas decorreram sempre de forma tranquila, uma vez que a minha disciplina não tinha casos graves de subida ou descida de notas. Estas já tinham passado por duas revisões, a do PC e a do professor que partilhava a turma na aula por turnos. Desta forma, mostrava-me pouco interventivo no lançamento das notas dos professores das restantes disciplinas.

Ainda pude experienciar os conselhos de turma em contexto de EaD, onde as reuniões foram dirigidas no mesmo formato do presencial, com a diferença de realizada numa plataforma online de videochamada.

Acrescento as reuniões semanais entre o NE e o PC, realizadas todas as quartas-feiras de manhã e que serviam para falar sobre a prestação de cada um na sua prática pedagógica, apresentando os erros ou dificuldades e contrapondo com um debate entre todos, de maneira a encontrar soluções. Mesmo apresentando sugestões, o PC sempre nos deu espaço para refletirmos e tomarmos as nossas decisões de forma autónoma.

Tal como Conceição e Sousa (2012) referem, a cooperação profissional deve estar integrada na profissão docente porque há inúmeras vantagens neste processo como a partilha de ideias, conhecimentos e recursos.

### **4.3. Torneios e atividades extracurriculares**

A profissão docente não se rege apenas pela lecionação de aulas, mas também tem à sua responsabilidade a dinamização de atividades que enalteçam o percurso dos alunos, promovendo torneios, dias desportivos, experiências em modalidades diferentes das habituais, visitas de estudo e eventos culturais. São atividades que despertam os sentidos dos alunos, propiciam vivências diferenciadas, promovem a prática desportiva e ainda despoletam alguns conceitos psicossociais e de relação com a comunidade escolar.

A integração dos alunos, principalmente do curso de desporto, na organização das atividades é de grande acrescento na formação destes discentes porque sentem que já vão fazendo parte do grupo de EF, através das relações de partilha e os momentos de confraternização que vão surgindo.

Nestas atividades, a maioria delas organizadas pelos EE, estavam incluídos não só o NE da FADEUP, mas também o NE do ISMAI. Por esta razão, para a realização de todos os torneios e atividades, teve de haver divisão de tarefas e harmonia na relação entre os dois NE. As funções a desempenhar abarcavam, a reserva do espaço para a prática, a construção de fichas de inscrição, tabelas de classificação, diplomas, cartazes, recolha de autorizações, o regulamento de cada atividade e a organização do material para a prática. Nem sempre os NE funcionaram com um só, ocorrendo situações de stress, de falha e de incoerência entre nós. Mas percebemos que tínhamos de trabalhar como se fossemos apenas um NE, de forma a não haver incompatibilidades e trabalhos extra desnecessários e assim, com a melhor troca de informação e delineamento das tarefas de cada um, o trabalho de grupo surgia de maneira mais simples.

Contudo importa compreender quais as atividades realizadas no decorrer deste ano letivo, as quais estão elencadas no Quadro 3.



### Quadro 3 – Calendário de atividades realizadas

Atividades e funções	Destinatários	Dinamizadores	Data
Dia Europeu do Desporto Escolar	3º Ciclo do ensino básico	Professores de EF e estagiários	27 de setembro
Torneio de voleibol	9º ano e ensino secundário	Estagiários	13 de novembro
Corta-mato: fase local	Todos os alunos	Professores de EF, estagiários e alunos de AGD	20 de novembro
Torneio Basquetebol 3x3	Ensino Secundário	Estagiários	22 de janeiro
Dia de padel	Alunos 12º AGD	Professores de EF	29 de janeiro
Corta-mato: fase distrital	Todos os alunos	CLDE Porto	3 de fevereiro
Torneio de Badminton	Ensino secundário	Estagiários	19 de fevereiro

#### **Dia Europeu do Desporto Escolar**

Esta foi a primeira atividade que o NE teve organizar. Em primeira instância, não sabíamos bem por onde começar, mas em concordância com todos os elementos definimos que seriam realizados dois torneios em simultâneo, o torneio de futebol e o torneio de basquetebol, os dois destinados ao 3º ciclo do ensino básico.

Os torneios decorreram no exterior, sendo que o torneio de basquetebol decorreu em dois campos de 3x3 e o torneio de futebol em dois campos de 7x7.

Neste torneio, a comunicação entre os dois NE teve diversas lacunas, visto que não houve nenhuma reunião presencial para distribuição de tarefas, daí surgirem imprevistos, falha na quantidade de árbitros, na requisição de material e ainda falhas na organização e distribuição das tabelas classificativas.

Este foram os primeiros torneios onde aprendemos com os próprios erros, e passamos a comunicar mais, a questionar professores de EF acerca dos torneios anteriores e a distribuir as tarefas de forma mais bem-sucedida.

### **Torneio de voleibol**

O torneio começou com um pavilhão ao rubro, com todas as equipas dispersas pelos campos e vários alunos não participantes no recinto. Neste ambiente de confusão, foi necessário colocar ordem, referindo aos alunos que não estavam inscritos que tinham de abandonar o recinto e deslocar-se até à bancada. Desta forma conseguimos, NE, perceber quantas equipas estavam presentes e verificar que as equipas não estavam completas e havia alunos que já tinham estado presentes, mas tinham-se retirado antes da chamada. Consequentemente, devido aos atrasos, o torneio atrasou comprometendo os horários estabelecidos. Então, organizamos rapidamente a distribuição de árbitros, que ficou a cargo dos alunos do curso de AGD, que necessitavam de repor aulas, fazendo-o com funções de organização, atleta e árbitro no torneio.

O torneio estava organizado para alunos do 9º ano e do ensino secundário, com equipas mistas de três elementos e com o formato de jogo 2x2. Os alunos no decorrer do torneio mostraram alguma dinâmica de jogo e respetiva organização tática e houve alunos a demonstrar elevada qualidade de jogo. Estes momentos/torneios servem também para alguns alunos melhorarem a sua nota, enquanto que outros participam de forma contrariada, não aproveitando as valências do desporto.

*“Alguns alunos acharam que eram demasiados jogos para ser eliminado, isto porque não têm o culto do desporto e queriam era participar apenas para “fazer feliz o prof de EF”, mas os restantes estavam empenhados e motivados em vencer.” (Diário de bordo – Torneio de Voleibol, novembro)*

### **Corta-mato: fase local**

*“(…) não nos sentimos preparados para a organização do corta-mato, faltou uma reunião para esclarecer quais as tarefas que cada um iria desempenhar e quais são os procedimentos do corta-mato.” (Diário de bordo – Corta-mato, novembro)*

A organização do corta-mato causou uma situação de stress e imensas dúvidas acerca de como se desenrolaria todo o processo. Questionava todos os professores e todos respondiam que haveria uma reunião para todos nos prepararmos para o corta-mato e aí relaxei. As falhas ocorridas também foram da minha responsabilidade, visto que poderia ter sido mais persistente e preocupado com as funções que viriam a ser atribuídas, para além de desconhecer as distâncias e onde seria montado o percurso. Todo este turbilhão de emoções deixou-me ansioso e stressado sem saber o que fazer para combater esta situação, apenas no dia anterior soubemos algumas informações acerca das funções de cada um, mas os percursos só os percebi efetivamente no dia da prova.

*“A montagem dos materiais para o corta-mato foi um pouco em cima da hora, o que acabou por atrasar a hora de começo das provas.”* (Diário de bordo – Corta-mato, novembro)

Todas as provas decorriam no interior da escola em dois locais distintos: os 1º, 2º e 3º anos do ensino básico realizavam a corrida no pavilhão A, num percurso simples, corrida em torno do campo de andebol onde numa das laterais se encontrava um obstáculo insuflável; no caso do 4º ano ao ensino secundário, as corridas decorriam no exterior num percurso entre o campo polidesportivo e o campo de futebol.

O início da prova decorreu dentro do previsto, exceto quando as provas passaram para o exterior. A minha função era contar o número de voltas, distribuindo uma pulseira em cada volta, mas, após a primeira corrida no exterior, um professor solicitou-me para a função de encaminhar os seis primeiros alunos ao pódio. Aqui, refletiu-se aquilo que previa, que uma organização tão em cima da hora poderia pôr em causa a compreensão de todas as funções e a organização. A falta de comparência de muitos alunos do curso de AGD, comprometeu a organização e a distribuição de funções, esta foi a razão pela qual os EE cumpriram as funções em falta.

Apesar de todas estas adversidades, conseguiu-se classificar, sem nenhuma falha, os alunos aptos para o Corta-mato na fase distrital.

### **Torneio de basquetebol 3x3**

O torneio de basquetebol 3x3, promovido pelo desporto escolar, está dividido em 3 fases: a local, a regional e a nacional. A organização deste torneio foi-me proposta pelo PC, para perceber se o nosso NE era capaz de organizar um torneio que já vinha estruturado pelo desporto escolar, por isso só o tivemos de operacionalizar dentro das regras estabelecidas.

O torneio tinha restrições às inscrições das equipas, as quais poderiam ser elegíveis em caso de acesso à fase regional. O torneio requeria equipas de 4 elementos com, no máximo, dois alunos federados e tinha as categorias masculino e feminino e destinava-se ao ensino secundário. Só a equipa vencedora de cada escalão teria oportunidade de passar à fase regional.

Foi assim que organizamos o torneio, contando apenas com dez equipas, duas equipas femininas e oito equipas masculinas. No início tivemos oportunidade de esclarecer as regras e de que forma funcionava a classificação. Como havia poucas equipas optamos por serem os EE a arbitrar os jogos de modo a haver mais rigor. Neste torneio houve um grande respeito pelo adversário e houve sempre um bom clima, tornando-o um torneio agradável e bem organizado.

### **Dia de padel**

Esta foi a única visita de estudo que o NE pôde vivenciar enquanto EE. Deslocamo-nos até à Quinta do Fojo localizada em Canidelo, Vila Nova de Gaia, com a intenção de experimentar um novo desporto, o padel, que muitos desconheciam. A experiência de jogar padel não foi só uma nova experiência para os alunos, mas também para o NE que até ao momento nunca o tinham exercitado.

Foi uma experiência que levou à libertação de todos, alunos, professores e EE. De salientar que a turma cumpriu com todas as regras impostas, quer na deslocação, quer no interior da Quinta do Fojo.

São vivências benéficas em contexto escolar para que os alunos saiam da sua zona de conforto. Para isso, têm de saber comportar-se para conquistar

novas aprendizagens e ainda criar laços mais fortes com o desporto, mostrando que estão abertos a modalidades que em contexto formal não serão abordadas.

A turma que teve a oportunidade de participar não era a turma que mais merecia, pelos comportamentos apresentados no desenrolar do ano letivo, no entanto, estiveram de parabéns pelo comportamento que apresentaram e pelo ambiente de diversão e alguma competição que criaram.

### **Corta-mato: fase distrital**

Nesta fase do corta-mato, as tarefas a desempenhar previamente já estavam atribuídas desde cedo, mas eram tarefas que requeriam boa organização e responsabilidade. As funções a realizar antes da prova foram a distribuição de todas as autorizações para participação no corta-mato na fase distrital aos alunos apurados, receber autorizações de alunos e prosseguir com a nomeação do próximo em caso de rejeição da participação na prova e a entrega do equipamento a cada aluno.

Todas estas tarefas realizadas pelo nosso NE, foram no mínimo exaustivas. Percorri a escola toda pelo menos 5 vezes porque tinha de ir às salas para falar com os alunos dispostos a participar e tive de insistir com a entrega das autorizações mais que uma vez, em alguns casos e foi esgotante andar todos os dias a ver listas para ver quem já tinha entregue, quem substituíra se um aluno não fosse, uma verdadeira correria... para que todos os que tiveram o mérito de ganhar a fase local pudessem ir dar o seu contributo na fase regional e uma eventual passagem ao nacional.

A prova decorreu no dia 3 de fevereiro, no parque da cidade, com todas as escolas do distrito do Porto. Os alunos mostravam-se nervosos na deslocação até ao recinto da prova, colocando muitas questões acerca do percurso.

À chegada ao local tivemos outra tarefa de colocar os dorsais a todos os alunos para se prepararem para a prova e depois orientá-los para o início da mesma e, no final da corrida, acompanhá-los até ao autocarro.

Foram momentos felizes para todos os que participaram. É sempre uma prova fora do contexto habitual. As raparigas do escalão juvenil conquistaram o 2º lugar por equipas, o que as deixou radiantes.

### **Torneio de Badminton**

O torneio de badminton realizou-se em formato 1x1 com inscrições permitidas apenas ao ensino secundário. Neste, tivemos em consideração todos os erros que surgiram em torneios anteriores. A organização deste torneio foi totalmente diferente dos anteriores, estando tudo preparado a horas.

Os alunos mostraram algum à vontade com a modalidade, realizando bons jogos e sempre com respeito pelo adversário.

Concluindo, todas estas atividades puderam contribuir para o meu processo evolutivo na profissão docente e como membro da comunidade escolar. Deram-me valências ao nível da organização de eventos, trabalho de equipa, do envolvimento em toda a comunidade escolar, de gestão de conflitos e a melhoria da relação com os discentes.

Nestas atividades é possível perceber quais são os alunos que realmente gostam do desporto. Foi observável a emoção, o desafio, o espírito de equipa, o respeito pelo adversário e a vontade de querer vencer. Com a ajuda de todos, estes momentos foram enriquecedores para a minha formação.

## **5. Conclusões e perspectivas para um futuro melhor**

O EP, no decurso da minha formação inicial, foi o momento pelo qual tanto ansiei, pelo facto de representar experienciar o sonho de poder colocar em prática o que tinha aprendido até ao momento, mostrando-me se realmente seria a profissão que ambicionava ter no futuro. Mesmo sabendo que na área da docência a colocação é difícil, devido ao número exorbitante de professores que não ficam colocados todos os anos, decidi prosseguir com a minha escolha, visto que era o que pretendia para mim.

Este ano proporcionou-me diversas emoções e sensações, momentos de aprendizagem, de incerteza, de tomada de decisão, momentos bons e momentos menos bons, mas no final tudo contribuiu para a minha superação, para alcançar os meus objetivos, sem nunca ponderar desistir.

A profissão docente é única, pela possibilidade de encaminhar os alunos num processo de desenvolvimento, pela utilização de variadas metodologias para atingir um fim, pela relação com a comunidade escolar e por ser através das vivências práticas que o docente consegue progredir.

A utilização de estratégias do AfL mudou a minha forma de pensar e estruturar as aulas, os alunos demonstraram uma relação com o ensino nunca revelada até estas experiências, criando um bom clima de aula, momentos de aprendizagem e, sobretudo, no final, uma união entre todos os elementos da turma.

Sendo o EP realizado parcialmente num contexto diferente do habitual, iniciando com ensino presencial e passando para o EaD, gerou desafios nunca vivenciados, como passar de uma disciplina prática para um regime de aulas online. Mas esta experiência fez-me perceber que o estágio realizado neste contexto só me tornou num professor mais completo, munido de múltiplas ferramentas a utilizar em circunstâncias diferenciadas como esta, pelo que sinto preparado para eventuais mudanças que possam ocorrer no sistema de ensino.

Contudo, o alcance destas metas não seria possível sem o espírito de entreajuda do NE, pelos diálogos e partilha de experiências de cada elemento. O PC e a PO contribuíram para o bom funcionamento do EP, acompanhando sempre o meu percurso, investindo num professor mais autónomo e responsável



pelas suas decisões, mais empenhado em todas as tarefas e sempre se mostraram disponíveis para esclarecer todas as minhas dúvidas.

Mas lecionar as aulas não é a única função docente, existem outras funções que professor tem de desempenhar, como a intervenção na comunidade escolar, nomeadamente nas reuniões de departamento ou do conselho de turma, nas atividades extracurriculares, inerentes ao processo e o trabalho de equipa nas mais variadas funções. Todas estas funções permitiram-me um desenvolvimento não só profissional, mas também pessoal, enriquecendo-me com outros valores.

No futuro, procurarei vivenciar por mais anos esta experiência que tantas alegrias e novos desafios me trouxe.



## **6. Referências**

- Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Albuquerque, A. A. D. C. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto: A. Albuquerque. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Alonso, M. L. G. (1987). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. *Ser professor – Contributos para um Debate*, 47-62
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física: Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Barros, I., Gomes, P., Pereira, A. L., & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re)construção da identidade profissional: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 14(3), 303-319.
- Batista, M. S., Lercas, A., Ferreira, D., Silva Batista, B., & Petrica, J. (2019b). Gestão do tempo de aula e comportamentos de ensino-comparação entre judo regular e judo adaptado. *E-balonmano.com: Journal of Sports Science/Revista de Ciencias del Deporte*, 15(3), 207-220.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (Ed). *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da educação física. In Rolim, R., Batista, P., & Queirós, P., (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 31-43). Porto: Editora FADEUP.

- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014a). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*.
- Batista, P., Moura, A. & Graça, A. (2019a). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física, *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. (pp. 99-114). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. B. S. A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*, 81-111.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014b). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14, 353-375.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8 (1), 31-39.
- Bransford, J.; Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World*. S. Francisco: Jossey Bass, 1-39.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School Education.
- Castaman, A. S., & Rodrigues, R. A. (2020). Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9(6).
- Chappuis, J. (2005). Helping students understand assessment. *Educational Leadership*, 63(3).

- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in Physical Education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Conceição, C., & Sousa, Ó., (2012). Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45 (3), 339-356.
- Delors, J., & Nanzhao, Z. (1998). Educação um tesouro a descobrir.
- dos Santos, A. M. (2020). Educação a distância—análise dos desafios futuros. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 45341-45354.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2013). Proposta metodológica de ensino no andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar* (2 ed., pp. 123 - 164). Porto: Editora FADEUP.
- Ferreira, C. A. & Bastos, A. M. (2020). Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia. *Laplage em Revista*, 6(3), 109-119.
- Fontana, E. C. (2019). Avaliação em Educação Física Escolar.
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Coimbra: C. Frontoura. Dissertação de Licenciatura apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Garcia, J. D. V., Machado, T., & Zero, M. A. (2013). O papel do docente na Educação de Jovens e Adultos. *Diálogos Pertinentes*, 9(1).
- Góis, R. R., Santos, G., Felisberto, P., Silva, A., & Lobo, R. (2018). Tecnologias da informação e comunicação no ensino superior e seus benefícios. In *Anais do CIET: ENPED: 2018- Educação e Tecnologias: Aprendizagem e Construção do Conhecimento*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1-10.
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a *timelines* em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24.

- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1, 36-47.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 13-27). Porto: Editora FADEUP.
- Kraemer, M. E. P. (2006). Avaliação da aprendizagem como construção do saber.
- Leirhaug, P., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21, 616-631.
- Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. D., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... *REICE. Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 13 (1), 49-67.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57-70.
- Mesquita, I. (2003). A importância da intervenção do treinador: elogiar para formar e treinar melhor. *Horizonte*, 8, 108, 3-8.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia,

- estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar* (2 ed., pp. 73 - 122). Porto: Editora FADEUP.
- Neves, M. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) educar*, 12, 79-95.
- Oliveira, A., Aparecida, C., & Souza, G. M. R. (2008). Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. In *Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), VIII. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores*. Curitiba: Champagnat (pp. 2383-2397).
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). *A indisciplina em aulas de educação física: estudo em crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Porto: M. Oliveira. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Patrício, M. F. (1993). Lições de axiologia educacional.
- Petrica, J. (2003). A formação de professores de educação física. Vila Real: J. Petrica. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ranson, S. (2000). Recognizing the Pedagogy of Voice in a Learning Community. *Educational Management & Administration*, 28 (3), 263-279.
- Rufato, J. A., & Silva, R. N. O. (2020). Educação Física no ensino a distância: uma revisão. *Caderno Intersaberes*, 9(17).
- Santos, W. D., Macedo, L. R., Matos, J. M. C., Mello, A. D. S., & Schneider, O. (2014). Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação em Revista*, 30(4), 153-179. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400008>
- Silva, A. M. (2019) O colorir de uma tela em branco: Uma estudante estagiária em busca das cores do saber. Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre



em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2016). A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(3), 10-44.
- Veras, R. & Ferreira, S. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, 38, 219-235.
- Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Vlieghe, J. (2013). Physical Education as 'Means without Ends': Towards a new concept of physical education, *Educational Philosophy and Theory*, 45 (9), 934-948.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.



## **7. Anexos**

**Anexo 1 - Ficha de circuito de treino**

Nº do Grupo: \_\_\_\_\_ Modalidade: \_\_\_\_\_

Elementos do Grupo:

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_

CIRCUITO					
	EXERCÍCIO	SÉRIES	REPETIÇÕES	GRUPOS MUSCULARES	MATERIAL
1					
2					
3					
4					
5					
6					

**Grupos Musculares predominantes:**

- Membros Superiores (MS)
- Tronco (TR)
- Membros Inferiores (MI)
- Todos (T)

Quais são principais músculos que devem desenvolver na modalidade abordada?

## Anexo 2 - Ficha de autoavaliação da aula – corfebol

### Ficha de autoavaliação da aula (29/10/19) – Corfebol

Nome:

---

Na seguinte tabela, deverá preenchê-la de acordo com a sua prestação durante a realização da aula, deste modo só deve preencher nas habilidades trabalhadas na aula.

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Passe de peito					
Passe de ombro					
Lançamento de fora parado					
Lançamento na passada					
Desmarcação					
Passe e corta					
Ressalto					
Ocupação racional do espaço					
Defesa individual					
Posição baixa					
Interceção					

**Legenda: (1) Não consegue realizar; (2) Dificuldade na realização; (3) Realiza de forma satisfatória; (4) Consegue realizar com facilidade; (5) Realiza de forma correta e eficaz.**

No final deverá rever quais os aspetos técnico-táticos a focar na próxima aula, tendo em atenção as suas determinantes técnicas.

## Aspetos técnico-táticos:

<b>Passe</b>	Passe de peito (distâncias curtas e médias)	<p>Determinantes técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurar a bola com as duas mãos, à altura do peito, com pega lateral;</li> <li>- Cotovelos junto ao tronco;</li> <li>- Extensão simultânea dos M.S e dos M.I na direção do companheiro;</li> <li>- Enviar a bola através de uma rotação externa dos pulsos.</li> </ul>
	Passe de ombro (longas distâncias)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurar a bola com a mão bem aberta ao lado e por cima do ombro;</li> <li>- Colocar o cotovelo numa posição elevada;</li> <li>- Fazer um ângulo de 90°, ou superior, entre o braço e o antebraço;</li> <li>- Ter o M.I contrário à mãos que lança mais avançado;</li> <li>- Avançar o corpo e o M.I do mesmo lado da mão lançadora;</li> <li>- Estender energicamente o M.S na direção do peito do companheiro, finalizando o passe com uma “chicotada” de pulsos e dedos;</li> <li>- Realizar uma rotação do tronco.</li> </ul>
<b>Lançamento</b>	Lançamento parado	<p>Determinantes técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquadrado com o cesto;</li> <li>- Posição equilibrada, pés paralelos orientados para o cesto ou um, ligeiramente, mais avançado;</li> <li>- Pega da bola com as duas mãos à altura do peito, com os cotovelos ligeiramente afastados do tronco, “apontando” para o solo;</li> <li>- Bola segura pela parte posterior e inferior com os dedos bem abertos, não tocando com a palma das mãos na sua superfície;</li> <li>- Extensão completa dos braços, precedida/acompanhada de uma flexão/extensão das pernas, terminando o lançamento com uma ligeira rotação dos pulsos, ficando a palma da mão virada para fora;</li> <li>- Movimento contínuo devendo os braços continuar o movimento, terminando mais para cima do que para a frente.</li> </ul>
	Lançamento na passada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrida enquadrada com o cesto;</li> <li>- Receção da bola com as mãos colocadas simétrica e lateralmente;</li> <li>- Após a receção, apoio para uma elevação vertical equilibrada;</li> <li>- Puxada para cima do joelho da perna livre, com elevação simultânea dos braços;</li> <li>- A bola é “largada” com os braços em extensão no ponto mais alto da impulsão;</li> <li>- O movimento deve ser fluído e contínuo desde a receção da bola até à sua “largada”.</li> </ul>
<b>Ressalto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver o atacante com bola;</li> <li>- Realizar e manter o bloqueio no ressalto;</li> <li>- Estabelecer o contacto com o adversário;</li> <li>- Manter as pernas semi-flectidas;</li> <li>- Manter os pés afastados;</li> <li>- Manter as costas direitas;</li> <li>- Acompanhar a movimentação do opositor direto;</li> <li>- Analisar a trajetória da bola após o lançamento;</li> <li>- Saltar para a bola no tempo correto, agarrando-a com uma ou duas mãos.</li> </ul>	

<b>Defesa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A defesa deve estar sempre entre o atacante e o cesto. O sistema defensivo que não deixe assistir é a única situação em que o defesa pode não estar entre o atacante e o cesto.</li><li>- A assistência pode ser:<ul style="list-style-type: none"><li>- <b><u>Baixa</u></b> - verifica-se quando o jogador está junto ao poste. Só nesta situação é que se fala na defesa pela frente e defesa mista (defesa a uma zona).</li><li>- <b><u>Alta</u></b> - verifica-se quando o jogador vai-se afastando do poste.</li></ul></li><li>- As ações no Corfebol são muito dinâmicas por isso tudo tem que ser realizado em movimento.</li></ul>
---------------	--

### Anexo 3 - Ficha de autoavaliação ginástica artística

Nomes	SOLO						SALTOS	FLEXIBILIDADE
	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Roda	Pino de cabeça	Apoio facial invertido (pino)	Rondada	Salto em extensão no trampolim	Ponte
Aluno 1								
Aluno 2								
Aluno 3								
Aluno 4								
Aluno 5								

### Critérios de êxito

<b>Rolamento à frente</b>	3. Manutenção do corpo fechado durante o rolamento e extensão final dos MI (membros inferiores) para a posição de pé.
	2. Mantendo o queixo ao peito, forte impulsão dos MI e elevação da bacia.
	1. Flexão dos MI, mãos à largura dos ombros e viradas para a frente apoiadas no solo.
	0. Não realiza o rolamento.
<b>Rolamento à retaguarda</b>	3. Repulsão com os MS (membros superiores) no solo, para a posição de cócoras e de seguida passando para a posição de pé.
	2. Desequilíbrio para trás mantendo o corpo fechado.
	1. MI fletidos e juntos ao tronco, queixo ao peito e com a palma das mãos á largura dos ombros e acima dos ombros
	0. Não realiza o rolamento.
<b>Roda</b>	3. Passagem do corpo em extensão pela vertical. Boa fixação da posição final.
	2. Apoio alternado das mãos no solo na mesma linha de movimento. Fazendo um grande afastamento dos MI.
	1. Afundo frontal do MI, apoio das mãos no solo longe dos MI, e balanço energético do MI.
	0. Não realiza a roda.
<b>Pino de cabeça</b>	3. Faz a extensão dos MI, equilibra-se.
	2. Consegue chegar com o tronco à vertical, puxando os pés para perto das mãos. (Consegue subir e fazer a extensão dos MI mas não se equilibra).
	1. Em decúbito dorsal (barriga para baixo), apoia a testa no solo, fazendo um triângulo.
	0. Não realiza o pino de cabeça.
	3. Completo alinhamento e tonicidade, realizando uma flexão controlada dos MS e colocando queixo ao peito, seguindo o rolamento.



<b>Apoio facial invertido (pino)</b>	2. Balanço energético 2º MI. Faz a extensão completa dos MI e MS. (Ombros encaixados e empurrar o solo).
	1. Realiza o afundo frontal e de seguida apoia as mãos no solo com os dedos bem afastados e virados para a frente.
	0. Não realiza o apoio facial invertido
<b>Rondada</b>	3. Faz a repulsão dos MS, trazendo o corpo todo ao mesmo tempo para a posição vertical.
	2. Apoiar as mãos em T (1ª para lado, 2ª para trás e afastada para a frente). Faz o balanço rápido do 2º MI, juntando-o.
	1. Faz a pré-chamada rápida, as mãos apoiam à frente e longe dos MI.
	0. Não realiza a rondada
<b>Salto em extensão no trampolim</b>	3. Realiza a chamada com sucesso, fazendo o salto em extensão elevando os MS até à altura dos ombros terminando com a receção.
	2. Realiza uma boa chamada. Juntando os dois pés no trampolim com os braços atrás e com uma forte impulsão dos MI.
	1. Realiza a pré-chamada longe do trampolim.
	0. Não executa o salto em extensão
<b>Ponte</b>	3. MI e MS em extensão completa, mãos totalmente apoiadas no solo e viradas para os pés. Os ombros devem estar no alinhamento das mãos.
	2. Consegue elevar a bacia e realiza a extensão dos MS, mas não conseguindo realizar a extensão completa do corpo.
	1. Realiza o movimento com os MS e MI fletidos, bem como a flexão da cabeça.
	0. Não realiza a ponte

## Anexo 4 - Componentes críticas e exercícios do plano individual do aluno

	Solo			
	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Apoio facial invertido (API)	Roda
<b>Componentes Críticas</b>	Flexão dos MI, mãos à largura dos ombros e viradas para a frente apoiadas no solo. Forte impulsão dos MI, elevação da bacia e queixo ao peito. Manutenção do corpo fechado durante o rolamento e extensão final dos MI para a posição de pé.	MI fletidos e juntos ao tronco, queixo ao peito e com a palma das mãos à largura dos ombros acima dos ombros. Desequilíbrio para trás mantendo o corpo fechado. Repulsão com os MS no solo, para a posição de cócoras e de seguida passando para a posição de pé.	Realiza o afundo frontal e de seguida apoia as mãos no solo com os dedos bem afastados e virados para a frente. Balanço energético 2º MI. Faz a extensão completa dos MI e MS. (Ombros encaixados e empurrar o solo). Completo alinhamento e tonicidade, realizando uma flexão controlada dos MS e colocando queixo ao peito, seguindo o rolamento.	Afundo do MI, apoio das mãos no solo longe dos MI. E balanço energético do MI. Apoio alternado das mãos no solo na mesma linha de movimento. Fazendo um grande afastamento dos MI. Passagem do corpo em extensão pela vertical. Boa fixação da posição final.
<b>Nível 0</b>	<b>10x</b> Bolinha	<b>10x</b> Bolinha	<b>8x</b> Pino à bombeiro (subir em pino o espaldar)	<b>10x</b> Roda com as mãos no step.
<b>Nível 1</b>	<b>8x</b> Rolamento à frente partindo da posição de pé, enrolando a partir da nuca no colchão.	<b>8x</b> Rolamento à retaguarda no trampolim.	<b>8x</b> API contra o espaldar	<b>5x</b> Roda com as mãos no colchão. <b>5x</b> Roda com uma mão dentro e outra fora do colchão.
<b>Nível 2</b>	<b>8x</b> Rolamento à frente no colchão.	<b>8x</b> Rolamento à retaguarda com colchão. (Queixo ao peito)	<b>8x</b> API com/sem ajuda do professor	<b>10x</b> Roda com/sem ajuda do professor
<b>Nível 3</b>	<b>8x</b> Rolamento à frente saltado.	<b>8x</b> Rolamento à retaguarda no solo.	<b>6x</b> Rolamento à retaguarda para API	<b>6x</b> Rondada.

<b>Exercício comum a todos os níveis.</b>	<b>4x</b> Rolamento à frente no solo.	<b>4x</b> Rolamento à retaguarda no solo.	<b>4x</b> API no solo com ou sem rolamento.	<b>4x</b> Roda no solo.
	<b>Minitrampoline</b>			
	<b>Salto engrupado</b>	<b>Salto de carpa</b>	<b>Salto encarpado</b>	<b>Salto com 1 Pirueta</b>
<b>Componentes Críticas</b>	Pré-chamada longe do trampolim. Uma chamada forte, juntando os dois MI no trampolim com os MS atrás e com uma forte impulsão dos MI. Balanço energético dos MS de trás para a frente. No salto engrupado flete os MI sobre o tronco e termina com a receção a 2 apoios.	Pré-chamada longe do trampolim. Uma chamada forte, juntando os dois MI no trampolim com os MS atrás e com uma forte impulsão dos MI. Balanço energético dos MS de trás para a frente. No salto de carpa flete os MI sobre o tronco com a abertura dos MI e termina com a receção a 2 apoios.	Pré-chamada longe do trampolim. Uma chamada forte, juntando os dois MI no trampolim com os MS atrás e com uma forte impulsão dos MI. Balanço energético dos MS de trás para a frente. No salto encarpado flete os MI juntos sobre o tronco e termina com a receção a 2 apoios.	Pré-chamada longe do trampolim. Uma chamada forte, juntando os dois MI no trampolim com os MS atrás e com uma forte impulsão dos MI. Balanço energético dos MS de trás para a frente. Na pirueta com o corpo em completa extensão e tonicidade, termina com a receção a 2 apoios.
<b>Nível 0 e 1</b>	<b>5x</b> Pré-chamada e chamada forte com salto em extensão no minitrampoline.	<b>5x</b> Pré-chamada e chamada forte com salto em extensão no minitrampoline.	<b>5x</b> Pré-chamada e chamada forte com salto em extensão no minitrampoline.	<b>5x</b> Pré-chamada e chamada forte com salto em extensão no minitrampoline.
	<b>5x</b> Salto engrupado no minitrampoline.	<b>5x</b> Salto de carpa no minitrampoline.	<b>5x</b> Salto encarpado no minitrampoline.	<b>5x</b> Salto com 1/2 pirueta no minitrampoline.
<b>Nível 2 e 3</b>				<b>5x</b> Salto com 1/2 pirueta no minitrampoline.
	<b>10x</b> Salto engrupado no minitrampoline.	<b>10x</b> Salto de carpa no minitrampoline.	<b>10x</b> Salto encarpado no minitrampoline.	<b>5x</b> Salto com 1 pirueta no minitrampoline.

	Trave			
	Trocapasso	Salto em extensão/engrupado	Salto de gato	Rolamento à frente
<b>Componentes Críticas</b>	Um pé à frente do outro, o pé de trás está ligeiramente para o lado. Apoia um e o outro segue.	Salto em extensão forte impulsão dos MI; Postura alongada; Grande tonicidade geral. Salto engrupado flete os MI sobre o tronco e termina com a receção a 2 apoios.	Impulsão dos MI com elevação alternada dos joelhos. Alinhamento da bacia e ombro.	Flexão dos MI, mãos à largura da trave e viradas para o chão apoiadas na borda da trave. Forte impulsão dos MI, elevação da bacia e queixo ao peito. Manutenção do corpo fechado durante o rolamento e extensão final dos MI para a posição de pé.
<b>Nível 0 e 1</b>	<b>10x</b> Trocapasso numa linha.	<b>7x</b> Salto em extensão na trave baixa.	<b>5x</b> Salto de gato no solo.	<b>4x</b> Rolamento à frente no solo.
	<b>5x</b> Trocapasso na trave baixa.	<b>7x</b> Salto engrupado na trave baixa.	<b>5x</b> Salto de gato na trave baixa.	<b>4x</b> Rolamento à frente no banco sueco.
<b>Nível 2 e 3</b>	<b>10x</b> Trocapasso na trave	<b>7x</b> Salto em extensão na trave.	<b>10x</b> Salto de gato na trave.	<b>4x</b> Rolamento à frente na trave baixa.
		<b>7x</b> Salto engrupado na trave.		<b>4x</b> Rolamento à frente na trave. <b>(Nível 2 só se conseguir na trave baixa, se não repete o anterior)</b>

**NOTA: Devem fazer todos os níveis destes elementos.**

## Anexo 5 - Ficha de avaliação de ginástica artística

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

### ESQUEMA DE SOLO

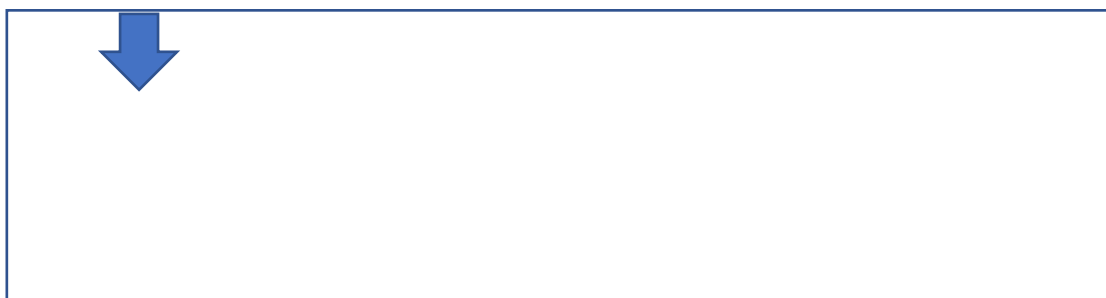
(entregar até quinta-feira, dia 12 de dezembro na aula)

Elementos gímnicos: (Podem colocar 1 elemento extra à escolha)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Esquema da apresentação (Devem desenhar todos os elementos gímnicos, incluindo a direção na qual vão:

Entrada no praticável



### ESQUEMA DE TRAVE

Elementos gímnicos: Escolher 3 elementos para o esquema de trave: (Trocasso, salto em extensão, salto engrupado, salto de gato, rolamento à frente e molha pé)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Podem escolher um 4 elemento extra. (Pode não ser dos apresentados na aula).

# DOSSIÊ DE GINÁSTICA ACROBÁTICA

GRUPO:

---

CONSTITUÍDO POR:

---

---

---

---

---

---

2019 / 2020

## 1. CALENDARIZAÇÃO

---

Dia	Monitorização / Tarefas a realizar
9 / Janeiro	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender as várias regras de segurança, a organização dos grupos e as funções de cada elemento</li><li>• Experienciar as diferentes pegas e os contra equilíbrios</li><li>• Explorar os diferentes montes e desmontes</li><li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li></ul>
16 / Janeiro	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explorar os diferentes montes e desmontes</li><li>• Escolher e explorar todas as figuras de pares, bem como as respetivas pegas e os montes/desmontes.</li><li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li></ul>
23 / Janeiro	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolher e explorar todas as figuras de trios, bem como as respetivas pegas e os montes/desmontes.</li><li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li></ul>
30 / Janeiro	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolher e explorar todas as figuras de trios e quadras, bem como as respetivas pegas e os montes/desmontes.</li><li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li></ul>
06 / Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolher e explorar todas as figuras de 5 e de 6 elementos, bem como as respetivas pegas e os montes/desmontes.</li><li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li></ul>
13 / Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolher e explorar os elementos de ligação, de forma integrada na ligação as figuras</li><li>• Explorar e definir as figuras de pares e trios a utilizar, construindo e registando o esquema</li><li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li><li>• Apresentar à turma o esquema construído até ao momento</li><li>• Observar e avaliar a componente técnica e artística dos esquemas dos colegas</li><li>• Identificar as dificuldades e potencialidades do seu desempenho na realização do esquema e da sua elaboração</li></ul>
20 / Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construção do esquema</li><li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li><li>• Apresentar à turma o esquema construído até ao momento</li><li>• Observar e avaliar a componente técnica e artística dos esquemas dos colegas</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as dificuldades e potencialidades do seu desempenho na realização do esquema e da sua elaboração</li> </ul>
27 / Fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a construção e registo do esquema</li> <li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li> <li>• Apresentar à turma o esquema construído até ao momento</li> <li>• Observar e avaliar a componente técnica e artística dos esquemas dos colegas</li> <li>• Identificar as dificuldades e potencialidades do seu desempenho na realização do esquema e da sua elaboração</li> </ul>
5 / Março	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensaios do esquema final completo e ajustes à música</li> <li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li> <li>• Apresentar à turma o esquema construído até ao momento</li> <li>• Observar e avaliar a componente técnica e artística dos esquemas dos colegas</li> <li>• Identificar as dificuldades e potencialidades do seu desempenho na realização do esquema e da sua elaboração</li> </ul>
12 / Março	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensaios do esquema final completo</li> <li>• Realizar o treino funcional de forma autónoma</li> <li>• Apresentar à turma o esquema construído até ao momento</li> <li>• Observar e avaliar a componente técnica e artística dos esquemas dos colegas</li> <li>• Identificar as dificuldades e potencialidades do seu desempenho na realização do esquema e da sua elaboração</li> </ul>
19 / Março	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação e apresentação do esquema final</li> <li>• Os alunos realizam a heteroavaliação dos colegas e a autoavaliação do grupo no respetivo dossiê</li> <li>• Respondem às considerações finais, de acordo com as vivências na ginástica acrobática.</li> </ul>

## 2. REGRAS DE SEGURANÇA

---

- ✓ É obrigatório respeitar as diferenças entre base e volante.
- ✓ É obrigatório utilizar as pegas indicadas para cada elemento assim como os montes e desmontes, garantindo a segurança de todos.
- ✓ Sempre que necessário, um aluno deve auxiliar na realização das figuras.
- ✓ Os discentes devem efetuar a sessão com o material adequado e sem sapatilhas.
- ✓ Todas as figuras são realizadas em cima dos colchões, no meio dos mesmos.
- ✓ A concentração é fulcral, prevenindo possíveis lesões

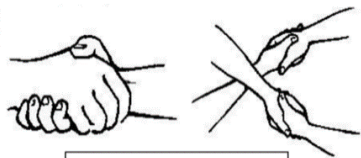
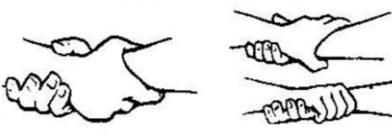
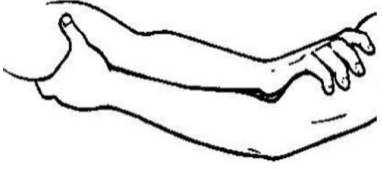



### 3. HABILIDADES MOTORAS


#### I. Funções:

- ✓ **Base:** aluno que suporta ou projeta o volante; elemento robusto e de estatura alta.
  - **Posição de quatro apoios:** o base deve formar um ângulo de 90º graus entre o tronco e as coxas e entre as coxas e as pernas.
  - **De pé:** afastar ligeiramente os MI, mantendo uma postura firme e contraída.
  - **Deitado:** corpo em extensão completa, em decúbito dorsal ou ventral.
- ✓ **Base médio:** elemento que auxilia o base e o volante, podendo executar algumas figuras ou ficar entre o base e o volante.
- ✓ **Volante:** aluno que executa a figura, e que deve ter características técnicas mais versáteis. Por norma, é um elemento leve e de baixa estatura.

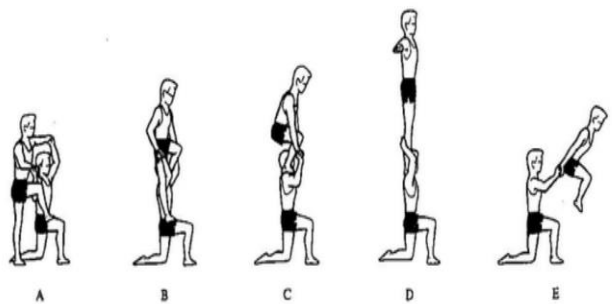
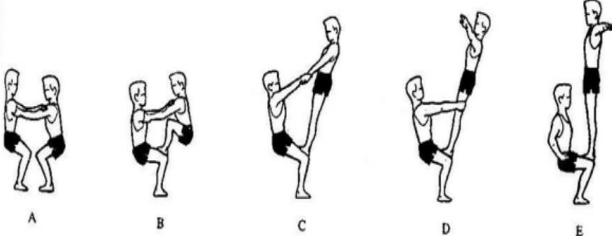
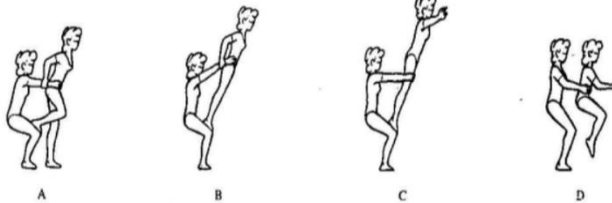
#### II. **Pegas:** formas de contacto e preensão entre os alunos, permitindo o equilíbrio e/ou a impulsão, de forma a realizar em segurança as diferentes figuras.

TIPOS DE PEGA	OBJETIVOS	FIGURAS
 <p>PEGA SIMPLES</p>	Apoiar as palmas das mãos uma na outra, envolvendo a mão com os dedos	Figuras de grupo e de quadras Fig. 9 Fig. 15
 <p>PEGA DE PULSOS</p>	Contactar, com a palma da mão, o pulso do colega, envolvendo-o com os dedos. O dedo polegar rodeia um lado, enquanto os restantes dedos envolvem o outro lado	
 <p>PEGA DE BRACOS</p>	O base agarra o braço do volante pelo lado de fora, enquanto o volante agarra o braço do base pelo lado de fora	Poderão ser utilizadas para elevar os volantes nas figuras de grupo e de quadras
 <p>PEGA ENTRELACADA</p>	Ambas as mãos envolvem os pulsos, formando um quadrado ou “cadeirinha”	

- III. Contra equilíbrios: Figuras que servem de introdução às figuras da ginástica acrobática percebendo como podem contrabalançar o peso do corpo, para que haja um trabalho em harmonia.

<b>CONTRA EQUILÍBRIOS</b>		
<b>Nível</b>	<b>Descrição</b>	<b>Imagem</b>
<b>Nível 1</b>	Frente a frente devem ter os quatro pés juntos, e cada um também tem que ter os dois pés juntos. Podem utilizar a pega simples e a pega de pulsos. Assim que tiverem equilibrados devem soltar uma das pegas e esticar o membro superior para trás e ficar na posição 3 segundos. Depois voltam a unir.	
<b>Nível 2</b>	Lado a lado devem ter os pés juntos. Um dos alunos deve estar de frente e o outro deve estar de costas. Podem utilizar a pega simples e a pega de pulsos, porém esta é feita com um MS, o outro é esticado para o lado. Em contra equilíbrio devem afastar-se e de MS esticados e ficar na posição 3". Depois voltam a unir.	
<b>Nível 3</b>	Tudo igual ao nível 1, só NÃO solta a pega, tem de sentar ao mesmo tempo e levantar SEMPRE de MS esticados.	 


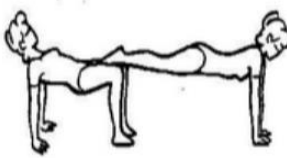



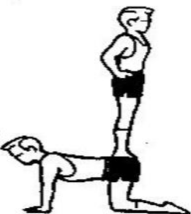




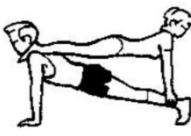

IV. Montes e desmontes: elementos técnicos através do quais se constroem as figuras, onde ambos os alunos, base e volante, devem estar concentrados, mantendo a posição.

MONTE/DESMONTE	INDICAÇÕES	FIG
	<p>O base apoia um joelho no chão, e o volante sobe apoiando-se na coxa e no ombro do base.</p> <p>Ambos utilizam a pega simples para auxiliar a subida do volante.</p> <p>Ambos mantêm as costas direitas, e não largam as mãos até que o volante se sinta estável.</p> <p>O base segura o volante ligeiramente abaixo do joelho. A alteração da pega do base é feita com uma mão de cada vez, de modo a que o volante nunca fique sem apoio.</p> <p>O desmonte é feito através de uma ligeira impulsão do volante, para a frente utilizando a pega simples como apoio.</p>	<p>Fig. 12</p> <p>Fig. 27</p> <p>Fig. 36</p> <p>Fig. 44</p>
	<p>De frente um para o outro, utilizando a pega simples ou de pulsos, o volante sobe para as coxas do base.</p> <p>Utilizando o contrapeso, ambos encontram um ponto estável.</p> <p>O base segura o volante ligeiramente acima do joelho. A alteração da pega do base é feita com uma mão de cada vez, de modo a que o volante nunca fique sem apoio.</p> <p>O desmonte é feito através da pega simples, e o volante desce um pé de cada vez nunca largando o base.</p>	<p>Fig. 9</p> <p>Fig. 15</p> <p>Fig. 27</p>
	<p>O volante encontra-se de costas para o base, que lhe segura pelas ancas.</p> <p>Através de um ligeiro agachamento do base e de uma ligeira inclinação à frente do volante, utilizando o contrapeso o volante sobe para as coxas do base.</p> <p>O base segura o volante ligeiramente acima do joelho. A alteração da pega do base é feita com</p>	<p>Fig. 24</p>

	<p>uma mão de cada vez, de modo a que o volante nunca fique sem apoio. O desmonte é feito com uma ligeira impulsão à frente, por parte do volante.</p>	
--	--	--

V. Figuras

a. Figuras de pares

<b>NÍVEL 1</b>		
<p data-bbox="327 660 422 694">Figura 1</p> 	<p data-bbox="774 660 869 694">Figura 2</p> 	<p data-bbox="1220 660 1316 694">Figura 3</p> 
<p data-bbox="327 974 422 1008">Figura 4</p> 	<p data-bbox="774 974 869 1008">Figura 5</p> 	<p data-bbox="1220 974 1316 1008">Figura 6</p> 
<b>NÍVEL 2</b>		
<p data-bbox="327 1332 422 1366">Figura 7</p> 	<p data-bbox="774 1344 869 1377">Figura 8</p> 	<p data-bbox="1220 1321 1316 1355">Figura 9</p> 
<p data-bbox="327 1657 422 1691">Figura 10</p> 	<p data-bbox="774 1691 869 1724">Figura 11</p> 	<p data-bbox="1220 1635 1316 1668">Figura 12</p> 

**NÍVEL 3**

Figura 13



Figura 14



Figura 15

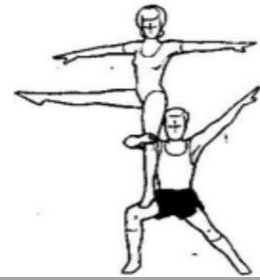


Figura 16

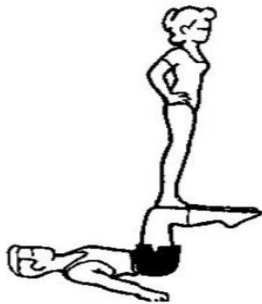


Figura 17

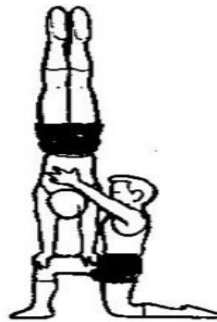


Figura 18



**b. Figuras de tríos**

**NÍVEL 1**

Figura 19

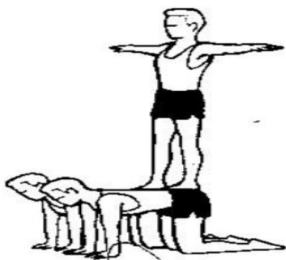


Figura 20

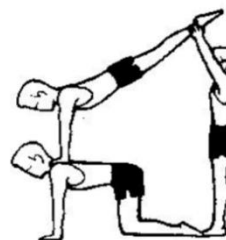
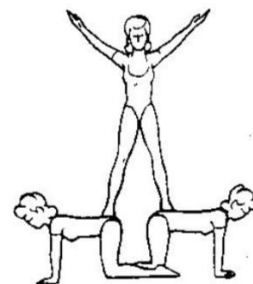


Figura 21



Figura 22



NÍVEL 2

Figura 23

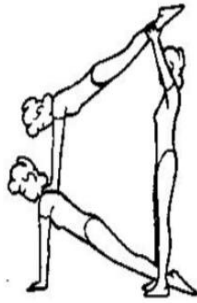


Figura 24

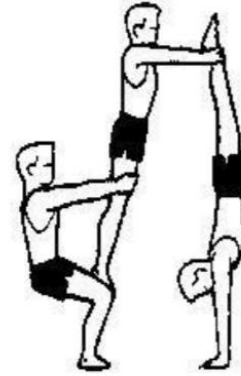


Figura 25

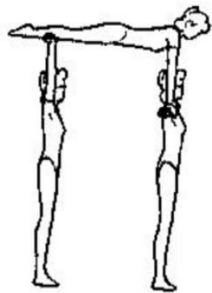
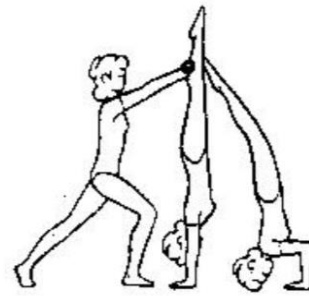


Figura 26



NÍVEL 3

Figura 27



Figura 28

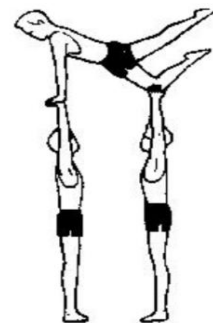


Figura 29



Figura 30



c. Figuras de quadras

**NÍVEL 1**

Figura 31

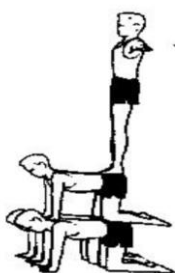


Figura 32

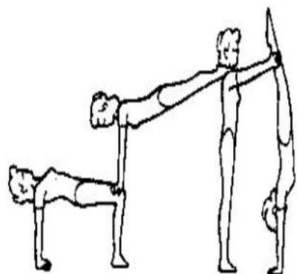
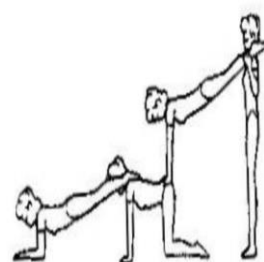


Figura 33



**NÍVEIS 2 / 3**

Figura 34

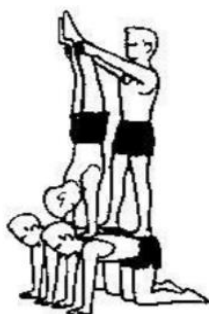


Figura 35

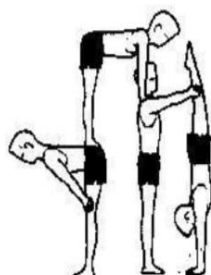
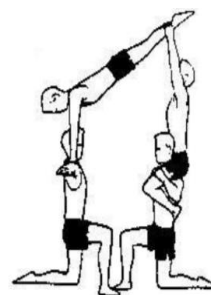


Figura 36



**FIGURAS DE 5 ELEMENTOS**

Figura 37

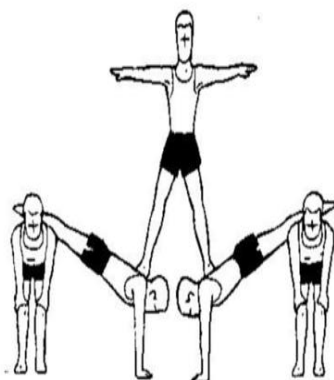


Figura 38

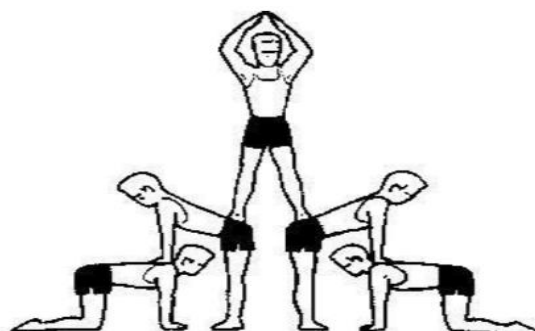


Figura 39

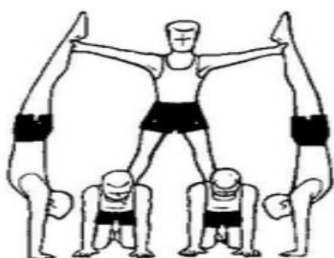
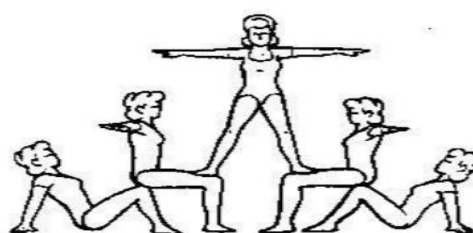


Figura 40



## FIGURAS DE 6 ELEMENTOS

Figura 41

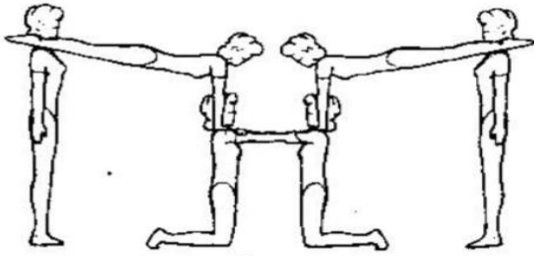


Figura 42



Figura 43

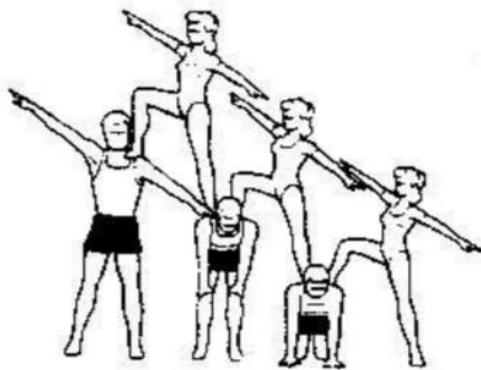
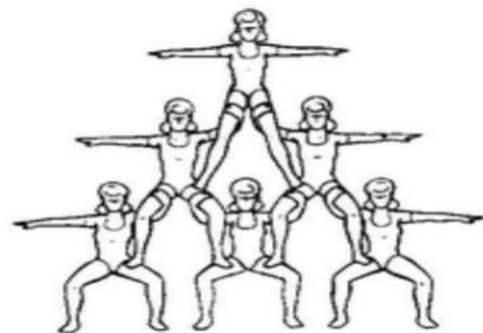


Figura 44



VI. Elementos de ligação: todos os elementos gímnicos da ginástica de solo, como, por exemplo, o rolamento à frente ou à retaguarda, o salto de gato, a pirueta...



#### 4. CULTURA DESPORTIVA

---

1. **Regulamento:** os esquemas oficiais têm uma duração de 2' 30", com acompanhamento musical e com uma composição de todos os tipos de exercícios.

Existem 5 categorias:

- i. Pares femininos e masculinos - 1 base e um volante, ambos do mesmo género.
- ii. Pares mistos - 1 base do género masculino e 1 volante do género feminino
- iii. Grupos femininos (trios)
- iv. Grupos masculinos (quadras).

2. Avaliação e sistema de pontuação




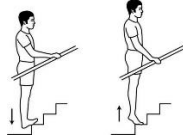




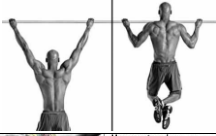

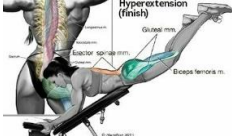


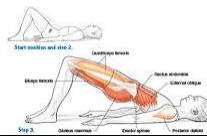

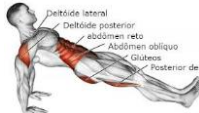
Juízes	Nº de juízes	Pontuação máxima
<b>Chefe de painel de juízes</b>	1	
<b>Juízes de dificuldade</b>	2	Ilimitada
<b>Juízes de execução</b>	4	10 pontos
<b>Juízes de artística</b>	4	5 pontos

#### 5. ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO ESQUEMA

---

- a) **Duração:** entre 1'30 e 2', com música.
- b) **Figuras obrigatórias:** 2 de pares, 2 de trios, 1 quadra, 1 de cinco / seis elementos (grupo) e 3 elementos de ligação. Cada aluno tem de realizar, no mínimo, 4 figuras e 3 elementos de ligação.
- c) **Avaliação:** 50% - componente técnica, 30% - componente artística e 20% - processo de construção e evolução do esquema.
- d) **Propósito final:** apresentar à turma.
- e) Devem no final criar um esquema de turma com base nas diversas apresentações, para apresentação na EXPOCOLGAIA.

## 6. APTIDÃO FÍSICA

Circuito 1			Circuito 2		
Exercício:	Reps / tempo	Representação	Exercício	Reps / tempo	Representação
1. Caminhar em afundos	20		1. Pino contra o espaldar	30 seg	
2. Elevação do MI no espaldar	10		2. Gêmeos no espaldar	20	
3. Tríceps no banco	15		3. Deslocamentos na barra fixa	4 percursos	
4. Cadeirinha	60 seg		4. Salto ao ar receção	10	
5. Elevações nas paralelas	10		5. Prancha lateral	30 seg / lado	
6. Lombares no cavalo	15		6. Flexão de braços	10	
7. Prancha	60 seg		7. Elevação da bacia	15	
8. Saltos para cima/baixo do step	10		8. Prancha invertida	60 seg	

## 7. O ESQUEMA

---

Neste campo, devem descrever o vosso esquema, identificando as **figuras**, o **nível** e ainda os **elementos que participam** em cada uma delas.

	Figuras Nº	Nível	Participantes
Pares			
Trios			
Quadras			
5 elementos			
Elementos ligação			

Descrevam, **sucintamente**, o esquema construído:

---



---



---

## 8. HETERO AVALIAÇÃO

---

Este separador diz respeito à avaliação **descritiva e construtiva** dos esquemas dos restantes grupos. Lembrem-se: a qualidade é valorizada, ao invés da quantidade.

HÉTERO AVALIAÇÃO				
CRITÉRIOS / GRUPO				
ELEMENTOS DE LIGAÇÃO				
PEGAS - MONTES – FIGURAS - DESMONTES				
DIFICULDADES				
POTENCIALIDADES				
CRIATIVIDADE				
POSTURA/EXPRESSÃO				

## 9. AVALIAÇÃO

---

A avaliação tem em conta, não só o esquema final, mas também todo o trabalho realizado ao longo das aulas para atingir o resultado final. Deste modo, esta será efetuada de acordo com os critérios abaixo indicados.

Importa mencionar que a cada grupo será atribuída uma pontuação final, que deve ser distribuída pelos 5 ou 6 elementos do grupo. Esta deve ser feita de forma consciente e ponderada.

- **Execução técnica (50%):**

Neste domínio, serão valorizadas as figuras de acordo com o nível estabelecido para cada uma. Isto é, conforme o nível das figuras que escolherem, a vossa avaliação concorre para determinada pontuação. Na tabela abaixo, está indicada a pontuação que cada figura pode ter, de acordo com a vossa escolha de dificuldade (1 – 2 – 3). Naturalmente, podem efetuar figuras de qualquer um dos níveis.

Nível das figuras/ pontuação	Pares	Trios	Quadra	5 /Elementos	Elementos de ligação
Nível 3	3	3	3	2,5	2,5
Nível 2	2,5	2,5	3	2,5	2,5
Nível 1	2	2	2	2,5	2,5

- **Componente artística (30%):**

A componente artística está relacionada com a estética do vosso esquema, tendo em conta os seguintes critérios:

- i. Postura: realizar as figuras e os elementos de ligação com uma postura firme e adequada, cumprindo as regras de segurança.
- ii. Expressão: ser capaz de comunicar corporalmente, transmitindo sensações e energias acerca do tema escolhido com uma atitude coerente com o tema e esquema.
- iii. Criatividade: ser original e demonstrar a capacidade de inovar.

- iv. Encadeamento lógico: interligar os elementos gímnicos com a utilização de diferentes sentidos e direções, bem como relacionar as diferentes figuras de forma lógica e coerente.

Critério	Postura e expressão	Criatividade	Encadeamento lógico
Ponderação	30%	50%	20%
Classificado de 0 a 20			

- **Processo de construção e evolução do esquema (20%):**

Este é o domínio da avaliação que valoriza o processo e a superação até ao vosso produto final. Será analisado o vosso dossiê e ainda as fichas de autoavaliação.

Critério	Cumprimento de prazos e preenchimento das fichas	Capacidade crítica e construtiva	Progresso / Superação
Ponderação	30%	40%	30%
Classificado de 0 a 20			

**TOTAL GRUPO:** \_\_\_\_\_ pontos (valor a distribuir por todos os elementos em função do trabalho desenvolvido)

DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES	
ALUNO	NOTA

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS - GRUPO

---

a) O que aprenderam durante estas aulas?

---

---

---

---

b) Quais as maiores dificuldades?

---

---

---

---

c) Como avaliam a dinâmica de grupo?

---

---

---

---

d) O que fariam de diferente?

---

---

---

---

e) Em que medida o dossiê ajudou no processo?

---

---

---