



## **UM CAMINHO INESPERADO DE UM ESTAGIÁRIO ATÉ AO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de estágio profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 65/2018 de 16 de agosto e do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio)

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

**Manuel João Ferreira Carção**

Porto, setembro de 2020

### **Ficha de catalogação:**

Carção, M (2020). Um caminho inesperado de um estagiário até ao ensino da Educação Física. Relatório de Estágio Profissional. Porto. M. Carção. Relatório de estágio profissionalizante 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:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO À DISTÂNCIA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus Pais e Irmãos, pelo incondicional apoio, e por acreditarem em mim.

A eles dedico todas as minhas conquistas.



## **AGRADECIMENTOS**

Após a concretização de um sonho de há muito tempo, não posso deixar de agradecer aos que sempre acreditaram em mim, que me apoiaram, incentivaram e ajudaram ao longo de todo o percurso de formação.

À faculdade de Desporto da Universidade do Porto por estes anos de experiências e conhecimento adquirido. O percurso foi difícil, mas foi concluído com sucesso. No mundo existirá mais um profissional de Desporto que tudo fará para orgulhar e prestigiar a nossa Faculdade.

A toda a comunidade escolar da Escola S/3 Arquitecto Oliveira Ferreira, pela hospitalidade, recetividade, imensa disponibilidade e ajuda prestada.

À Professora Orientadora Paula Batista, por todo o seu apoio e pela sua exigência, pela sua disponibilidade, ajudas e orientações no relatório de estágio. A sua ausência forçada foi compensada com toda a preocupação e profissionalismo que sempre demonstrou na realização do mesmo.

À professora Cooperante Manuela Fonseca, pela sua dedicação incansável, confiança depositada e colaboração incondicional ao longo deste ano. Ainda, por todos os conselhos, saberes transmitidos essenciais no processo de crescimento ao nível profissional, mas com influência inevitável ao nível pessoal, revelando ser a melhor professora cooperante que podia ter.

Obrigado professora!

Sem alunos não existem professores! À a minha primeira turma e que jamais esquecerei. Os laços criados foram inevitáveis. Obrigado a eles por toda a irreverência, boa disposição, empenho e simpatia!

Aos meus colegas do núcleo de estágio da Escola S/3 Arquitecto Oliveira Ferreira, Juliana Taveira e Pedro Faustino, por todo o apoio, pela companhia,

pela partilha de conhecimentos e pelas longas horas de trabalho e de debate que contribuíram para o meu desenvolvimento.

Aos meus pais, pelos valores essenciais que me transmitiram, pela dedicação, carinho, esforço e apoio incondicional em todos estes anos.

Aos meus irmãos, por me fazerem sorrir mesmo nos momentos mais difíceis e por exigirem o melhor de mim que, mesmo inconscientemente, me motivava a ser um exemplo.

A todos vocês, o meu sentido agradecimento!

# Índice

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	V
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	IX
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	X
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	XI
<b>RESUMO</b> .....	XIII
<b>Abstract</b> .....	XV
<b>Abreviaturas</b> .....	XVI
<b>1. Introdução</b> .....	18
<b>2. Enquadramento Pessoal</b> .....	21
2.1 - Quem sou? O Meu Percurso.....	22
2.2 - Expetativas para o Estágio Profissional .....	25
<b>3. Enquadramento da Prática Profissional</b> .....	31
3.1 - Contexto da Prática Profissional.....	32
3.1.1 - O meu entendimento do Estágio Profissional .....	32
3.1.2 - Acerca do Estágio Profissional .....	32
3.2 - A Escola Cooperante.....	36
3.2.1 - História.....	36
3.2.2 - Contexto Geográfico e Sociocultural.....	38
3.2.3 - Recursos Materiais, Instalações e Material .....	38
3.2.4 - Funcionamento.....	42
3.2.5 - Comunidade Educativa .....	42
3.3 - Núcleo de Estágio, Professora Cooperante e Professora Orientadora .....	47
3.4 - Turma residente.....	50
<b>4. Realização da Prática Profissional</b> .....	53
4.1 - Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	54
4.1.1 - Conceção .....	55
4.1.2 - Planeamento.....	57
4.1.3 - Realização.....	67
4.1.4 - Ensino por Géneros VS Ensino por Níveis VS Aprendizagem Cooperativa .....	80
4.1.5 - Avaliação .....	83
4.2 - Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade .....	90
4.2.1 - Desporto Escolar.....	90
4.2.2 - Corta-Mato .....	91

4.2.3 - Torneio Voleibol 3º Ciclo.....	92
4.2.4 - Visita de estudo à Faculdade de Desporto do Porto (FADEUP) .....	95
4.2.5 - Departamento de Expressões.....	96
4.2.6 - Reuniões Avaliação / Conselho de Turma.....	97
4.2.7 - Aulas Observadas.....	98
4.3 - Área 3 – O desafio do ensino à distância na Educação Física.....	100
4.3.1 – Contextualização.....	100
4.3.2 – As medidas do Governo.....	102
4.3.3 – Abertura a uma nova realidade.....	103
4.3.4 – Circuito de treino - Tabatas .....	106
4.3.5 – Atividades rítmicas e expressivas à distância .....	109
4.3.6 – Como as Escolas Europeias se adaptaram .....	112
4.3.7 – Os constrangimentos que enfrentei .....	114
4.3.8 – Constrangimentos a nível Nacional.....	116
4.3.9 – Apontamento Final .....	118
<b>5. Conclusão e Perspetivas futuras .....</b>	<b>119</b>
<b>6. Referências Bibliográficas .....</b>	<b>122</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>127</b>



## **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Escola Cooperante..... 36

Figura 2: Planta do Recinto Escolar ..... 39

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do Número de Alunos Matriculados no 3º Ciclo, Ensino Básico e no Ensino Secundário - Regular .....	44
Gráfico 2: Insucesso, por ano de escolaridade, dos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário Regular (2014/2015 a 2016/2017) .....	45
Gráfico 3: Abandono escolar, por ano de escolaridade ou tipo de curso (2014/2015 a 2016/2017) .....	45
Gráfico 4: Evolução do número de docentes, segundo o vínculo contratual (2014/2015 a 2016/2017) .....	46
Gráfico 5: Evolução do número de pessoal não docente (2014/2015 a 2016/2017) .....	47

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha do Aluno .....	128
Anexo 2 – Grelha de registo FIT-ESCOLA.....	129
Anexo 3 – Planeamento Anual .....	130
Anexo 4 – Indicadores transversais JDC .....	133
Anexo 5 – Indicadores Transversais AD Voleibol.....	134
Anexo 6 – Exemplo: AD de Andebol .....	135
Anexo 7 – Teste teórico .....	136
Anexo 8 – Avaliação 1º Período.....	139



## RESUMO

O presente relatório resulta do Estágio Profissional, unidade curricular inserida no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto que marcou o início da prática profissional, enquanto professor de Educação Física. O Estágio Profissional foi realizado numa escola localizada em Arcozelo, Vila Nova de Gaia, sendo o núcleo de estágio constituído por três estudantes estagiários, supervisionado por uma professora cooperante dessa escola e uma professora orientadora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto no ano letivo de 2019/2020. A sua realização é o culminar de um ano de aquisição de conhecimentos, vivências e competências pedagógicas imprescindíveis para o futuro enquanto pessoa e profissional docente. É neste momento que invocamos todos os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo de formação, de modo a estabelecer a ponte entre a teoria a prática. Após esta atuação, chega o momento de refletir acerca “do quê” e de “como” tudo aconteceu, para que se possam ser tiradas ilações acerca desta atuação. Assim, este relatório assume-se como um momento de reflexão, analisando-se o que se fez, o que poderia ser feito, assim como a nova realidade e a superação através de todas as experiências, desafios e vivências que foram surgindo durante o Estágio Profissional. O estudo realizado veio da necessidade provocada pela nova realidade da pandemia Covid-19, que obrigou a toda comunidade escolar a adaptar-se, organizar, inovar e reinventar-se num curto espaço de tempo. Tudo isto foi de tal maneira marcante e desafiante, para mim, que me senti compelido a desenvolver o tema “O desafio do ensino à distância na Educação Física”. Neste estudo faço uma reflexão crítica acerca do tempo vivido, durante o qual desenvolvi a minha adaptação ao ensino à distância, bem como acerca das atividades realizadas e dificuldades sentidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO À DISTÂNCIA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO,



## **Abstract**

The present document portrays the supervised practicum training, a course unit integrated in the second and last year of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, of the Faculty of Sports – University of Porto. This supervised practicum was the starting point of my professional practice as a teacher of Physical Education, and was held in a school of Arcozelo, Vila Nova de Gaia, during the school year 2019/2020. The internship group comprised three pre-service teachers, one Cooperating teacher – from the school’s teaching corps –, and one Supervisor teacher – from the Faculty of Sports. This report represents the culmination of a very important year; a year of acquisition of knowledge, experiences and teaching skills – all of them indispensable for my future as a person and as a teaching professional. This is the moment to invoke all the acquired knowledge throughout my process of education, in order to establish a bridge between the theory and the practice. After this ‘performing’, it comes the time to think about of ‘what’ and ‘how’ everything happened. This is mandatory in order to draw conclusions and to learn from the practicum. In this way, this written report represents a moment of reflection, which analyses what was done and what could be done. It also examines this new reality and the overcoming, through all the experiences, challenges that arose during the Professional internship. A study was carried out, taking into account this new reality caused by the Covid’s pandemic. Indeed, all the school community had to adapt, to organize itself, and to reinvent itself in a very short period of time. All of this was so striking and challenging, that I felt compelled to develop the theme: ‘the challenge of distance learning in Physical Education’. In this study I develop a critical reflection regarding the lived period, during which I made my own adaptation to the distance learning, as well as regarding my ideas and proposals and felt difficulties.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM TRAINING, DISTANCE LEARNING, PRESERVICE TEACHER

## **Abreviaturas**

**AD** – Avaliação Diagnóstica

**AF** – Avaliação Formativa

**AE** - Agrupamento de Escolas

**AS** – Avaliação Sumativa

**BPM** – Batidas por minuto

**DE** – Desporto Escolar

**EC** – Escola Cooperante

**EE** – Estudantes Estagiários

**EF** – Educação Física

**EP** – Estágio Profissional

**FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

**ISMAI** – Instituto Universitário da Maia

**MEEFEB**S – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**NE** – Núcleo de Estágio

**PA** – Plano Anual

**PAA** – Plano anual de Atividades

**PC** – Professora Cooperante

**PDA** – Plano de Aula

**PEE** – Projeto Educativo da Escola

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PNE** – Programa Nacional de Educação Física

**PO** – Professora Orientadora

**REP** – Relatório de Estágio Profissional

**UD** – Unidade Didática

**ZSAF** – Zona Saudável de Aptidão Física





# 1. Introdução

O presente documento constitui o Relatório de Estágio Profissional (REP) e foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), a qual incorpora o REP e a Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2.º ano do 2.º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta atividade pedagógica e profissional que foi proporcionada, marcou o início da prática profissional, enquanto professor de Educação Física.

Este documento surge como o ponto de síntese da minha formação académica na área da docência. O EP teve lugar na escola Cooperante (EC) em Arcozelo. Para além de mim, a Escola Cooperante integrou mais dois Estudantes-Estagários (EE), com os quais ficou constituído o Núcleo de Estágio (NE). A existência deste contexto escolar credibilizou a minha formação docente, já que me permitiu construir uma identidade profissional num contexto de atuação autêntica, isto é, baseada na realidade do professor.

O EP concede a oportunidade aos futuros professores a oportunidade de se integrarem na cultura escolar nas suas múltiplas componentes. Desta forma, permite-lhes desenvolver uma postura crítica e reflexiva, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão docente (Batista & Queirós, 2013). O EP tem como meta final a profissionalização de novos docentes, através de um processo da prática profissional de forma orientada e supervisionada, com a duração de um ano letivo.

Face à falta de experiência dos EE no novo contexto, o processo de orientação é de sobejá importância, pelo que a supervisão da Professora Orientadora (PO) e da Professora Cooperante (PC) é central ao decurso do processo formativo em contexto real de ensino na escola. Estas professoras funcionaram como guias da minha intervenção enquanto docente, garantindo a construção de vários caminhos rumo ao sucesso no EP.

No percurso de formação de um professor, o EP é o culminar de um objetivo pessoal, concretamente da lecionação de aulas de Educação Física. Durante

este período foram traçados vários objetivos, tais como a transmissão de conhecimentos e saberes que fossem úteis para o desenvolvimento integral dos alunos, quer na vertente física, quer nas vertentes socio-afetiva e cognitiva, motivando-os para a prática desportiva. Sim, porque a EF proporciona o desenvolvimento de capacidades que não só as físico-motoras, mas também, por exemplo, o desenvolvimento da consciência coletiva e da capacidade de conviver em grupo (Junior & Tassont, 2013). Na verdade, atualmente, a EF deve, no âmbito da estrutura e do currículo escolar, promover o desenvolvimento de capacidades em diferentes esferas: cognitivas; afetivas; físicas; éticas; estéticas; de inserção social e de relação interpessoal (Junior & Tassont, 2013).

Conforme anteriormente mencionado, o EP permitiu aos EE desempenharem tarefas de professor com o objetivo de desenvolver, através da reflexão crítica e da aquisição de competências, um crescimento profissional, bem como pessoal. De facto, a mudança de aluno para professor, apesar de ser na mesma instituição, é vivida de uma forma completamente distinta e o entendimento que temos da escola, enquanto alunos, é algo extremamente diferente daquele que temos enquanto professores.

O presente REP procura transmitir as vivências experienciadas no decorrer do ano letivo (2019/2020), bem como espelhar o meu crescimento pessoal e profissional. Desta forma, apresentam-se os momentos mais marcantes e que mais contribuíram para a minha formação ao longo do ano, desde os mais satisfatórios até aos mais frustrantes. Além disso, também não se descarta a importância do acompanhamento do PC e da PO.

No que concerne à estrutura do REP, este encontra-se organizado em quatro capítulos principais, sendo que na Introdução se encontra o enquadramento pessoal e a estrutura do presente documento.

No primeiro capítulo, Enquadramento Pessoal, são narradas as minhas vivências desde a infância até ao ano de estágio, bem como o percurso escolar, o desporto federado fora da escola e outros aspetos que considero importantes, e que me levaram a escolher o ensino de Educação Física. Ainda neste capítulo, descrevo as expectativas iniciais para o estágio profissional. O segundo capítulo dedica-se, exclusivamente, ao Enquadramento da Prática Profissional, ou seja,

contextualizar o EP, bem como reportar a importância do núcleo de estágio e dos respectivos elementos. Também se descrevem as características da escola onde realizei o estágio, assim como da comunidade educativa, principalmente da turma e dos alunos com quem trabalhei. No terceiro capítulo - A Realização da Prática Profissional - tem como base os momentos reflexivos de todo o processo de ensino-aprendizagem proporcionado pelo EP e que dão corpo às experiências vividas, sendo neste capítulo que procede à descrição dos aspetos mais importantes da realização da prática profissional enquanto professor estagiário. Por outras palavras, o quarto capítulo apresenta o trabalho desenvolvido ao longo do EP e está dividido em três áreas:

- Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem: o qual aborda os processos de conceção, planeamento, unidade didática, plano de aula, realização, ensino por géneros *versus* ensino por níveis *versus* aprendizagem cooperativa e avaliação;
- Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade: onde são apresentadas as atividades realizadas na escola e na relação com a comunidade, como o desporto escolar, corta mato, torneio de voleibol (3.º ciclo), visita de estudo à FADEUP e departamento de expressões.
- Área 3 - Desenvolvimento Profissional: realizo uma breve reflexão sobre a temática da “O desafio do ensino à distância na Educação Física”, especificamente na dimensão da Educação Física. Para além de outros aspetos, trata-se de uma reflexão e adaptação própria do ensino, face às circunstâncias provocadas pela pandemia do Covid-19, que impossibilitaram o desenvolvimento do estudo-caso a realizar no 3º período.

Para terminar, o quarto capítulo remata o trabalho realizado, o que significa que é neste capítulo que se apresentam as principais conclusões do mesmo, assim como se apresentam sugestões para trabalhos futuros.

## **2. Enquadramento Pessoal**

## 2.1 - Quem sou? O Meu Percurso

O meu nome é Manuel João Ferreira Carção, sou natural de Sendim, concelho de Miranda do Douro e distrito Bragança.

Desde muito novo que tenho uma paixão muito forte pelo desporto. Fui sempre muito competitivo na maioria das brincadeiras entre amigos e o desporto sempre esteve presente na minha vida: de livre vontade, como pelo prazer de jogar, como pelo entretenimento de ver jogar, pois, aos domingos, acompanhava o meu pai e juntos víamos os jogos de futebol do Campeonato Distrital de Bragança.

De facto, a minha ligação ao desporto surgiu muito cedo, quando me tornei atleta ao integrar os iniciados, fazendo parte da formação do clube Grupo Desportivo de Sendim. A formação que obtive neste clube foi bastante enriquecedora a vários níveis e jamais irei esquecer as aventuras passadas, bem como o facto de que através dela construí amizades que, ainda nos dias de hoje, se mantêm. Como referi, sou natural da vila Sendim do concelho de Miranda do Douro, distrito de Bragança, uma terra de cultura e de tradições onde se fala a segunda Língua Oficial Portuguesa – “O Mirandês”. Tem um grupo de Pauliteiros, do qual faço parte, gastronomia (a famosa posta à mirandesa, o butelo cozido com casulas, a bola doce – candidata às sete maravilhas doces de Portugal) e paisagens naturais (Parque Natural do Douro Internacional) e com pessoas de carácter empreendedor. Adoro o povo transmontano e adoro ser parte do mesmo.

Até ao 9º ano frequentei a Escola Básica de Sendim. Concluí o ensino secundário na Escola Secundária de Miranda do Douro. Durante dois anos consecutivos fiz parte do plantel do Grupo Desportivo de Sendim, pelo que tinha de me deslocar todos os fins-de-semana à minha terra para a realização de treinos e jogos. Sendo esta região afetada pela desertificação, o futebol é uma mais valia, pois serve como um evento dinâmico para a população local. Após finalizar o 12º ano, não havendo continuidade de ensino superior na região, tive necessidade de dar início a uma nova fase do ciclo de estudos, começando a Licenciatura em Educação Física e Saúde no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Durante este percurso de três anos, fiz amizades para a vida e adquiri

ensinamentos que me são bastante úteis no que concerne à Educação Física (EF) e à saúde. Ao longo do meu percurso académico, mais precisamente entre o 5º e o 12º ano, a EF sempre foi a minha disciplina de eleição. Com efeito, foram muitas as vezes em que esperava ansiosamente durante todo dia para que aquela hora, a da aula de EF, surgisse para poder praticar desporto. Sempre tive gosto pelo desporto e isso refletia-se nas aulas de EF, pela alegria e entusiasmo com que as fazia, esperando ansiosamente pela próxima, para poder usufruir novamente daquela prática que tanto gostava. Ao longo deste tempo, fui-me cruzando com alguns professores da área que me marcaram significativamente, pelo que eram enquanto pessoas, pela paixão e alegria que transmitiam através do que faziam, entre outras razões. Esses professores ficaram como exemplos; um dia queria ser igual a eles.

No ISMAI, ao frequentar o 1º ciclo de estudos, na licenciatura em Educação Física e Desporto, adquiri conhecimentos com o objetivo de me tornar um profissional apto para o mercado de trabalho, tendo desenvolvido competências num vasto leque de áreas de especificidade. No essencial, a licenciatura tem como pretensão formar profissionais capazes de responder de forma rigorosa às necessidades do sistema desportivo, bem como de intervir de forma adequada nos domínios do treino desportivo, da recreação física, da manutenção da condição física e das atividades para setores populacionais com necessidades especiais. No entanto, a verdadeira experiência de docência não a conseguiria lá. Pelo tanto, escolhi completar a minha formação com a concretização do Mestrado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), o qual me poderia proporcionar a habilitação profissional para a docência.

Quando me inscrevi na Licenciatura de Educação Física e Saúde, no ISMAI, já tinha como objetivo ser professor. De uma forma geral, o professor constrói a sua trajetória com base nas suas experiências académicas e profissionais, bem como pelas vivências tidas durante a formação (Licenciatura), as quais também contribuem para a constituição da pessoa ao nível profissional, no meu caso como professor. Com base nessas trajetórias, que podem acontecer antes, durante e depois da formação é que cada professor constrói os seus saberes,

as suas estratégias de ensinar e aprender, sendo isso parte da sua identidade profissional.

Neste sentido, o processo de formação pode ser considerado como a dinâmica que vai construir a identidade da pessoa, a pessoal e a profissional (Spudeit & Cunha, 2016). É um processo em que cada pessoa se reconhece a si própria ao longo da sua vida. Fundamentando-me nessa ideia, reconheço que a minha escolha pessoal se desencadeou na licenciatura, durante o período de formação, tendo por base os meus interesses e escolhas pessoais. Aqui, importa destacar que a minha licenciatura foi em Educação Física e Desporto no ISMAI, um curso generalista focado no ensino e com o objetivo de formar profissionais capazes de atuar dentro e fora da escola.

No início da Licenciatura, apesar de já ter preferência por um campo específico para trabalhar e aprofundar os meus conhecimentos, sempre gostei do universo que compõe a área de atuação da Educação Física. Com isto, vivenciei e procurei aprender acerca das diferentes áreas que compõem o campo de atuação do profissional de EF. A título de exemplo, participei em projetos de treino desportivo no clube S.C. Salgueiros, onde fui Treinador-adjunto, durante um ano. Esta foi uma experiência muito enriquecedora a nível pessoal e profissional, através da qual ganhei a noção do planeamento de treino, controlo de grupo, feedbacks e monitorização do grupo.

Após a Licenciatura no ISMAI, optei por uma área específica que me permitisse desenvolver as minhas capacidades. Foi nessa altura que me candidatei ao Mestrado em Ensino Básico e Secundário na FADEUP. Nesta instituição, o 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário visa a atribuição do grau de mestre, que habilita para a docência da Educação Física e Desporto nos referidos níveis de ensino.

Foi aqui que desenvolvi um nível aprofundado de conhecimentos nos domínios das ciências do desporto, que suportam o ensino da Educação Física e Desporto. De facto, ao longo deste ciclo foi possível adquirir e desenvolver determinadas capacidades, como sejam: a capacidade para aplicar o conhecimento e resolver problemas complexos, inerentes ao exercício da atividade profissional especializada de professor de Educação Física e Desporto;



conhecimento e capacidade para adotar uma atitude investigativa, no desempenho profissional, baseada na compreensão e análise crítica da investigação educacional relevante; capacidade para refletir e intervir com sentido de responsabilidade sobre os problemas éticos e cívicos colocados à atividade docente; sensibilidade e abertura de espírito para estar atento e compreender os grandes problemas do mundo contemporâneo e as suas repercussões no sistema educativo e no quotidiano da comunidade educativa; capacidade para avaliar, fundamentar e justificar a sua intervenção de uma forma clara e sem ambiguidades e competências que permitam, de um modo autónomo, procurar recursos de aprendizagem e continuar a aprender ao longo da vida.

## **2.2 - Expetativas para o Estágio Profissional**

O EP constitui uma fase da formação do aluno bastante importante, pois corresponde à transição da teoria para a prática, do plano do ensino e aprendizagem, para o plano profissional. É, portanto, um processo formativo que contribui para a aquisição de um conhecimento prático e de conhecimentos relacionados com os alunos e com a escola (Pacheco, 1995). Este representa uma viragem significativa no processo de formação de um professor (...) a realização de um estágio como *terminus* do curso torna-se positivo porque permite a aquisição de um conhecimento prático, decorrente do contacto com a escola, com os alunos, enfim, com situações tão distantes da universidade (Pacheco, 1995, p. 164). Já Alonso e Rolão (2005, p.29) consideram que “O estágio constitui um momento pedagógico, no qual é possível aplicar o conhecimento adquirido numa realidade concreta e durante esta formação adquire-se conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimentos de quais as características mais importantes para vir a ser um professor de qualidade”.

Este foi um ano bastante desafiador, na mira de conciliar a escola, a família e o desempenho como jogador do Grupo Desportivo de Sendim. Isto exigiu de mim uma organização temporal, dedicação e paciência de todos os que me rodeiam.

Apesar disso, agora tenho agora a certeza que foi um passo importante para a realização de um objetivo maior e amadurecido com o tempo, sendo certo que todo o esforço e sacrifício desenvolvidos, ao longo deste ano, compensarão no futuro.

Quanto às expectativas, no início do ano acreditava que, durante o estágio, colocaria em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos, ao mesmo tempo que observaria como é que o EE, futuro professor, se integra numa comunidade escolar.

“É no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo saber que a aprendizagem de um professor nunca” termina (Alonso & Roldão, 2005, p. 36).

Na verdade, a docência é a única profissão em que o contexto profissional do formando, ou seja, do futuro professor, lhe é totalmente familiar (Queirós, 2014), mas não se pode descurar que o EP é uma experiência prática de ensino em contexto real, sendo reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes na formação inicial de professores (Batista & Queirós, 2015).

Como disse anteriormente, ao longo do meu percurso académico (Licenciatura), tive a oportunidade e o privilégio de viver um desafio como treinador de formação no S.C. Salgueiros e confirmou a ideia de que “a aprendizagem pela experiência é ‘melhor’ durante o estágio e de que a aprendizagem da teoria que ocorre na universidade” (Loughran, 2009, p. 27). Esta mesma ideia, ficou ainda mais evidente com a realização do estágio. Esta oportunidade permitiu-me aprender a lidar com um grupo de jovens muito diferentes entre si, a detetar as dificuldades e potencialidades de todos eles, a observar as constantes e surpreendentes evoluções, quer a nível técnico e tático, quer a nível sócio afetivo, a vivenciar a relação estabelecida entre treinador e jogadores, com as aprendizagens mútuas, a alegria e união de grupo. Tudo isto me fez perceber que a minha tendência era lidar/ensinar crianças.

Posso dizer que tinha ótimas expectativas, considerando que sabia que os desafios iriam ser grandes, que seria exigida uma enorme capacidade de

adaptação, que a minha capacidade de superação iria estar sempre em jogo, mas que poderia ser eu mesmo, experimentando, errando e tentando sempre novas formas de atuar ou estratégias que se adequassem ao contexto em que iria estar inserido, recorrendo sempre ao mesmo espírito crítico e reflexivo.

Sim, porque “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Apesar de boas e grandes expectativas, também tinha noção de que também poderia ter alguma experiência menos positiva, mas que “uma experiência de aprendizagem desagradável pode ser uma experiência de aprendizagem construtiva – é importante correr riscos. Quando há algum desconforto na experiência de aprendizagem, ocorre uma aprendizagem significativa” (Loughran, 2009, p. 28).

Sentia que através do estágio iria estabelecer uma ponte para as competências desenvolvidas e que iriam melhorar a minha supervisão, quer como professor quer como treinador. Porque o estágio também nos permite descobrir-nos enquanto professores, a nossa identidade profissional, pois não se pode assumir, como acontece com muitos futuros professores, que irão ser os programas de formação inicial de professores a dizer-lhes como devem ensinar os seus alunos (Loughran, 2009).

Para mim, o estágio seria mais uma etapa da nossa formação, aquela onde pela primeira vez colocaríamos em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. Os primeiros de muitos, pois sei que estaremos sempre em formação e a busca pelo conhecimento deverá ser constante. No entanto, o EP é o culminar desta formação inicial e, por isso, deve ser encarado com extrema responsabilidade e profissionalismo, pois “entrar no mundo profissional implica abandonar alguma segurança feita de apoios sucessivos, decidir sozinho e ter de enfrentar desafios que obrigam a crescer” (Galvão, 2000, p. 57).

A prática pedagógica simulada realizada no ano letivo anterior, na escola de Paranhos em contexto de ensino, tendo como base a inserção em grupos, objetivando o trabalho de cooperação e entreajuda, tanto na organização de toda a prática, como na busca do conhecimento teórico de suporte, foi uma grande

ajuda para este ano, preparando-me para o contacto com os alunos no espaço da aula (prática).

Com tudo isto, esperava aliar ao estágio o conhecimento académico, bem como a vivência do ambiente de trabalho, podendo reter mais e melhor conhecimento sobre a profissão escolhida através desta experiência. Uma vez que é “durante os estágios os estudantes estreitam a sua relação com o mercado de trabalho e embora possam ter alguma experiência anterior, os estágios são reconhecidos como o momento em que o trabalho e a profissão vinculam” (Oliveira, 2009, p. 354)

Além do mencionado, o programa de estágio permite a troca de experiências entre colegas, funcionários e alunos, assim como o intercâmbio de ideias, planos e estratégias.

Pela primeira vez, estaríamos em contacto com a realidade de uma escola, não como alunos, mas como professores e integrados no contexto profissional, pois o estágio realiza-se num contexto real, com alunos reais, problemas reais, de acordo com as normas gerais que orientam o sistema educativo e o dia-a-dia de uma escola. Durante este ano, estaríamos responsáveis apenas por uma turma e sob a orientação de uma professora cooperante e uma professora orientadora da faculdade. Seria um processo de formação que nos permitiria adquirir competências pedagógicas e didáticas para o desenvolvimento da nossa competência profissional.

Soube, então, que seria uma escola cooperante em Arcozelo, aquela que me iria receber durante o ano letivo de 2019/2020. Com tantas coisas novas a acontecerem, seria durante a primeira reunião, com a professora cooperante (PC), que teria o meu “primeiro impacto com a realidade”: o momento em que percebi qual era a turma que iria lecionar durante o ano letivo. Sabia que o trabalho a realizar e que iria ser proporcionado pelo estágio, iria ser crucial para a minha formação e para a minha prática profissional, pois iria permitir construir uma perspetiva mais integradora e contextualizada da prática profissional, ao mesmo tempo que iria proporcionar a aquisição de maior competência e autonomia na tomada de decisões e na resolução de problemas, e uma visão do mundo real do trabalho (Scorsolini-Comin, Souza & Santos, 2008).

Nem eu, nem os meus colegas do Núcleo de estágio conhecíamos a escola, pelo que fomos recebidos pela Professora Cooperante, que nos apresentou a toda comunidade escolar.

Antes de iniciar o Estágio Profissional, as minhas expectativas estavam essencialmente relacionadas com os alunos: “como serão eles?”; “serei capaz de os motivar e potenciar a sua aprendizagem?”; “será que vão reparar no meu sotaque?” No fundo, as minhas dúvidas recaem na mesma pergunta “serei um profissional à altura?!” O estágio permitiu isto mesmo, permitiu-me encontrar respostas ao longo deste percurso e abracei esta experiência formativa, pedagógica e pessoal sem qualquer tipo de medo e com a certeza de nunca desistir, fossem qual fossem os problemas ou obstáculos. Além disso, o meu estágio, tal como já esperava, não se resumiu à integração no mercado de trabalho, nem à aquisição de mais competências e habilidades essenciais para a prática profissional do professor de Educação Física, foi igualmente importante para a minha formação pessoal dos alunos, isto é, para o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais, aumento da autoconfiança e da sua maturidade (Caires & Almeida, 1996; Vieira, Caires & Coimbra, 2011).

Por fim, relativamente à minha postura face a este grande desafio, perspetivei ser empenhado, esforçado e responsável perante as tarefas e funções que me iriam ser exigidas. Pois, tal como Ribeiro da Silva (cit. por Silva, 2014, p. 129) refere, “o Estágio Pedagógico corresponde a um momento fundamental na formação dos jovens professores, sendo, frequentemente, a única experiência de ensino acompanhado antes do fim da sua formação inicial, o que vem reforçar a importância que os alunos estagiários lhe atribuem, considerando-a, normalmente, como a mais significativa de todo o processo formativo”.

Adicionalmente, reconhecia a necessidade de me manter focado, com uma postura motivada e reflexiva e acima de tudo profissional, para assim alcançar, progressivamente, os objetivos que tinha traçado para a minha ação ao longo deste processo de formação. Confesso que nem sempre consegui manter um trabalho regular e que por vezes tive dificuldade na gestão do meu próprio tempo, devido às viagens longas e cansativas, associadas aos jogos no clube todos os fins de semana, com o conseqüente cansaço físico e psicológico. No entanto,

tenho a noção de que o meu percurso foi fortemente marcado por uma postura sempre jovial, sendo capaz de proporcionar boa disposição e um bom clima com os alunos, com os professores da escola e restante comunidade educativa. Ao mesmo tempo, procurei de forma constante refletir sobre os problemas, perspetivando possíveis soluções, de modo a combater as minhas próprias dificuldades, porque um estágio é isso mesmo: é ingressar numa experiência formativa, intervir numa realidade concreta, encontrar dificuldades e conseguir ultrapassá-las, é crescer pessoal e profissionalmente.

### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

## **3.1 - Contexto da Prática Profissional**

### **3.1.1 - O meu entendimento do Estágio Profissional**

O estágio profissional é a antecâmara para a entrada na docência. O tempo de demonstrar tudo aquilo que aprendemos. Toda a teoria adquirida é colocada na prática e as ferramentas que nos foram dadas ao longo destes anos de estudo são agora utilizadas e escolhidas por nós em espaço e tempo real. Acabaram-se as teorias, as utopias, foi preciso colocar os pés no mundo real onde tudo é novo, tive de ter a capacidade de me adaptar e resolver situações inesperadas nunca perdendo de vista os conhecimentos pedagógicos anteriormente adquiridos. Foi um ano inesquecível e altamente marcante, cheio de experiências intensas com a mistura de muita emoção: os meus primeiros alunos, os meus primeiros colegas, as minhas primeiras aulas, os meus primeiros planos, tudo isto contribui para o meu crescimento pessoal e profissional.

Em suma, ao EE esta etapa chamada “estágio” significa tornar-se um profissional de educação sendo um processo de características únicas, reais e verdadeiras que permitem ao EE vivenciar a profissão na plenitude da sua autenticidade, com o intuito de se desenvolver profissionalmente como professor de EF.

Trabalhar com jovens e formar pessoas é um trabalho gratificante e que deve ser executado com muito cuidado porque os jovens de hoje são o futuro de amanhã.

### **3.1.2 - Acerca do Estágio Profissional**

O Estágio Profissional (EP) apresenta-se como uma unidade curricular (UC), inserida no plano de estudos conducentes ao segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), regendo-se “pelos princípios presente na legislação constante do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 65/2018 de 16 de Agosto” e ainda pelo Decreto-lei nº



79/2014 de 14 de maio, tendo “*como premissas a obtenção de habilitação profissional para docência e para o grau de Mestre.*” (Queirós, & Batista, 2015. P 37), que se desenrola nos dois últimos semestres (3º e 4º) do referido ciclo de estudos.

As Normas Orientadoras do EP operacionalizam o Regulamento do Estágio Profissional, para o ano letivo em vigor. Este documento procura a uniformização de critérios e procedimentos a adotar no decurso do estágio profissional, visando todos os intervenientes nesta prática, nomeadamente, o estudante-estagiário, o professor cooperante, o professor orientador e a escola. Pois, “os estudantes tornam-se ‘professores’ através da realização de um estágio profissional em contexto real de prática pedagógica supervisionada” (Silva, Batista & Graça, 2014, p. 115).

Deste modo, existe a tentativa de garantir que todos os estágios sigam as mesmas exigências e linhas orientadoras, embora em contextos práticos isso nem sempre seja possível, visto que o Estágio Profissional é operado em diferentes escolas, com estudantes-estagiários, professores cooperantes e orientadores distintos, cada um com o seu contexto com recursos, tanto materiais como humanos diversificados.

Cada núcleo analisa e utiliza este documento como orientador da sua prática, tentando adaptá-lo à sua própria realidade, de modo a viabilizá-lo, mas procurando manter e seguir as principais normas. A existência destas normas e o seu cumprimento são de extrema importância, para que não seja cada um por si a decidir os métodos e critérios a utilizar. Com a diversidade existente, não seria viável nem aceitável que cada um seguisse as suas próprias normas.

De acordo com o Objetivo Geral presente no documento das Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pretende-se que o estudante-estagiário se integre de forma orientada e progressiva no exercício da vida profissional em contexto real, de forma a desenvolver as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um “desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e

exigências da profissão” (p. 12)<sup>1</sup>. Como refere Silva (2009, p. 9), a atividade docente ultrapassa o domínio das tarefas na sala de aula, sendo que o professor “tem que ser um gestor de relações pessoais e conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interação entre os vários elementos da comunidade escolar, e ainda um gestor de interação com a comunidade”.

Em termos institucionais, o estágio profissional incorpora duas componentes, a Prática de Ensino Supervisionada e o Relatório de Estágio. A primeira “entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar.” Esta prática é realizada pelo estudante-estagiário numa escola cooperante supervisionada pelo professor cooperante. Já a segunda componente, o Relatório de estágio, é realizada pelo estudante-estagiário sob a orientação de um professor da Faculdade, o professor orientador, responsável pela supervisão do estudante no contexto da prática de ensino supervisionada. Como forma de suprir todas as necessidades referidas anteriormente, o EP comporta três áreas de desempenho, presentes no Regulamento da Unidade Curricular do Estágio Profissional:

**I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

**II. Relação com a Comunidade**

**III. Desenvolvimento Profissional**

A área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem – compreende as tarefas do processo de ensino, nomeadamente a conceção, planeamento, realização e avaliação, tendo como principal objetivo adotar uma estratégia de intervenção regida por princípios pedagógicos e respeitando o conhecimento válido no Ensino da Educação Física, visando sempre uma eficaz aprendizagem e formação dos alunos.

---

<sup>1</sup> Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP

Relativamente à área II – Relação com a Comunidade –, esta visa a compreensão dos aspetos mais significativos da comunidade onde se insere a escola, de forma integrá-los na atividade letiva. Assim sendo, o âmbito desta área centra-se no entendimento desses mesmo traços presentes no meio regional, no sentido de perceber de que modo essas características são refletidas na interação escola – meio.

Como é lógico, o EP também engloba a vertente da formação profissional a longo prazo. É neste âmbito que se encontra a área III – Desenvolvimento Profissional –, a qual integra todas as atividades e situações que proporcionem a aquisição de competências para o futuro de um professor de Educação Física, promovendo o sentido de pertença e de identidade profissional, tendo como principal objetivo a formação de um professor reflexivo abrangendo a totalidade da sua atuação (criação de hábitos de investigação, de reflexão e de ação) (p.23)<sup>2</sup>.

A orientação da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é realizada por um docente da FADEUP, que exerce a função de orientador, nomeado pelo órgão competente, bem como por um professor experiente da escola, designado de professor cooperante (PC), que se traduz num elo extremamente importante, dado que faz o acompanhamento diário das atividades pedagógicas do estagiário e a ligação entre faculdade e a escola. Este professor é escolhido pela comissão científica, ouvido o professor regente da unidade curricular de Estágio Profissional.

A classificação da unidade Curricular do EP resulta da classificação obtida na PES e no REP, sendo que ambas tem um peso de 50% na classificação final do EP.

---

<sup>2</sup> Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP

## 3.2 - A Escola Cooperante

### 3.2.1 - História

Após um primeiro contacto com todo o processo pelo qual o estágio passaria e como seria orientado, uma das primeiras ações realizadas passou pelo conhecimento da escola em que se iria desempenhar funções. O objetivo era conhecer a realidade em que iria intervir, desde o conhecimento dos diferentes recursos disponíveis (materiais e humanos), o grupo de professores, particularmente, os de Educação Física e ao qual passaria a pertencer, bem como as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo.

Para se proceder à caracterização da escola, recorreu-se a um documento já existente – o Projeto Educativo da Escola. Este também serviu para recolher as informações que se consideram de maior relevância. A par do projeto educativo da escola, também o site da EC foi um recurso bastante útil para a recolha de informação, como se poderá verificar.

A minha jornada como professor, embora estagiário, iniciou-se na Escola ilustrada na Figura 1.



Figura 1: Escola Cooperante (fonte: EC (2020a)).

Esta instituição surgiu nos finais da década de 80, e este ano celebra 31 anos de existência. A EC foi criada entre os anos de 1988 e 1989, sob a designação de Escola Secundária de Arcozelo, através da Portaria n.º 136/88 de 29 de fevereiro, designação que se alterou no ano 2000, ano em que a instituição passou a ter um patrono e nova designação, promulga o Despacho n.º 754/2000 de 11 de janeiro. Esta nova designação reflete-se numa homenagem ao arquiteto Francisco de Oliveira Ferreira e um tributo à importância da sua obra arquitetónica, cuja intervenção se desenvolveu na conceção de edifícios públicos ou instituições, edifícios comerciais, de rendimento e habitação unifamiliar (EC, 2018/2021).

Muito resumidamente, o arquiteto que deu nome à escola onde se realizou o EP é natural da cidade do Porto, tendo nascido a 25 de setembro de 1884, na freguesia de S. Nicolau, dia que foi instituído como o “Dia da Escola” (EC, 2020b). Contudo, “no Conselho Pedagógico de 30 de maio de 2016, aprovou-se que a comemoração do dia do Patrono passaria a ser o dia 15 de dezembro, dia da publicação em Diário da República do nome da Escola” (EC, 2018/2021, p. 10).

Francisco de Oliveira Ferreira era o mais novo de quatro irmãos, tendo frequentado a Escola Primária das Palhacinhas e a Escola Industrial Passos Manuel, seguindo-se um percurso voltado para as artes: licenciou-se em Arquitetura pela Academia de Belas Artes do Porto, nos primeiros anos do século XX e, em Paris, frequentou as "Beaux Arts" (EC, 2020b). Este arquiteto nunca se afastou das suas origens, pelo que, em 1912, já casado com Leonor Berta Pereira, foi viver para a Quinta Bela Vista, situada em Vila Nova de Gaia, tendo falecido em 1957, em Miramar (EC, 2020b).

### **3.2.2 - Contexto Geográfico e Sociocultural**

A Escola S/3 Arquiteto Oliveira Ferreira situa-se na freguesia de Arcozelo, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. O seu território educativo abrange diversas freguesias – Arcozelo, Gulpilhares, São Félix da Marinha e Serzedo – e as quais pertencem a uma zona onde o rural, a escassa indústria e alguns serviços se cruzam (EC, 2018/2021). Contudo, tal como está expresso no projeto educativo,

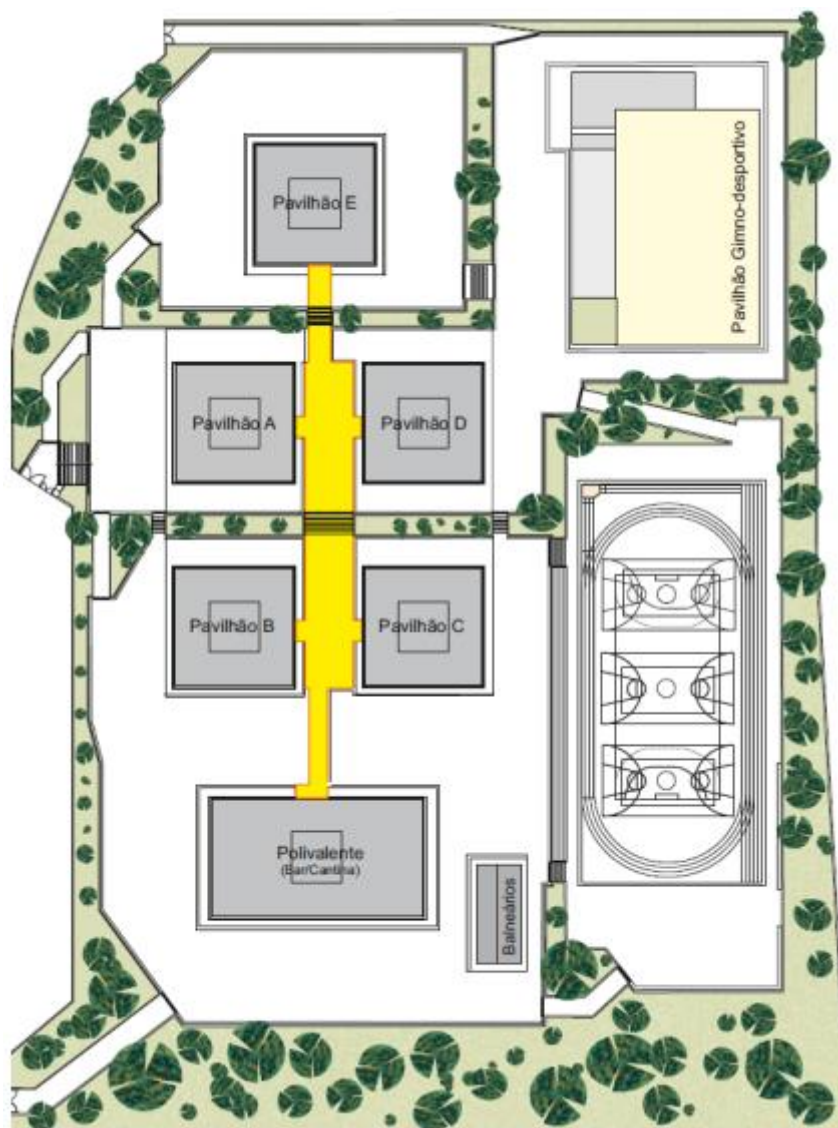
“A orla marítima potência o desenvolvimento de uma zona balnear, já detentora de boas infraestruturas e produtos inovadores, que atraem o turista ao longo do ano, sobretudo na época estival em que a procura turística cresce de forma exponencial, permitindo o aumento da oferta de emprego sazonal” (EC, 2018/2021, p. 10-11).

Relativamente à população residente nas freguesias que fazem parte do território educativo da EC é de realçar que esta se caracteriza por alguma heterogeneidade, com destaque para os estratos sociais médio e baixo, verificando-se que a maioria dos alunos provém de agregados familiares não muito favorecidos social, económica e culturalmente (EC, 2018/2021). Segundo dados recolhidos na escola, cerca de 85% dos encarregados de educação possuem o 1.º ciclo de escolaridade, o que se reflete na fraca valorização dada à escola e no insuficiente acompanhamento escolar dos seus educandos. O elevado número de alunos que usufruem de apoios da Ação Social Escolar – alimentação, transportes, auxílios económicos – reflete as carências das famílias (EC, 2018/2021).

### **3.2.3 - Recursos Materiais, Instalações e Material**

Tratando-se de uma instituição de ensino, é essencial que a EC disponha de recursos, materiais e humanos, e disponibilize instalações e equipamentos, para um adequado funcionamento da escola.

Neste sentido, apraz referir que a estrutura física da instituição engloba, com alguma simetria, seis espaços: cinco pavilhões – A, B, C, D e E – e um espaço polivalente, um local de convívio (EC, 2018/2021) (Figura 2).



**Figura 1: Planta do Recinto Escolar (Fonte: EC (2018/2021, p. 11)).**

No que concerne aos cinco pavilhões, os quais servem vários propósitos e têm diferentes constituições, importa salientar o seguinte (EC, 2018/2021, p. 11):

- Pavilhão A: É constituído pela receção/serviço de telefone (pbx), sala do pessoal docente, serviços administrativos, reprografia, biblioteca, gabinete da

direção, galeria, gabinete de diretores de turma, sala de informática, sala de estudo, sala de reuniões, gabinetes de trabalho dos quatro departamentos;

- Pavilhão B: É constituído por 10 salas de aula, duas salas de Informática, uma sala e um gabinete destinado a Biologia e Geologia;
- Pavilhão C: É constituído por seis salas de aula, um gabinete de apoio e de acompanhamento ao aluno, um gabinete de psicologia e acompanhamento vocacional, três laboratórios, um gabinete de Física e Química e um Auditório;
- Pavilhão D: É constituído por 11 salas de aula, das quais duas estão equipadas por vários computadores, e um gabinete de educação especial;
- pavilhão e: é constituído por duas salas de educação tecnológica, uma sala de informática e uma sala de educação especial. é também neste edifício que se encontra o bufete, a cantina, a papelaria, a sala do pessoal não docente e a sala da associação de estudantes.

Ainda a respeito dos recursos materiais e das instalações, considera-se essencial referir que (EC, 2018/2021):

- os Laboratórios de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas dispõem de equipamento específico e que responde às necessidades dos utilizadores;
- As salas de aula estão equipadas com projetor multimédia e computador;
- As salas 22, 26 e 27 estão equipadas com vários computadores, tendo em vista a facilitação da utilização dos mesmos por todos os alunos de uma turma em atividade letiva;
- As salas 1, 4, 10 e 36 estão reservadas à Área da Informática;
- A sala 2 é uma sala de estudo;
- A Biblioteca está equipada com 13 computadores, dos quais 10 estão disponíveis à comunidade escolar para a realização de trabalhos e atividades de pesquisa.

A nível exterior, a escola detém um campo de jogos com balneários, pavilhão gimnodesportivo, gabinetes de apoio aos professores da Área Disciplinar de Educação Física e um campo de jogos ao ar livre (também ele com balneários) (EC, 2018/2021).



No que diz respeito ao grupo de Educação Física da escola, este é composto por vários professores e o horário de ocupação dos espaços (*roulement*) indica a cada professor, qual o espaço que lhe está destinado.

O pavilhão Gimnodesportivo é geralmente dividido em três espaços, de forma a poderem ser realizadas duas aulas em simultâneo. O espaço 1 (I1) corresponde a 1/3 do pavilhão. O espaço 2 (I2), correspondendo a 2/3 do pavilhão, é utilizado maioritariamente para abordar as matérias dos desportos coletivos voleibol, basquetebol e ainda badminton. O espaço 3 (I3) é utilizado exclusivamente por outro Agrupamento de Escolas. Claro que todos os espaços são polivalentes, não estando restritos a qualquer matéria. Neste pavilhão existe ainda uma pequena sala de professores com casa de banho, dois vestiários masculinos com casa de banho e chuveiros, dois vestiários femininos com chuveiros e casa de banho e uma arrecadação.

No exterior existe um campo de jogos que contempla balizas de andebol/futsal, cestos de basquetebol e ainda uma pista de atletismo. Como tal, possibilita a prática de diversas modalidades, nucleares e alternativas, funcionando, à semelhança do pavilhão, como uma opção válida para as aulas de Educação Física.

Assim, as aulas de EF nesta escola são possíveis de lecionar em três espaços diferentes (de acordo com o *roulement*), I1, I2 ou espaço exterior (E1). A rotação muda a cada três semanas. Em caso de condições climatéricas desfavoráveis, o pavilhão é dividido em três, indo a turma do exterior para uma dessas divisões, na maioria das vezes, para o espaço do meio, ou para o espaço 3 (I3), se estiver disponível. A nível de material, o pavilhão gimnodesportivo encontrava-se bem apetrechado, desde raquetes de badminton, colchões de queda, material para ginástica, bolas para as diferentes modalidades, coletes, colunas de som, sinalizadores, arcos, cordas, cones. O que é bastante positivo, pois possibilita a abordagem das várias modalidades, permitindo, igualmente, um vasto leque de escolhas. Contudo, nos dias de chuva, o piso do pavilhão gimnodesportivo torna-se escorregadio, sendo um fator limitativo para prática de certas modalidades

### **3.2.4 - Funcionamento**

Relativamente ao horário de funcionamento, a escola funciona no regime normal, das 8h20 às 18h20. A carga horaria semanal é organizada em períodos de 50 minutos, com intervalos de 10 ou 15 minutos. O intervalo de almoço não poderá ser inferior a uma hora. A cantina abre às 12h15 e encerra às 14h15.

No caso da disciplina de Educação Física, as aulas de só poderão iniciar-se uma hora após o término do período definido para o almoço.

As atividades de complemento curricular (Desporto Escolar, Clubes, visitas de estudo locais), bem como as reuniões dos órgãos de administração e gestão, estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo, não deverão colidir com as atividades letivas, sendo-lhes reservado um período específico para a sua realização, nomeadamente à quarta-feira de tarde – tarde em que não estão previstas quaisquer atividades letivas.

### **3.2.5 - Comunidade Educativa**

A primeira visita à escola sob orientação da professora cooperante foi de extrema importância, dando-nos a conhecer todos os espaços disponíveis para a prática de EF, bem como as restantes instalações da escola. Apresentou-nos, também, alguns elementos da comunidade escolar, favorecendo desde o início o estabelecimento de relações na escola.

A comunidade educativa refere-se ao conjunto de elementos que participam, de alguma maneira, no processo educativo desenvolvido numa escola. Na maioria dos casos, os agentes, que constituem a comunidade educativa, são os professores, funcionários, pais/encarregados de educação e os alunos.

Ao longo do ano letivo, foram criadas várias relações com os diversos agentes de ensino com quem interagimos no nosso dia-a-dia, essenciais para que a integração na instituição de ensino fosse bastante positiva, facilitando de igual modo todo o processo inerente ao estágio pedagógico.

Conforme já referido, toda a comunidade educativa escolar recebeu muito bem os Estudantes-Estagiários (EE), desde o primeiro dia. Desde o diretor, aos

funcionários e até mesmo aos restantes professores, todos se mostraram disponíveis para qualquer coisa que fosse necessária.

A total disponibilidade e receptividade demonstradas pela Direção Executiva, não só da parte do Diretor, mas de todos os seus membros, no apoio a todas as tarefas e atividades que realizámos no âmbito escolar, contribuíram de igual modo para uma inclusão rápida e positiva na instituição de ensino, sendo que nunca nos sentimos constrangidos em solicitar auxílio a esse órgão disciplinar.

De facto, o diretor demonstrou ser uma pessoa simpática e aberta, disponibilizando-se, desde logo, para ajudar em tudo que lhe fosse possível.

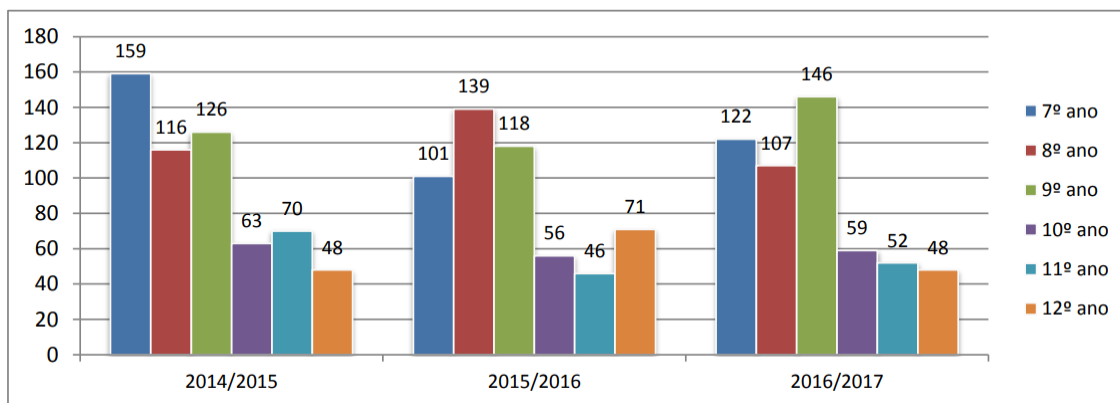
Os funcionários das instalações desportivas foram extremamente dedicados e competentes. Sempre bem-dispostos e, com simpatia, contribuíam para um bom ambiente. Mostrando-se disponíveis para ajudar, colaboravam muito para o bom funcionamento e organização das instalações desportivas.

Os professores auxiliaram-nos muito, esclarecendo dúvidas, partilhando exemplos das suas práticas, transmitindo as suas experiências e conhecimentos. No geral, todos os professores, independentemente da área que lecionavam, não só foram bastante acolhedores, como partilharam experiências e esclareceram dúvidas. E os professores de EF, numa atitude e comportamentos semelhantes, mas pela afinidade da área e da disciplina que lecionam, interagem e ajudavam os estagiários, não se privando da partilha de exemplos das suas práticas, técnicas e estratégias, transmitindo e partilhando as suas experiências e conhecimentos.

De modo geral, e para finalizar este ponto, o clima nesta escola é bastante positivo. Fui sempre bem tratado, desde o primeiro dia, em que me desloquei à escola para a reunião de apresentação, até ao último, como se fosse um docente da escola e não apenas estagiário de EF. Desde a coordenação da escola, dos docentes de outras disciplinas, dos docentes de EF, aos funcionários, alunos e encarregados de educação, todos me fizeram sentir integrado e parte desta comunidade escolar.

Procurando caracterizar a comunidade educativa da EC e tendo em conta o seu projeto educativo, no que respeita aos alunos é possível referir que entre os anos letivos de 2014/2015 e 2016/2017, se assistiu a uma diminuição de matrículas,

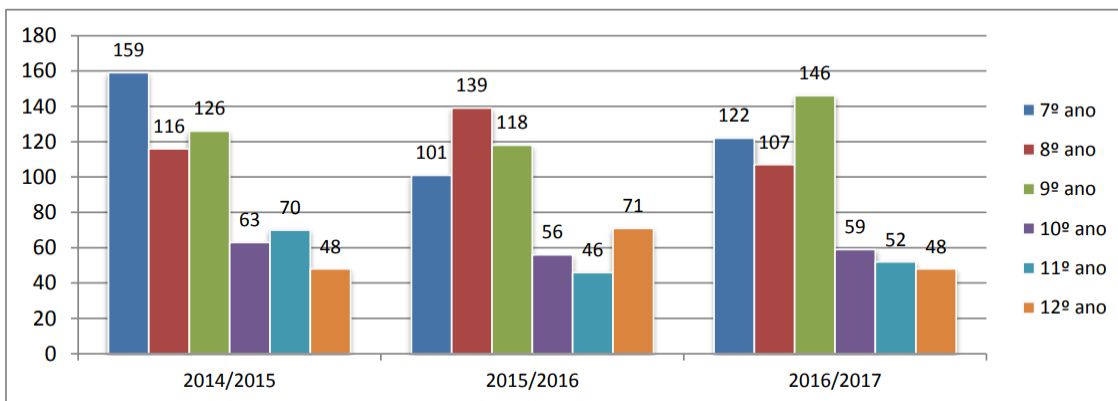
destacando-se a quebra no 3.º ciclo, mais precisamente, do 7.º ano de escolaridade. Da análise do gráfico 1, é possível verificar que do ano letivo de 2014/2015 para o de 2016/2017, o número de alunos matriculados no 7.º ano, 8.º ano, 10.º ano e 11.º ano diminuiu. Apenas o número de alunos matriculados no 9.º ano aumentou e no 12.º ano, permaneceu igual (Gráfico 1).



**Gráfico 1: Evolução do Número de Alunos Matriculados no 3º Ciclo, Ensino Básico e no Ensino Secundário - Regular**

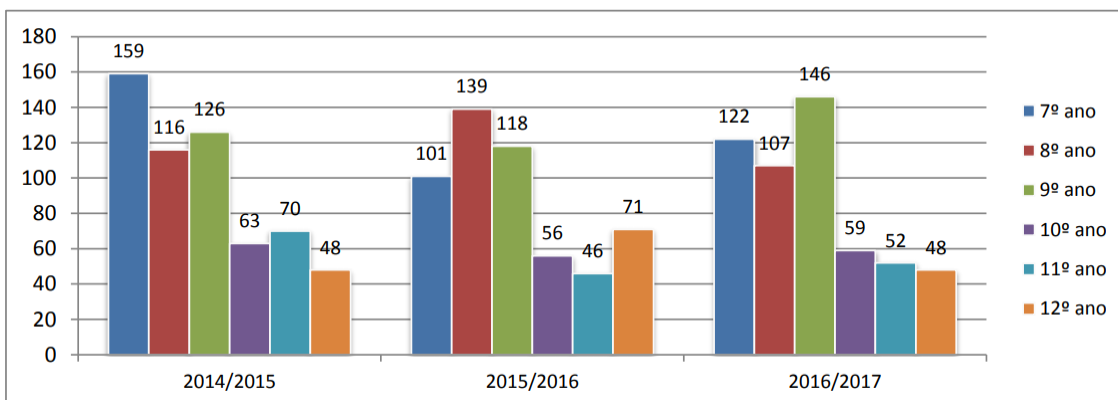
Fonte: EC (2018/2021, p. 14).

Relativamente ao insucesso e abandono/desistência escolar dos alunos da EC, constata-se que ao longo dos três anos letivos referidos anteriormente estes foram diminuindo (Gráficos 2 e 3).



**Gráfico 2: Insucesso, por ano de escolaridade, dos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário Regular (2014/2015 a 2016/2017)**

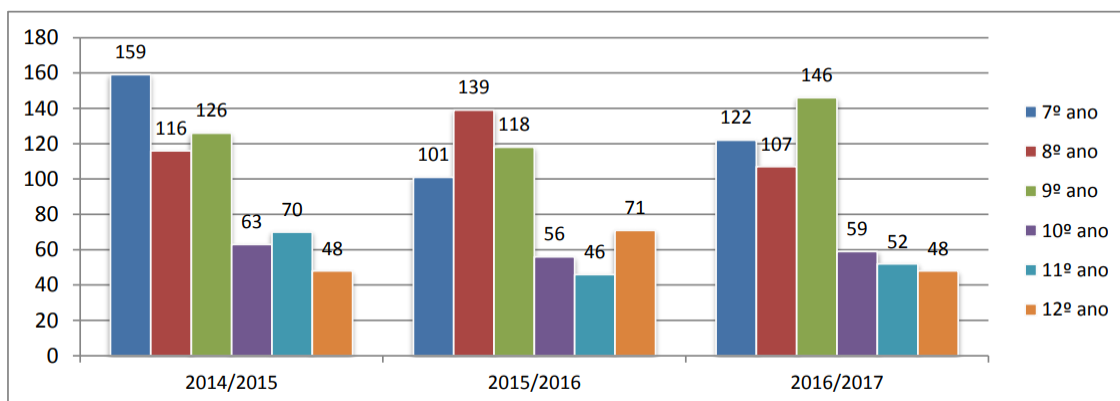
**Fonte: EC (2018/2021, p. 16).**



**Gráfico 3: Abandono escolar, por ano de escolaridade ou tipo de curso (2014/2015 a 2016/2017)**

**Fonte: EC (2018/2021, p. 17).**

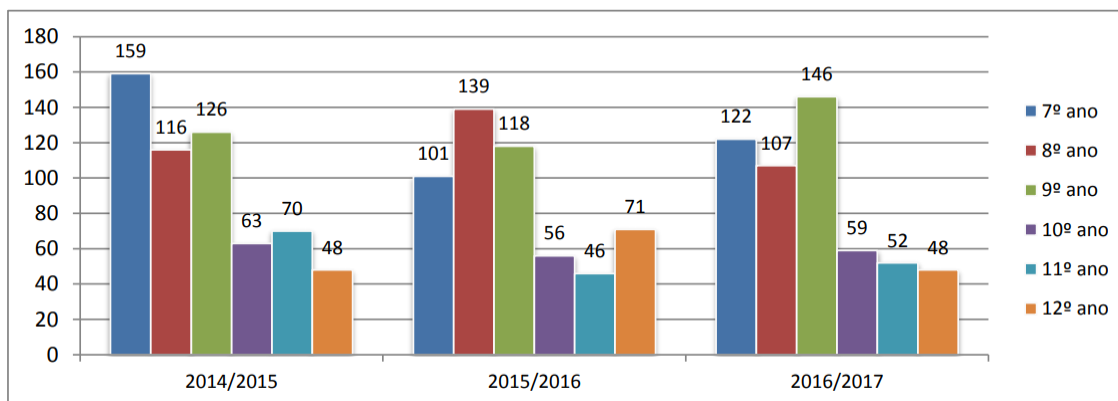
Face ao corpo docente, comparando os anos letivos de 2014/2015 e 2016/2017, é visível a diminuição do número de professores na EC e segundo o projeto educativo, esta diminuição é o resultado da diminuição de alunos e do número de turmas (EC, 2018/2021). Atente-se ao gráfico que se apresenta em seguida.



**Gráfico 4: Evolução do número de docentes, segundo o vínculo contratual (2014/2015 a 2016/2017)**

**Fonte: EC (2018/2021, p. 18).**

Já em relação ao corpo não docente, o qual é constituído por assistentes técnicos e operacionais, verifica-se, pelo gráfico 5, que o número de assistentes técnicos se manteve igual durante os três anos letivos (2014/2015 a 2016/2017). O mesmo não se verificou relativamente aos assistentes operacionais, os quais aumentaram no último ano.



**Gráfico 5: Evolução do número de pessoal não docente (2014/2015 a 2016/2017)**

Fonte: EC (2018/2021, p. 19).

### 3.3 - Núcleo de Estágio, Professora Cooperante e Professora Orientadora

O Núcleo de Estágio (NE) é constituído pelos estudantes-estagiários, professora cooperante e orientadora da faculdade, devendo funcionar como comunidade de prática. Uma comunidade que contribui para que os EE desenvolvam novas competências e conhecimentos.

Chegou o dia de conhecer a escola onde iria realizar o meu estágio profissional, dia em que conheceria igualmente os meus colegas de estágio, com quem formaria o NE da Faculdade de Desporto, na **Escola Cooperante**.

Apesar de pertencermos à mesma Faculdade, éramos de turmas diferentes, por isso, não tínhamos uma relação muito próxima, além de termos percursos académicos completamente diferentes. Com o passar do tempo, tornou-se notória a importância dos colegas de estágio, o que resultou em grandes

amizades, com base no companheirismo mútuo, apoio, troca de opiniões, experiências e dicas. Na verdade, o NE detém um papel fulcral no decurso do estágio e na nossa formação como docentes.

O ano de Estágio Profissional é conhecido como um ano de aprendizagem, em que tudo é novo para os EE. Porém, nem sempre corre tudo bem. Mas em certos momentos negativos, os primeiros a apoiar e a corrigir são os colegas de estágio, por estarem sempre presentes em todos os momentos, bons e maus.

Como destaca Nóvoa (1992, p. 15), as partilhas de vivências e conhecimentos constituem-se contextos de formação recíproca, em que o EE desempenha o papel de formador e formando, sendo o diálogo essencial para a produção de conhecimentos resultantes da prática pedagógica.

Em boa verdade, obtivemos deste núcleo uma grande partilha e entreaajuda, principalmente na preparação das aulas e na discussão das mesmas. Outro elemento que também contribuiu para o processo de partilha e, conseqüentemente, para a aprendizagem foi a observação das aulas uns dos outros.

De facto, desde o início do ano, os EE assistiram e observaram as aulas uns dos outros, com PC. Pedro (2006) refere que o ato reflexivo é melhorado quando realizado num grupo de suporte, podendo a reflexão cooperativa beneficiar o desenvolvimento profissional ao melhorar a autoconsciência dos sujeitos. Preconizando um modelo reflexivo na formação de professores, revemo-nos neste cenário em que a integração num núcleo favoreceu a análise crítica e avaliativa da ação.

Nesta ordem de ideias, assume-se que os debates e as convivências entre EE e entre estes e professores mais experientes, como o caso do PO e do PC, são determinantes para a promoção do diálogo profissional acerca do aprender e do ensinar e, ao mesmo tempo, das suas práticas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Saliento a importância da PC no EP, por ser responsável por acompanhar os EE e estabelecer uma relação entre e as organizações (Escola e FADEUP). Com efeito, existiu sempre um acompanhamento da PC ao EE, realizando reuniões semanais de núcleo, que decorriam às quartas-feiras, entre as 9h30 e as 11h30. Nestas reuniões, discutiam-se e refletiam-se as práticas



realizadas pelos EE da semana anterior e perspectivavam-se as seguintes. Em cada reunião resultou uma ata, elaborada consecutivamente por um EE diferente. Além disso, a PC orientou um conjunto de observações, através do qual foi possibilitando a correção e reflexão da prática de ensino realizada e a realizar

A história com a PC iniciou-se na faculdade, após uma aula de apresentação do EP, quando a professora chegou ao auditório, assim como muitos outros professores cooperantes, e pediu para conhecer os seus estudantes estagiários. Desse momento até ao início do ano letivo, seguiram-se inúmeras reuniões na escola. Essas reuniões, além de serem de trabalho para a elaboração de documentos importantes, serviram para conhecermos a professora e ela conhecer o núcleo. A professora cooperante foi exigente desde o início, nunca permitindo que o ritmo de trabalho abrandasse.

O professor Cooperante, segundo Rodrigues (2003), tem a missão de ensinar e facilitar a aprendizagem dos seus professores-estagiários, devendo criar um bom clima relacional e desenvolvendo a prática reflexiva.

A professora cooperante ensinou-me muito ao longo do ano, facilitando o meu desenvolvimento como professor; para isso utilizou algumas estratégias. Quando eram conceitos mais relevantes, a PC utilizava a instrução direta para nos transmitir os conhecimentos. Noutras ocasiões, através da descoberta guiada, direcionava a nossa pesquisa e o nosso pensamento numa determinada direção, de modo a despertar a nossa autonomia.

O bom clima relacional foi evidente desde os primeiros momentos vividos em conjunto. A PC sempre procurou encontrar um equilíbrio harmonioso entre o núcleo e isso ajudou, também, na relação que mantivemos com ela. Estes laços criados não vão desaparecer com o tempo, visto que no final do ano se tornaria numa amiga e colega de profissão, disponível para nos ajudar no que fosse necessário. A professora possibilitou-nos autonomia e espaço para implementarmos as nossas ideias e convicções. Por conseguinte, consegui aplicar frequentemente e de forma metódica aquilo que trazia da minha formação e experiência.

No estágio, a prática reflexiva foi onde evidenciei mais dificuldades. Não obstante, a PC também me ajudou nesse processo, porque estimulou em mim o pensamento crítico, o que me permitiu ir além do que sabia e conseguia interpretar.

As minhas expectativas iniciais relativamente à professora orientadora (PO) eram as seguintes: estar presente ao longo do estágio e que mantivesse a exigência nomeadamente na orientação do RE.

A primeira expectativa ocorreu de forma diferente do que eu previa, mas realizou-se. A PO não esteve tão presente fisicamente como esperaria, mas nunca deixou de fazer sentir a sua presença, nomeadamente quanto à sua disponibilidade e profissionalismo na resolução de qualquer problema

A transmissão de conhecimentos e experiência ocorreu nomeadamente após aulas observada, em que a professora realizou correções e estratégias para nos auxiliar no futuro. A sua observação permitiu-nos focar alguns aspetos que negligenciamos, e que porventura, podiam ser importantes. No fim, foi realizada uma reunião com a PO e PC acerca da reflexão das aulas observadas e respetivo balanço que na planificação das próximas aulas.

### **3.4 - Turma residente**

À nossa PC, foram-lhe atribuídas três turmas de 7º ano, sendo estas distribuídas pelos EEs. Ficámos, assim, responsáveis por cada uma dessas turmas, que lecionaríamos todo o ano.

Para a recolha de dados, optou-se por solicitar aos alunos, na primeira aula, o preenchimento de uma ficha do aluno (**ver anexo 1**), desenvolvida pelo NE.

Desta ficha foram retiradas diversas informações em relação à turma que me foi atribuída: uma turma do 7º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, sendo 11 alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A faixa etária era compreendida entre os 12 e os 13 anos. Através das informações retiradas da ficha foi possível conhecer melhor os alunos da turma, nomeadamente no que diz respeito aos hábitos desportivos, passatempos preferidos, às doenças ou

problemas de saúde, se jogam em algum clube e quais os desportos que gostam praticam.

Relativamente aos hábitos desportivos, a maioria dos alunos afirmou já ter praticado alguma modalidade desportiva, sendo que apenas dois referiram nunca o terem feito. Apenas seis mencionaram praticar alguma modalidade Federada. As modalidades enunciadas foram o futebol (três alunos), futsal (um aluno), voleibol (um aluno), natação (uma aluna). O futebol, para além de ser a modalidade com mais praticantes, também foi a modalidade coletiva preferida da turma.

Para a avaliação da aptidão física, foi realizado no início do ano letivo, o protocolo FIT-ESCOLA. Este integra uma bateria de testes dividida em três áreas, a Aptidão Aeróbia, a Composição Corporal e a Aptidão Neuromuscular. A aplicação do protocolo permitiu concluir que os alunos se situavam, no geral, dentro do intervalo da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), nas diferentes dimensões avaliadas. Registaram-se, contudo, algumas dificuldades na aptidão aeróbia e na força de braços. Apenas três alunos tinham um índice de massa corporal fora da ZSAF, sendo que um deles apresentava peso em excesso/obesidade.

Após conhecimento da turma fiquei logo motivado; a turma era constituída, na sua maioria, por alunos que praticavam algum tipo atividade desportiva, de forma regular, fora do contexto escolar. Este era um dado extremamente importante para a minha atuação enquanto professor de EF. Os alunos possuíam, à partida, uma grande predisposição para a prática desportiva, colocando-me desde logo um grande desafio.

A turma caracterizava-se pelas diferenças no nível de desempenho motor. Um nível elevado representado pelos alunos do sexo masculino, acompanhados por três alunas, e, por outro lado, um nível de desempenho muito elementar nas restantes raparigas, à exceção de duas alunas que manifestamente eram desinteressadas, não mostrando nenhum empenho, nem interesse. Este fator fez-me optar por uma estruturação do ensino com base em grupos do mesmo género, em particular no primeiro período.

Na generalidade, os alunos apresentavam níveis médios/altos de aptidão física e de cultura desportiva, isto, tendo em conta serem do 7º ano de escolaridade. Relativamente à condição física, a fadiga e a dificuldade em manter o rendimento durante o jogo era evidente, após poucos minutos de exercitação nas raparigas. Quanto aos Jogos desportivos coletivos, a turma conseguia uma gestão autónoma das regras e marcação de faltas. No entanto, a cultura desportiva que possuíam nas modalidades individuais lecionadas, como o atletismo, ginástica e badminton, era bem mais reduzida. Surpreendentemente, a turma desconhecia a existência de uma linha de serviço, do serviço cruzado e o nome de qualquer batimento em badminton. Fiquei igualmente surpreendido pelo facto de nenhum aluno alguma vez ter praticado a modalidade de ginástica.

Em contexto de aula, a turma apresentou níveis de empenho, motivação e responsabilidade muito diferentes. Na generalidade, senti que as meninas, ainda que com mais dificuldades na disciplina, eram mais responsáveis e empenhadas, quando comparadas com os rapazes. Assim, tentei estabelecer com todos eles uma relação de confiança e proximidade, pois acredito que há maior probabilidade de conseguir o envolvimento dos alunos. Na minha opinião, também por experiência dos dias em que fui aluno, aqueles professores que me marcaram foram os que transpareceram um envolvimento mais sincero e natural, ou seja, foram aqueles professores que não se limitavam em transmitir conhecimentos e saberes, mas que também se relacionavam e conviviam.

## **4. Realização da Prática Profissional**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é composta por três grandes áreas de desempenho:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;

Área 2 – Participação na Escola e Relações com a comunidade; e por último a

Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

Em cada uma das áreas procurei destacar os principais acontecimentos que foram importantes para o meu crescimento profissional enquanto professor, refletindo de forma a rigorosa, crítica e fundamentada acerca da minha experiência formativa, assim como em relação às dificuldades e desafios enquanto Estudante Estagiário, no âmbito da PES e das suas áreas de desempenho.

#### **4.1 - Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

A área 1 engloba quatro etapas, nomeadamente: a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. O seu propósito, presente nas normas do EP (Matos, 2012), é criar uma estratégia de intervenção, delineada por objetivos pedagógicos, em que o conhecimento válido no ensino seja a referência na busca da eficiência pedagógica de todo o processo.

As quatro etapas interligam-se e refletem toda a nossa ação, na condução e orientação da aprendizagem dos alunos, através da aplicação dos saberes adquiridos no processo de formação inicial, e da adaptação dos mesmos aos vários contextos, tendo em conta a escola, a turma, os alunos, os espaços e os materiais existentes.

### 4.1.1 - Conceção

Todo o ensino necessita de ser preparado e organizado, sendo a conceção o ponto de partida para a orientação do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003). De acordo com as normas do estágio, a conceção de ensino tem como objetivo “projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da Educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos” (Normas orientadoras do Estágio Curricular, p. 3). Quando falamos das conceções de um professor, estamos a falar de uma parte integrante das inúmeras funções que este realiza no âmbito da sua formação, sendo um dos passos para uma construção educativa competente. Ainda que o professor detenha a sua própria conceção de ensino, distinta dos demais, deve adaptar-se e ajustar-se aos alunos, pois só assim o processo de ensino-aprendizagem tem significado. Assim, na fase inicial do processo, o EE deverá ter em conta a necessidade de projetar toda a atividade de ensino, que servirá de base para conduzir, de forma mais eficaz e competente, a sua ação como profissional docente.

Neste quadro, importa refletir acerca da Educação Física e do seu percurso, que nas palavras de Batista e Queirós (2015, p.35) “*O trajeto da EF deverá apontar sempre para o seu valor educativo e formativo, pois, é isso que se espera da escola*”.

Atualmente, vejo a EF como uma disciplina que tem de chegar a todos, considerando a individualidade de cada aluno, bem como uma disciplina que é notavelmente insubstituível e fundamental no programa curricular de todas as escolas.

A EF é a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade. É uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo, é a disciplina que traduz a maneira como o sistema educativo olha o corpo, como o observa e perspetiva a sua importância educativa. Além disso, a EF abarca três grandes categorias fundamentais do desenvolvimento humano: o corpo (permite conhecê-lo, dominá-lo), o movimento (é uma forma de relação, de expressão e

comunicação) e o jogo (lúdico, simbólico, socialização, inteligência, estratégia, regras, etc.) (Graça, A. 1991).

Além de trabalhar a corporalidade, a EF possui uma dimensão normativa, ou seja, de valores e princípios, através dos quais os alunos, enquanto seres humanos, aprendem a tratar o outro e a competir com ele, sabendo aceitar a sua superioridade e respeitar a sua inferioridade. Segundo o mesmo autor, a EF ultrapassa a questão exterior da aparência, procura trabalhar a essência ética e a estética interior, na medida em que os seres humanos, além de entidades físicas, são seres anímicos e volitivos. A EF permite entrar num campo ético, moral e social.

Para chegar ao aluno, a estes ideais e atingir os objetivos a que a disciplina se propõe, a EF recorre ao jogo. Desta forma, não traz só alterações corporais, mas também sociais, fundamentalmente na relação consigo próprio e com o outro. Com efeito, esta disciplina possui este conjunto de características únicas que não se apresentam noutras áreas, daí ser tão importante manter-se no currículo escolar.

Neste contexto, cada professor é responsável por conceder e planificar detalhadamente o processo didático dos alunos. De forma a contextualizar as minhas ações, comecei por analisar os programas e as planificações específicas da disciplina. Com efeito, o programa nacional guia os professores nos diferentes anos, um documento a que tive acesso no último ano. Esse mesmo documento é, naturalmente, um guia para a escola cooperante, ainda que haja espaço para uma certa autonomia e liberdade de implementação pelos professores de EF.

Em termos de funcionamento da disciplina, este baseia-se usualmente na comunicação contínua dentro do departamento de expressões e no facto dos professores serem, na sua maioria, os mesmos desde há muito tempo. Por conseguinte, para além da elaboração de uma planificação escrita, existe quase que um acordo verbal que define aquilo que os professores abordam nas aulas, dependendo do ano. Para me preparar, baseei-me nas planificações anuais do 7º ano, bem como em alguns documentos que fui desenvolvendo e que nos foram fornecidos na faculdade.



Por último, importa referir que a missão do professor não se esgota na simples transmissão de ideias. Ser professor vai além das matérias que ensina e dos programas que traça para a turma. Ser professor é ser um complemento dos pais na educação dos alunos, é educar para a aula e para a vida quotidiana fora da escola, é fazer o aluno crescer como desportista, mas mais importante ainda, como pessoa (Bento, 2003).

#### **4.1.2 - Planeamento**

O planeamento reflete uma análise minuciosa acerca da direção e do controlo do processo de ensino, sendo evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica de cada disciplina, bem como com os respetivos programas (Bento, 2003). O planeamento é o momento para formular, idealizar e dar corpo ao plano de intervenção.

Um bom planeamento vai permitir ao professor sentir-se seguro ao lecionar as suas aulas e a estar preparado para qualquer adversidade que possa surgir. Desse modo, o professor estará prevenido para a necessidade de uma rápida e eficaz resolução de possíveis problemas, bem como para aumentar a qualidade da aula.

Na minha perspetiva, um bom planeamento contribui diretamente para o sucesso do ensino, ao mesmo tempo que, como refere Bento (2003), ajuda o professor a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o professor terá pela frente alunos com características, personalidades e qualidades distintas. O professor deve reconhecer cada aluno pela sua singularidade para que, com essas informações e em sintonia com as informações que retirou ao nível da conceção do ensino (caraterísticas da escola, projetos educativos da escola, planificações e programas nacionais), possa proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade, adaptado às diferentes especificidades dos alunos. De acordo com Bento (2003), o planeamento deve ser dividido em três níveis distintos e coexistentes, ou seja, que se relacionam e complementam, sendo estes o plano anual, a unidade didática (UD) e o plano de aula.

Neste contexto, a minha preparação do ensino, para turma residente, teve como base estes três níveis, nela constando, pormenorizadamente, a extensão e a organização dos conteúdos a abordar, os objetivos de aprendizagem, as estratégias metodológicas a utilizar, de forma a chegar a todos os alunos até à configuração da avaliação.

Segundo Bento (2003, p. 63), “*A planificação significa também ligar a própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino como resultante do confronto diário com problemas teóricos e práticos.*” No entanto, ao longo do estágio profissional, fui percebendo que nem sempre é fácil seguir tudo o que planeamos com antecedência, uma vez que há sempre fatores que influenciam e condicionam as nossas aulas.

Tal como anteriormente referido, com o objetivo de planear de forma mais eficaz e realista todo o processo de ensino-aprendizagem e de forma a contextualizar as minhas ações, recorri à análise das planificações anuais do 7º ano realizada pelo Departamento de Expressões, Programa Nacional de Educação Física e as “Aprendizagens Essências” do 7º ano onde estão presentes as modalidades a serem lecionadas durante o ano letivo em questão. As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” A componente do referencial curricular designada por Aprendizagens Essenciais expressa a tríade de elementos — conhecimentos, capacidades e atitudes

Ao mesmo tempo, foi necessário conhecer os critérios de avaliação da disciplina, de modo a tornar a avaliação num processo coerente e justo.

Relativamente às planificações, a sua leitura permitiu a recolha de aspetos fundamentais, como a escolha das modalidades a realizar assim como os seus conteúdos/subdomínios, aprendizagens essenciais e ações estratégicas referentes a cada uma. Por conseguinte, desenvolvi documentos como o planeamento anual e unidades didáticas e planos de aula que me ajudaram a planear a longo, médio e curto prazo todo o processo de ensino-aprendizagem

Todas estas informações recolhidas constituíram o início do meu trabalho como Estagiário da EC, contribuindo para eficácia da minha atuação.

#### **4.1.2.1 - Planeamento Anual**

O Plano Anual é o nível de planeamento mais geral do ensino. A sua elaboração, segundo Bento (2003, p. 66), “*constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo*”. Como tal, nesta constam os objetivos do ano, com base nos objetivos do programa (Bento, 2003), isto é, a distribuição das unidades didáticas, tendo em conta a sua carga horária, pelos diversos períodos letivos (**anexo 3**).

Nesta primeira etapa, foi-nos entregue um documento elaborado pelo Departamento de Expressões, onde constavam as modalidades a realizar no 7º ano, o ano de ensino para todos os EE.

Na criação do planeamento anual (tarefa realizada em conjunto pelo núcleo), a primeira ação consistiu em analisar a planificação anual. Através da sua análise geral, a **Planificação Anual do 7º ano** pareceu-me exequível, mas pouco ambiciosa. Por conseguinte e em conformidade com a PC e com NE, decidi-se lecionar pelo menos uma modalidade coletiva e uma modalidade individual em cada período. Porém, como o primeiro e segundo período eram maiores, tivemos de considerar a lecionação de três modalidades nos respetivos períodos. Na reunião de Núcleo, destinada à análise da planificação, a professora cooperante deu total permissão para que a adaptássemos de acordo com o que considerássemos mais adequado, desde que se cumprisse a planificação geral. Com isto, tentei ser um pouco mais ambicioso com a realização do planeamento anual. (**ver quadro 1**)

Na realização do planeamento anual, procurei ter em conta as modalidades que abordaria e o número de aulas que dedicaria a cada uma e o espaço disponível para aulas de EF. Pelo tanto, foi necessária uma análise cuidada do roulement,

no qual consta a rotação dos espaços disponíveis para a lecionação das aulas de EF.

Com efeito, o roulement foi um documento importante para a elaboração do planeamento anual. Com a respetiva organização do roulement, conseguimos distribuir as turmas ao longo do tempo pelas instalações desportivas, concebendo três semanas para a utilização de cada espaço, sendo que o pavilhão está dividido em três espaços (I1, I2 e I3), mais o espaço exterior. Cada um está destinado a uma turma de EF, mas o I3 é usualmente utilizado pela Escola Sophia de Mello Breyner. Como é de esperar, a atribuição de espaços acabou por influenciar a organização das modalidades.

Na preparação do Planeamento anual, também considerei as diversas atividades desportivas que iriam ser realizadas na escola, tais como torneios, corta-matos e Dia D, bem como o número de aulas previstas, tendo em conta os feriados assinalados no calendário escolar 2019/2020.

Optei por abordar as modalidades no exterior sempre que o tempo o permitisse, visto que, em caso de chuva, o piso ficaria perigoso para os alunos jogarem, como aconteceu em algumas aulas.

Pelo exposto, para o primeiro período planeou-se abordar as modalidades de andebol, atletismo, acrescentando-se as modalidades de badminton e voleibol. A última modalidade serviu como preparação para o torneio de voleibol realizado no final do primeiro período.

A abordagem de mais de três modalidades, permitiu-me rentabilizar os espaços disponíveis, utilizando o espaço exterior para o atletismo, e o pavilhão para a lecionação do andebol, badminton e voleibol.

No segundo período, para que essa rentabilização do espaço se mantivesse, optei por dar continuidade ao voleibol e abordar o futebol e o basquetebol, ainda que estas modalidades não estivessem previstas na **Planificação anual do 7º ano**, finalizando o período com a ginástica (como anteriormente mencionado, a escola concede alguma autonomia aos professores no âmbito da planificação). A opção pelas modalidades referidas, deve-se ao facto de o espaço exterior estar provido de um campo de futebol e quatro tabelas de basquetebol. Além disso, a utilização do espaço exterior era feita, sobretudo, pela minha turma, o que

beneficiou o meu planeamento. Adicionalmente, deste modo, pude completar a carga horária em cada unidade didática no planeamento anual.

Outro aspeto a considerar para o planeamento anual foi a análise do contexto. Para o efeito, analisámos os espaços destinados às aulas da disciplina, assim como os materiais existentes, tendo sido necessária a consulta do inventário da escola. Efetivamente, o professor deve ter conhecimento de todo o material existente, assim como o seu estado de conservação, mesmo que não tenha intenções de o vir a utilizar.

Apesar de estar previsto, na planificação anual do 3º período, dar continuidade às modalidades de futebol e basquetebol, assim como a abordagem à dança, tal não foi possível devido à pandemia Covid-19, que impossibilitou a realização das aulas práticas.

O plano anual deve ser entendido como um documento inacabado, suscetível a alterações decorrentes do ano letivo e de todos os contratemplos que possam surgir, como visitas de estudo, palestras ou outras atividades que obrigam os alunos a ausentar-se da aula de EF, ou mesmo situações mais graves, como a interrupção do ano letivo pela pandemia.

Não obstante, tudo isso concorreu para desenvolver as nossas capacidades adaptativas, de forma a que os alunos não fossem prejudicados.

#### Quadro 1: Planejamento Anual Previsto:

<b>Nº aulas (Total)</b>	<b>100</b>
<b>1º Período</b>	<b>40</b>
<b>2º Período</b>	<b>35</b>
<b>3º Período</b>	<b>25</b>

<b>Unidades Didáticas</b>	<b>Nº de Aulas:</b>
<b>Voleibol</b>	14
<b>Andebol</b>	14
<b>Ginástica</b>	10
<b>Atletismo</b>	7
<b>Dança</b>	9
<b>Badminton</b>	10
<b>Futebol</b>	13
<b>Basquetebol</b>	11
<b>Condição Física</b>	7

#### 4.1.2.2 - Unidade Didática – UD

Após a realização do plano anual da turma, é necessário recorrer a outro tipo de planejamento: a unidade didática (UD), que *“procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meios de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos”* (Bento, 2003, p. 60). O mesmo autor refere que *“As unidades didáticas são partes importantes de uma disciplina e constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, apresentando aos seus professores e alunos etapas claras e bem distintas do ensino e aprendizagem”* (p. 75).

O planejamento da UD procura garantir uma sequência lógica, específica e metodológica da matéria, bem como organizar as atividades do professor e dos alunos, por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, fornecendo um contributo visível para o desenvolvimento dos alunos. Como afirma Bento (2003,

p. 78), “o planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para matéria “em si mesma» – abordar nela – mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula”.

É importante que a UD esteja bem organizada e delineada, para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais eficaz, no espaço de tempo que lhe é disponibilizado. Para isto, o professor deve ser possuidor de conhecimentos e saberes específicos da matéria, tendo em conta as condições de ensino que lhe são fornecidas.

A realização das UD tem como ponto de partida o nível inicial dos alunos, estabelecido através da avaliação diagnóstica. A sua apresentação é feita sob a forma de tabela, tendo-se em consideração determinados aspetos para a sua elaboração, nomeadamente: os conteúdos correspondentes às categorias transdisciplinares, o material existente e os espaços para a prática, as limitações do espaço, o nível de desempenho dos alunos, os objetivos específicos e gerais, o modo como as diversas avaliações – avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS) – são aplicadas, os conteúdos de aprendizagem e as suas progressões. Tudo isto para que o aluno possa alcançar os objetivos definidos pela UD.

No início do EP, as dificuldades no planeamento das unidades didáticas foram, principalmente, relativas à delimitação de objetivos para cada aula. Ou seja, a minha dificuldade estava em conseguir que todos os objetivos estivessem interligados, para que houvesse uma coerência nas progressões pedagógicas, uma vez que a turma tinha vários alunos com níveis de desempenho diferentes. Outro aspeto em que senti dificuldade, foi em planear o número de aulas necessário para que cada conteúdo fosse assimilado por todos os alunos. Por outro lado, a seleção dos conteúdos, e a respetiva distribuição nas funções didáticas, nem sempre foi fácil, devido à pouca experiência na lecionação de determinadas modalidades.

Estas dificuldades foram superadas ao longo do ano, com ajuda da PC e dos EE, exigindo trabalho cooperativo dentro do NE, mas também autonomia e

dedicação na procura das respostas que pretendia, recorrendo a documentos e métodos fornecidos no primeiro ano de mestrado, nas várias didáticas, aplicando-os, então, na prática escolar.

Assim, este planeamento consistiu num documento de apoio, pelo qual me guiei no processo de ensino das diferentes modalidades, e que me ajudou a tomar as melhores decisões ao nível do planeamento da aula.

Tal como o planeamento anual, está sempre suscetível a possíveis alterações. Essas alterações podem ser originadas por vários fatores, como por exemplo, os alunos não acompanharem, como o previsto, os conteúdos programados. No entanto, só após aplicação deste tipo de planeamento é que poderemos verificar se realmente necessita de alterações.

#### **4.1.2.3 - Plano de aula**

O plano de aula é o nível de planeamento que surge antes de cada aula. Neste plano, encontram-se todas as decisões didáticas que o professor toma nas conceções do planeamento, tornando-se no nível mais específico na preparação do ensino.

É através do planeamento da UD que se dão os primeiros passos para a preparação da aula, designadamente no que concerne aos conteúdos e objetivos definidos de forma mais global para cada matéria. Posteriormente, são distribuídos seguindo uma ordem pedagógica, sendo colocados em cada plano de aula, de forma mais particularizada e exata, para que os objetivos específicos da aula sejam alcançados. Podemos, assim, assumir que o plano da unidade didática se *“apresenta como o esquema de referência para a elaboração do projeto de aula.”* E que em relação a este, *“o projecto da aula caracteriza-se por uma dose ainda maior de exactidão, precisão e concretização”* (Bento, 2003, p. 164).

Assim sendo, antes da aula, o professor tem em conta a planificação que realizou no nível da UD, construindo o plano de aula com orientação, pela função didática que assinalou com base na tabela da UD. Segundo Bento (2013, p. 164), o plano



de aula “*constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor*”, tendo como base a UD na sua realização.

Estes planos são formulados para que o professor tenha uma melhor organização do seu ensino. Ou seja, o plano de aula é um documento base para o professor se organizar antecipadamente de forma estruturada e registada, no qual consta o modo como pretende tratar e ensinar a matéria aos seus alunos.

Para elaboração do plano de aula, devemos ter em conta alguns fatores, como por exemplo: os conteúdos que vamos introduzir, exercitar ou consolidar nessa aula; a organização dos alunos na sua realização; qual a sua sequência, ou em que momentos da aula; durante quanto tempo e com que objetivos.

Adicionalmente, os planos de aula de cada modalidade devem apresentar uma sequência de progressão de aula para aula, acompanhando sempre o ritmo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, semanalmente, elaborei os planos de aula da modalidade que lecionava, em conjunto com os meus colegas estagiários.

A estrutura do plano de aula teve como base as várias didáticas do primeiro ano MEEFEB, repartindo-se pelo cabeçalho – onde constam os objetivos gerais da aula, unidade didática, a função didática, o número da aula, duração da mesma, sumário, material, espaço utilizado – e pelas três partes constituintes da aula: parte inicial, parte fundamental e parte final. Em cada parte, constavam as situações de aprendizagem e os respetivos objetivos comportamentais, organização didático-metodológica, palavras-chave, assim como o tempo destinado a cada parte da aula.

Na parte inicial apresentava um breve resumo da aula, assim como os objetivos e conteúdos a atingir. Posteriormente, realizava exercícios de aquecimento e ativação geral, muitas vezes relacionados com a parte fundamental e objetivo da aula. A segunda parte do plano de aula, parte fundamental, destinava-se ao cumprimento do objetivo da aula, sendo que era a parte com maior tempo de exercitação, pois era composta pelos exercícios mais específicos para o ensino das habilidades motoras de cada modalidade. A parte final era dedicada a exercícios de retorno à calma, transmitindo os vários feedbacks da aula e do

desempenho dos alunos, fazendo igualmente uma revisão dos conteúdos e abordados na aula.

Não obstante o exposto, depois de definida a estrutura do plano, começaram a surgir as dúvidas sobre o que consiste cada uma das componentes do mesmo, visto que não existiu um consenso nas várias didáticas.

Este problema prolongou-se por algumas aulas e, para sua resolução, foram fundamentais as correções da PC, fazendo-nos compreender o que deve estar presente nas várias partes do plano de aula.

Para além do mencionado anteriormente, uma das principais dificuldades, no início do EP, era perspetivar o melhor modo de exercitação para cada exercício e tempo para o efeito. Parte dessa dificuldade estava associada ao facto de me focar demasiado no cumprimento do tempo estabelecido para cada parte fundamental da aula. No entanto, os alunos apresentavam níveis distintos de aprendizagem e de capacidades, fazendo com que, para cada plano, tivesse de ter em conta essas particularidades. Ou seja, tinha de formular objetivos de aula e de aprendizagem diferentes para os vários níveis de ensino e, conseqüentemente, exercícios distintos, ou com diferentes objetivos específicos de aprendizagem e diferentes critérios de êxito.

Este tipo de adversidades obrigou-me a um trabalho bastante complexo e exigente, especialmente na fase inicial da profissão docente, em que tudo parece mais árduo, dada a falta de experiência e conseqüente baixo porte de estratégias de ensino.

Pelo exposto, todo o tipo de planeamento pode estar sujeito a alterações, sendo estas motivadas por vários fatores, mas fundamentalmente determinadas pelos alunos, pelo seu grau de evolução e de desenvolvimento.

Este é, então, o nível de planeamento que mais está suscetível a sofrer modificações, pois é este que chega como “produto final” da preparação do ensino, aos alunos. Algumas alterações podem ocorrer quando o plano está a ser posto em prática, devendo-se a fatores internos e externos. Os internos sucedem quando, por exemplo, o professor verifica que os alunos não estão a acompanhar a matéria, ou que aquele exercício não é o mais adequado para aquele tipo de alunos e para o seu nível de desempenho e de aprendizagem. Os

externos acontecem quando, por exemplo, o exercício planeado carecia de mais espaço para ser realizado e, dessa forma, a sua estrutura tem de ser adaptada. Outras transformações decorrem da reflexão que o pedagogo faz do pós-aula, em que verificou que as estratégias, os exercícios planificados não terão sido os mais adequados para o tratamento daquela matéria, ou para aquele tipo de alunos, ou ainda para aquele nível de aprendizagem. Tal aconteceu comigo e, por isso, considero que este foi o nível de planeamento mais trabalhoso, em que mais tive de ser criativo, na busca constante de estratégias de ensino, que acompanhassem sempre os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Assim, o plano de aula serviu em todas as aulas como uma base para as mesmas. A organização do plano permite ao professor estabelecer metas alcançáveis e gerir o desenvolvimento dos alunos, tendo em conta os vários níveis de aprendizagem, diferentes características e individualidades.

Todos estes níveis de planeamento, desde o Planeamento Anual aos Planos de Aula, permitiram-me agir de forma consciente e ponderada, ultrapassando algumas das minhas dificuldades, no sentido de tornar a minha atuação o mais positiva, quanto possível.

### **4.1.3 - Realização**

Ciente da relevância da relação professor-aluno, ainda antes de iniciar a minha prática, refleti acerca de como deveria ser a minha intervenção com os alunos. Isto é, sobre o modo de agir perante a turma e de como seria o primeiro contacto. Tendo em conta as conversas com colegas estagiários e outros professores, percebi que nem todos adotam a mesma postura; uns são mais severos outros menos. Isto fez-me refletir acerca de como seria a minha primeira experiência enquanto professor, numa turma em que teria a responsabilidade de assumir todas as tarefas inerentes a esta função. Na verdade, veio de encontro ao que pensava, pois, uma das aprendizagens que adquiri e conservei, ao longo minha formação no ensino superior, foi a ideia de que não existem receitas; cada professor é diferente e está constantemente a deparar-se com condições distintas e uma grande heterogeneidade de alunos.

No decurso da minha prática, não tive um “modelo ideal” como guia, o meu objetivo passou pela adaptação das minhas características e da minha forma de ser, enquanto pessoa, a favor da profissão docente. Visto que me considero uma pessoa alegre e positiva, com uma paixão enorme pelo desporto, quis que isso se refletisse nas minhas aulas, contagiando os meus alunos com essa positividade e gosto pela prática desportiva, de modo que eles desfrutassem do momento enquanto adquiriam novas aprendizagens. Pretendi, então, manter uma relação positiva com os meus alunos, baseada na confiança e respeito mútuos. Procurei adotar uma postura que me fosse confortável e que favorecesse o processo de ensino-aprendizagem. Foram vários os momentos que vivi com os alunos, dentro e fora da “sala” de aula e, como tal, houve tempo para momentos mais sérios e de trabalho, como existiram outros de diversão e animação, cada um no devido momento e local, o que favoreceu um bom ambiente e relacionamento com os meus alunos.

Penso que a minha intervenção se caracterizou, principalmente, pela tentativa de estabelecer uma relação positiva entre mim e os alunos, o que favoreceu o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, ainda hoje mantenho o contacto com os alunos da turma, esta que foi a minha primeira turma e guardarei para sempre vários momentos e recordações.

Neste capítulo, abordo aspetos e dimensões de ensino que considero terem sido cruciais no meu ano de estágio e que contribuíram para uma maior qualidade e eficácia nas aulas.

Para Siedentop (1998), existem quatro dimensões no processo de ensino-aprendizagem que estão presentes, de uma forma simultânea, em qualquer ocasião de ensino, designadamente: a Instrução, a Gestão, o Clima e a Disciplina. O autor defende que a conjugação das quatro dimensões permite um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Pessoalmente reconheço que estas dimensões são vitais ao ensino-aprendizagem, pois ao longo do meu estágio profissional fui um verdadeiro seguidor destas teorias.

#### **4.1.3.1 - Instrução e Feedback Pedagógico**

A comunicação tem um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, a boa capacidade de comunicar é fundamental, para que o aluno perceba o que lhe é pedido em cada momento da aula e para que a transmissão da informação se efetue, de modo a que todos os alunos compreendam os objetivos das situações de aprendizagem. De facto, de nada serve ter conhecimento se não se consegue transmiti-lo de forma adequada. Pode mesmo afirmar-se que a sua transmissão, na forma de instrução, é a ferramenta mais poderosa que os professores têm para ensinar os seus alunos. De acordo com Siedentop (1991), a instrução tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica, que fazem parte do repertório do professor para comunicar de forma efetiva. Assim, a instrução pode ser composta por comportamentos verbais ou não verbais, exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outros, todos eles ligados aos objetivos de aprendizagem.

Nas situações de instrução, a informação é emitida, de preferência, em três momentos: antes da prática, durante a prática e após a prática (Mesquita, 2012). No início da aula, antes da prática, a instrução deve ser breve. Nesta fase, a instrução deve focar-se nos principais conteúdos e situações de aprendizagem que nela se vão desenvolver, assim como na definição das tarefas principais. Deve igualmente estabelecer-se uma ligação com a aula anterior, de forma a ligar os alunos à aula e a despertar neles uma disponibilidade elevada de aprendizagem. Estes momentos eram o espaço para contextualizar os alunos relativamente ao ponto de situação dos conteúdos e dos objetivos a atingir, já que por vezes ficavam três semanas sem contactar a mesma modalidade, devido à rotatividade de espaços.

*“Fiz uma revisão aos conteúdos abordados na última aula (passe e receção, remate em apoio e posição base defensiva), questionando os alunos de forma a lembrarem-se das regras do jogo de andebol, como por exemplo, as violações por dribles e passos, violações da área de*

*baliza e regra dos 3 segundos. Também questionei acerca da sua compreensão das fases do jogo de andebol: com posse de bola priorizar a circulação da bola e sem bola/ou após perda recuo defensivo até à linha de 6 metros”.*

*(Reflexão Individual,07/10/2019. Andebol)*

Na organização da aula utilizava desenhos num quadro tático que possuía, com a distribuição dos alunos pelo espaço. Através disso, os alunos conseguiam visualizar as suas posições, assim como o exercício a realizar. Após as minhas instruções, tinha sempre o cuidado de perguntar, de forma aleatória, aos alunos o que era para fazer, verificando assim se tinham ficado esclarecidos. Por vezes, a minha escolha recaía sobre os alunos mais distraídos, no momento da instrução, ou sobre aqueles que tinham uma expressão de dúvida no rosto.

Durante a prática, não estava sempre a falar, mas também não era um professor reservado ou silencioso. Sempre intervim nas situações de aprendizagem, principalmente quando observava a execução de erros. Em muitos momentos chegava a parar o exercício, realizando a demonstração e questionamentos aos alunos, de modo a indicar o caminho para resposta final.

Após a prática, a instrução era direcionada para o retorno à calma dos alunos, com exercícios de flexibilidade, como os alongamentos. Ao longo da fase de retorno à calma, fazia um breve balanço da aula, revendo os vários conteúdos abordados e fazendo a ligação com a aula seguinte.

Quanto a esta dimensão, as minhas dificuldades centravam-se essencialmente na apresentação dos exercícios. Assim, uma das principais dificuldades que senti, foi no tempo despendido na apresentação dos exercícios, tendo noção que demorava mais tempo que o previsto, no momento da sua instrução ou na sua explicação. De maneira a ultrapassar esta dificuldade, foi determinante definir de forma clara e objetiva o meu discurso, a fim de não perder tempo.

À medida que o ano de estágio foi avançando, com o auxílio da PC e dos meus colegas estagiários, juntamente com as reflexões desenvolvidas, chegámos à conclusão de que a comunicação, por vezes, era confusa e pouco clara. Como consequência, os alunos não conseguiam compreender as informações

transmitidas, gerando perda de tempo, dado que tinha de repetir o que havia explicado anteriormente.

A estratégia mais utilizada, com o intuito de melhorar a minha instrução e torná-la mais eficaz, foi a de verificar atentamente cada reflexão das aulas, e assim reparar nos problemas ocorridos durante cada aula, de modo a evitar cometer os mesmos erros. Uma das minhas situações mais problemáticas foi a utilização da demonstração.

A abordagem da maioria das modalidades iniciava por explicar aquilo que pretendia que os alunos fizessem no exercício e, de seguida, eu próprio demonstrava a tarefa a realizar, com as devidas componentes críticas. Assim, mesmo que os alunos não percebessem a minha instrução, através da demonstração podiam ver a execução do exercício, percebendo facilmente o que era para fazer. Em certas modalidades, quando não me sentia confiante para demonstrar, chamava um aluno com boa aptidão para realizar e exemplificar esse exercício.

A demonstração possibilita que os alunos observem o movimento e a sua execução, sendo um excelente meio para fornecer a correta imagem motora (como fazer). Os alunos que usufruem de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chave, são mais eficazes na execução de uma habilidade, apresentando melhores características técnicas na execução e recordando melhor a informação recolhida.

Para que a demonstração fosse eficaz, tive em atenção a posição e a distância face aos alunos, uma vez que é necessário que a observação aconteça sob diferentes perspetivas e com uma distância que permita que todos os alunos a visualizem. O professor deve repetir as demonstrações as vezes que for preciso, e recorrer a alunos para demonstrarem sempre que necessário, como por exemplo nas modalidades em que não se sintam à vontade. Por vezes, isso aconteceu comigo, quando não me sentia confiante para demonstrar, chamava alunos que praticavam a modalidade ou que manifestavam maior aptidão para exemplificar o exercício em questão. Este método libertou-me para a focalização da atenção nos alunos e nos aspetos mais importantes, através da informação verbal e demonstração de erros.

A utilização do questionamento e das palavras-chave também foram duas estratégias para incrementar a eficácia da minha instrução. Após a demonstração, recorria ao questionamento para ter a certeza de que todos os alunos percebiam o que era pretendido na tarefa e respetivos objetivos. Com efeito, às vezes os alunos têm medo de colocar questões, daí que por iniciativa própria colocava eu várias questões. A utilização do questionamento permite verificar o grau de conhecimentos que o aluno tem da informação transmitida, desenvolver a capacidade de reflexão, aumentar a frequência da interação professor-aluno e melhorar a instrução, motivação e o clima da aula.

*“Iniciei a aula realizando a chamada, não se verificando nenhum atraso. Quando os alunos chegaram ao pavilhão sentaram-se e mantiveram-se atentos e calmos ao planeamento da aula, exposto por mim. Fiz uma revisão aos conteúdos abordados na última aula (passe e receção), questionando os alunos de forma a relembrarem-se das regras do jogo de andebol. Apesar de demorar algum tempo no início da aula com esta estratégia, penso que é importante, pois fico a saber quem está atento ao que digo. Isso foi notório em situação de jogo, na aplicação das respetivas regras que ao longo da aula”.*

*(Reflexão Individual Nº 5 (01/10/2019) Andebol*

O questionamento pode ser uma estratégia instrucional decisiva para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para o seu crescimento pessoal e para o crescimento do grupo de trabalho, promovendo a participação ativa dos alunos, a sua motivação e desenvolvendo a capacidade de interpretação dos contextos de prática (Rosado e Mesquita, 2011). De acordo com Landin (1994), o recurso a uma ou duas palavras-chave tem a finalidade de focar a atenção nos aspetos críticos das tarefas.

Durante o EP, as palavras-chave eram utilizadas em todas as situações de aprendizagem, e em todas modalidades. Nas modalidades, o uso das palavras-chave foi preponderante para a execução das habilidades motoras, pois a técnica está muito ligada à performance dos alunos. Desse modo, os alunos



associavam as palavras-chave ao movimento que tinham que realizar. No badminton, por exemplo, para a técnica do batimento “clear” recorria à utilização de palavras-chave, como “bater no volante no ponto mais alto; enviar o volante o mais alto e longe possível para a linha de fundo do campo”. Com isso, os alunos depressa corrigiam os seus erros e rapidamente assimilavam a execução técnica da batida.

No que diz respeito ao feedback pedagógico, penso que esta é uma ação muito importante, na medida em que permite ao aluno ter consciência daquilo que está a fazer de errado e daquilo que está a fazer de forma correta. Por vezes, os alunos não têm consciência de que estão a cometer erros ou que estão a realizar o exercício incorretamente, necessitando de feedbacks para melhorarem a sua performance nas aulas. A transmissão de feedbacks pode aumentar assim o sucesso do aluno na tarefa, o que por sua vez aumenta o seu sucesso e motivação nas aulas.

Após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno, este deve receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação, para que o seu desempenho seja melhorado, sendo “*uma mais valia do professor no processo de interação pedagógica*” (Rosado e Mesquita, 2011, p. 82). O feedback pedagógico e o empenho motor são apontados na investigação centrada na análise do ensino como as duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem (Graça, 1991).

O feedback pedagógico é o comportamento do professor de reação à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Fishman & Tobey, 1978). Deve, por isso, estar ao serviço da formação do praticante, pois permite desenvolver as competências motoras, desenvolver a autonomia e a responsabilidade, promover a participação ativa e o entusiasmo pela prática desportiva.

*“Quanto à minha postura, fui bastante interventivo, fornecendo sobretudo feedbacks referentes aos conteúdos. Contudo, considero que devo melhorar a minha instrução e posicionamento durante os exercícios. Isto, porque realizei a aula em dois espaços, o que de certa maneira me fez*

*sentir alguma dificuldade em monitorizar os dois grupos de alunos em cada espaço. Apesar de vaguear pelo espaço do meio, numa tentativa de estar atento a tudo.”*

*Reflexão Individual Nº 10 (17/10/2019) Andebol*

Apesar das melhorias, a minha intervenção estava longe de ser perfeita, pois nem sempre era capaz de identificar os principais erros cometidos pelos alunos. Este facto fazia com que por vezes não conseguisse transmitir feedbacks pertinentes, os quais poderiam despoletar uma melhoria evidente. Para ultrapassar esta dificuldade, utilizei algumas estratégias, como seja a definição de palavras-chave na elaboração dos planos de aula e a sua priorização, isto é, defini uma ordem para os feedbacks mais importantes a serem transmitidos aos alunos. Nos planos de aula havia sempre espaço, dentro do exercício, para certos feedbacks que seriam preponderantes para o correto desenvolvimento do mesmo. A colocação destas palavras-chave também me permitia despender menos tempo nos feedbacks que passava aos alunos. Estas estratégias contribuíram para que melhorasse a qualidade e a pertinência dos meus feedbacks.

Reconheço que, ao transmitir este tipo de reforços positivos aos alunos, contribuí para que o gosto pelas aulas de Educação Física aumentasse, pois não estavam constantemente a ouvir o que faziam mal, mas também o que faziam bem, sentindo-se valorizados por isso. Esta turma sempre foi bastante dedicada às aulas de EF, no entanto, alguns alunos não têm o nível de desempenho de outros e, por vezes, podem-se sentir menos motivados para a prática.

Por esse motivo, procurava dar de forma sistemática reforços positivos e motivantes, especialmente a estes alunos. Alunos que, apesar de terem menos qualidade e capacidade para o desporto, eram educados e dedicados nas aulas, procurando melhorar. Podiam não conseguir alcançar o que os outros alcançavam, mas era importante dar valor às pequenas vitórias. A ginástica é exemplo disso: quando um aluno, manifestamente com dificuldades logo à partida, conseguia finalmente fazer o rolamento à frente. A felicidade que o aluno expressava quando conseguia alcançar este tipo de objetivos, era algo que a

mim, enquanto futuro professor, me deixava motivado para lecionar os alunos. Penso que o feedback positivo e motivador foi algo deveras importante para a criação de um clima positivo de aprendizagem e para o aumento do empenho e entusiasmo de todos os alunos nas minhas aulas.

#### **4.1.3.2 - Gestão, organização e controlo da Aula**

Um dos fatores que contribuiu para a minha eficácia na aula foi a sua gestão, controlo e organização.

Neste tema, procuro evidenciar aspetos que considere importantes para manter uma boa gestão das aulas, nomeadamente o controlo da turma, o comportamento dos alunos, a organização do material, do espaço, do tempo e da turma.

Para proporcionar aos alunos uma prática significativa durante as aulas, uma das minhas preocupações foi reduzir o tempo de espera e transição, aumentando assim o tempo de exercitação motora dos alunos. De facto, quanto maior o empenhamento motor dos alunos nas tarefas e situações de aprendizagem, maior será a retenção da aprendizagem, segundo (Siedentop, 1983)

Esta foi uma das minhas primeiras preocupações no início do EP, e na qual recaiu toda a atenção da professora cooperante e da professora orientadora, nos primeiros momentos de observação. Na verdade, é fundamental analisar até que ponto conseguimos, ou não, gerir todos os comportamentos, reduzindo ao máximo os comportamentos disruptivos, fazendo cumprir as regras inicialmente estabelecidas, para que com isso consigamos aumentar o tempo de empenhamento motor. Melhor ainda, aumentar o **tempo potencial de aprendizagem**, ou seja, o tempo que os alunos estão empenhados numa determinada tarefa, com uma taxa de sucesso de 80% a 90%, tornando assim a minha atuação o mais eficaz possível. Sem um bom controlo dos alunos e uma boa gestão do Tempo de Aula, dificilmente esse objetivo será alcançado, e para que a taxa de sucesso dos alunos seja elevada, é imprescindível que o professor consiga adequar as atividades de aprendizagem ao nível dos alunos.

Os planos de aula, realizados por mim, continham exercícios com tempo suficiente para que os alunos exercitassem, no sentido de lhes provocar uma aprendizagem significativa. Como afirma Mesquita, I. & Graça, A. (2009) ao praticar é que um aluno pode desenvolver determinada competência. Pelo tanto, é fundamental proporcionar aos alunos não apenas situações de aprendizagem, mas também tempo para a sua prática. Por vezes, por qualquer motivo, a situação de aprendizagem não resultava, sendo, por isso, necessário alguma improvisação, de forma a transformá-la.

A potenciação do tempo de aula foi uma das minhas dificuldades no início do ano letivo, dada a minha inexperiência como docente, num contexto condicionado pelo espaço, material e diversidade dos alunos. De facto, houve dias em que a tarefa de lecionar uma turma de 21 alunos parecia mais difícil. Nomeadamente, quando lecionava em pequenos espaços (1/3 do Pavilhão), numa infraestrutura que não correspondia ao ideal para a prática desportiva, onde havia apenas uma baliza móvel em cada espaço, por exemplo. Ou quando a rede de voleibol e badminton se tornava insuficiente, para a disposição dos alunos. Ou ainda pela necessidade de seleccionar exercícios diferentes para os dois níveis de desempenho, com as devidas progressões dos alunos. Estes foram alguns dos constrangimentos em relação aos quais tive que me adaptar. Inicialmente, foi confuso orientar as diferentes tarefas, pois chamava toda a turma para fornecer duas explicações, uma para o nível introdutório e outra para o nível elementar. No entanto, ao longo do tempo, fui percebendo que facilmente conseguia organizar toda a aula, sem a necessidade de fazer interrupções em cada grupo.

*“Sinto alguma dificuldade na monitorização quando ocorrem dois jogos ao mesmo tempo. Noto bastante diferença, até no desempenho dos alunos, pois a determinada altura eles esquecem as regras impostas e quando não estou a supervisionar acontece sempre alguma coisa.”*

*Reflexão Individual Nº 12 (24/10/2019) Andebol*

Neste quadro, precisei de criar algumas estratégias para minimizar as minhas dificuldades, procurando proporcionar um elevado tempo de empenhamento motor aos alunos. Com isto e com a ajuda da PC, em cada aula de cada modalidade, foi primordial manter todos os alunos em exercitação simultânea no espaço concebido, enquanto na tarefa sob minha supervisão. No entanto, às vezes essa supervisão era feita à distância, estimulando os alunos a empenharem-se na tarefa e, ao mesmo tempo, procurando reduzir a possibilidade de ocorrências de comportamentos que pudessem perturbar o normal funcionamento da aula. Quando trabalhava por estações (circuito de aptidão física), organizava o circuito antes do início da aula, para iniciar o trabalho o mais rápido possível, e mantinha os alunos em atividade aumentando a sua autonomia e responsabilidade.

Quando os exercícios decorrem de forma idêntica, por muito tempo, provoca desmotivação nos alunos, o que pode conduzir a comportamentos desviantes. O meu cuidado na elaboração dos planos e na escolha dos exercícios era a progressão de aula para aula, com variantes planeadas, possibilitando a adaptação e o aumento da dificuldade dos alunos de forma a cativá-los. Uma das estratégias era participar com os alunos em determinados momentos dos exercícios ou introduzindo a competição na organização da aula. Geralmente, o material estava sempre preparado antes do início da aula, mas por vezes procedia à montagem do exercício, enquanto os alunos realizavam o aquecimento.

As regras e rotinas foram estabelecidas logo no primeiro contacto com os alunos. Essas regras permitiram rentabilizar ao máximo o tempo de aula e, com isso, melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Como por exemplo: chegarem a horas à aula e serem rápidos a equiparem-se; quando uma pessoa falava, o resto ficava calado e atento, fosse professor ou aluno; e quando era para reunir a turma, os alunos tinham de chegar perto de mim o mais rápido possível.

Um dos sinais estabelecidos, desde o início do ano letivo, era o assobio e a mão no ar em contagem decrescente, para que eles se aproximassem de mim; no fim da contagem, caso algum aluno não estivesse à minha beira, existia uma

penalização dos respectivos alunos. Quanto ao mau comportamento de um aluno, a sanção aplicada era a proibição de participar na parte do jogo, no final da aula. Com o decorrer do ano, comecei a perceber o quanto a criação de rotinas e regras facilita a nossa atuação. Se no início do ano letivo, ao chamar os alunos para os reunir, eles apenas se abeiravam de mim, com a interiorização das regras e rotinas, esse comportamento alterou-se. Assim, quando chamava os alunos para os reunir perto de mim, eles chegavam e sentavam-se no chão, escutando em silêncio as explicações dos conteúdos que iriam ser abordados, as diferentes progressões e objetivos dos exercícios. Foi notória a diferença de percepção dos exercícios quando sentados, pois, eu obtinha um maior controlo da turma e eles aumentavam a sua capacidade de atenção, percebendo a existência de uma autoridade a que tinham de obedecer, o que definiria o ritmo da aula.

Na minha opinião, é importante estabelecer este tipo de regras e rotinas desde a primeira aula. Através da experiência, nós, os EE, fomos moldando e criando hábitos disciplinares que facilitaram o controlo da turma ao longo do ano. Relativamente à supervisão e controlo ativo da aula, também esta foi uma dificuldade para mim, pois por vezes movimentava-me num espaço reduzido. Há que dizer, no entanto, que mantinha a atenção de modo a nunca ficar de costas para os alunos. Ao longo do tempo, a minha orientação espacial ia melhorando, colocando-me de modo a conseguir o supervisionamento da turma toda. Assim, por vezes ficava mais perto de um grupo, mas focava a minha atenção num grupo distante. Quando chamava a atenção ou corrigia esse grupo mais distante, esses alunos ficavam surpreendidos, visto que não estava ao pé deles. Todas as estratégias acima descritas refletem o cuidado para aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos no decorrer da aula.

#### **4.1.3.3 - Disciplina e bom clima**

O bom clima não acontece apenas com a relação de “amizade” existente entre o professor e os alunos. O cumprimento de regras e o compromisso que deve existir entre ambos são fatores importantes para o ambiente de aula. Quando os

alunos cumprem as regras estabelecidas, os professores ficam satisfeitos e contentes com o sucedido, podendo intervir favoravelmente em relação aos interesses dos alunos. Um sorriso no final da aula, ou uma breve reflexão sobre o bom comportamento da turma favorecem o ambiente positivo das aulas.

“Por fim, a aula finalizou com um diálogo com os alunos, foram vários os temas abordados no final da aula sendo mais um dialogo-aberto dando abertura aos alunos para se exprimirem. Foi um momento de descompressão onde todos se sentiram à vontade para falar, brincar e de certa forma sair das rotinas normais das aulas dando voz aos alunos para falarem do que quisessem. O resultado não poderia ser melhor do qual resultou um ambiente com alegria, entusiasmos e partilha de ideias.”

*Reflexão Individual Nº 12 (24/10/2019) Andebol*

Normalmente, sou uma pessoa bem-disposta e divertida, no entanto, no início ano letivo deparei-me com um dilema, isto é, decidir quanto ao estilo de liderança que iria adotar. Se, por um lado, tinha como objetivo estabelecer um bom relacionamento professor-aluno, que me ajudasse no controlo disciplinar sem necessidade de adotar uma posição mais autoritária; por outro, receava que esse controlo se baseasse no medo e não no respeito. Como tal, procurei estabelecer uma relação que tivesse em conta a minha personalidade.

No início, uma das estratégias utilizadas por mim, de forma a ter um controlo da turma, foi adotar um tipo de postura mais séria, fruto do meu “não à vontade” e pouca confiança. Sabia que para me sentir à vontade e com confiança, a boa relação professor-aluno era prioritária, ganhando o seu respeito e o controlo da turma.

Com isso, este dilema rapidamente se resolveu de uma forma inconsciente, pois comecei logo a estabelecer uma relação com os meus alunos. Neste sentido, o professor, para conseguir criar um bom ambiente de aula assente na disciplina, tem de ser capaz de ganhar a confiança da turma o mais rápido possível. Adotei estratégias que me facilitaram atingir esse objetivo. Uma estratégia minha foi aproximar-me o mais possível dos alunos, cumprimentando-os nos intervalos

sempre que passava por eles, falando sobre vários temas, como por exemplo, sobre os seus passatempos, mas sempre mantendo a distância e a diferenciação de papéis.

Ao longo do ano letivo, existiram poucas situações negativas e de indisciplina nas aulas. Não houve lugar a nenhuma falta disciplinar, nem nenhum dos alunos da minha turma residente foi expulso da aula. O ambiente vivido em situação de aula favorecia a aprendizagem dos alunos. As situações menos apropriadas que iam emergindo foram facilmente resolvidas, com uma chamada de atenção mais séria, ou com um pedido para o aluno se sentar e ficar a observar os colegas a realizarem a aula.

O clima de aula era excelente. Os alunos estavam sempre motivados fosse para que tarefa fosse, o seu entusiasmo e alegria eram contagiantes. Como professor, sentia-me bem, podia estar à vontade com os alunos e no caso de acontecer uma situação “engraçada”, por exemplo deixar cair o apito ou o quadro tático, e o controlo da turma não era colocado em causa.

#### **4.1.4 - Ensino por Géneros VS Ensino por Níveis VS Aprendizagem Cooperativa**

Considerando o enorme desfasamento no desempenho motor dos alunos, no início do ano decidi que seria mais vantajoso agrupá-los de acordo com seu género. No entanto, com a ajuda da PC, percebi que a utilização da aprendizagem cooperativa também poderia ser importante face aos problemas e necessidades da turma.

*“O primeiro jogo foi realizado pelas raparigas 5X5 + J, como indiquei anteriormente o nível de desempenho das raparigas é inferior ao dos rapazes, optando pelo jogo por níveis de desempenho. A aglomeração em torno da bola é constante, não há organização ofensiva nem defensiva, os recuos defensivos são nulos ou pouco notórios, nem a importância da posse de bola ou ataque ao espaço. Os rapazes demonstram organização ofensiva e defensiva, é notória a circulação da*



*bola e priorização da posse de bola apesar de terem algumas dificuldades na tomada de decisão, principalmente no remate”.*

*Reflexão Individual Nº 4 (26/09/2019) Andebol*

Em algumas aulas optei substituir o trabalho por géneros, por um trabalho cooperativo. Para isso, em vez de diferenciar os rapazes das raparigas, preferi realizar pares mistos, jogando um rapaz com uma rapariga. Tomei esta decisão, porque, na generalidade, sentia um grande distanciamento entre os rapazes e as raparigas, sendo perceptível a existência de grupos dentro da turma – “rapazes para um lado, raparigas para o outro”. Para além disso, fiquei a pensar após uma reunião de estágio com a Professora Cooperante, na qual a PC nos questionou se não traria benefícios aos alunos trabalharem com colegas num diferente nível de desempenho.

Desta forma, pensei que juntá-los poderia dar maior possibilidade de sucesso às raparigas e, por outro lado, incutir nos rapazes maior sentido de responsabilidade. Tal como refere Dyson (2002), através da aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham em equipa, debruçando-se no conteúdo da matéria de ensino, ao mesmo tempo que se responsabilizam por ajudar e facilitar o sucesso e a aprendizagem dos colegas.

A verdade é que as aulas corriam melhor quando utilizava uma abordagem mista, principalmente nos jogos desportivos coletivos, quando organizava os exercícios de forma a serem realizados pelos rapazes juntamente com as raparigas. Era notório que o comportamento deles era automaticamente influenciado por elas. O cumprimento rigoroso das tarefas, por parte das raparigas, motivou os rapazes, que fizeram tudo, sem qualquer queixa, deixando-se influenciar pelo ambiente positivo do grupo. Quanto ao rendimento no jogo e exercícios, notei uma grande motivação e sucesso nas raparigas, pois foram ajudadas pelas boas capacidades dos rapazes e, automaticamente, tornaram-se mais competitivas. Os mesmos autores referem ainda que a aprendizagem cooperativa pode influenciar o alcance dos objetivos motores e cognitivos, bem como dos sociais Dyson (2002). Com isto, penso que por vezes faz sentido este trabalho, pois permite melhorias nos dois grupos, de diferente forma. Os rapazes foram

influenciados pela capacidade de trabalho das raparigas e as raparigas foram levadas pela competitividade dos rapazes, transcendendo-se em vários aspetos. Para além disso, as meninas conseguiram ter maior sucesso, maior oportunidade de cumprir o objetivo para o jogo e, por isso, saíram mais motivadas.

*“As raparigas, de forma geral estando no nível introdutório, tiveram uma acentuada evolução nomeadamente na compreensão do jogo, que inicialmente se caracterizava pela aglomeração em torno da bola. Na presente aula foi notória a compreensão das fases de jogo com bola e sem bola. Tentavam circular a bola pelos elementos da equipa, procurando espaços vazios para possível remate. Sem bola notou-se, de forma óbvia, o recuo defensivo até à linha de 6 metros, adotando a posição base defensiva. Fiquei bastante contente com esta evolução, pois via a atitude delas quando perdiam a posse de bola, na sua aplicação e concentração em circular a bola. Foi bastante gratificante, uma vez que elas inicialmente não tinham noção de nenhuma fase de jogo”.*

*Reflexão individual Nº 7 (07/10/2019) Andebol*

Siedentop (1983) explica que a aprendizagem cooperativa envolve o agrupamento de alunos com características heterogéneas, para trabalharem em equipa, rumo a um objetivo comum. Na sequência, as tarefas que envolvem a aprendizagem cooperativa devem ser pensadas, não só para cumprir objetivos motores, mas também objetivos de cariz social e emocional.

Por fim, não foi fácil nem ocorreu com todos, mas certamente fortaleceu os laços entre os pares, colocando de lado possíveis conflitos, para que pudessem coexistir e lutar para um objetivo comum. Assim, o que inicialmente me pareceu algo difícil de alcançar, acabou por ser completado por outro, contribuindo para potenciar outras dimensões importantes na formação do aluno. Para além disso, a potenciação das habilidades motoras das raparigas e o seu sucesso, resultado da facilitação proporcionada por esta conexão com os rapazes, foi importante para a sua motivação, pois a perceção de conquista e sucesso estava

claramente presente. Contudo, os alunos de maior aptidão física e técnico-tática, por vezes acabavam por excluir os colegas com mais dificuldades, ou perdiam a motivação do jogo, sendo necessário, por isso, um trabalho cuidado e organizado para manter os níveis de motivação de todos os alunos.

#### **4.1.5 - Avaliação**

Para Bento (2003), a avaliação constitui-se como um processo indispensável no ciclo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não deve ser um fim em si mesma; os seus benefícios são mais amplos, dado que permite uma reflexão profunda sobre a nossa prática de professores, com capacidade de reestruturar o que for necessário no nosso processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de avaliação começou a ser falado e associado à educação por Tyler (1949), sendo este considerado o pai da avaliação educacional. Tyler (1949) defende a avaliação como uma comparação constante entre os resultados dos alunos e os objetivos, previamente definidos. A avaliação é, assim, o processo de determinar a extensão com que os objetivos educacionais se concretizam.

Na realidade, trata-se de um trabalho de discriminar e catalogar informação e de tomar decisões (atribuição de notas), com base em critérios explícitos e implícitos. Entende-se, hoje, que a avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo, mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios associados a problemas técnicos e éticos.

As funções da avaliação são uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às planeadas, descrição que informa professores e alunos sobre objetivos atingidos e não atingidos, prepara, acompanha e encerra o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é o motor do seu constante aperfeiçoamento, é uma fonte de tomada de decisões e a sua função mais importante esgota-se na condução de todos os alunos para o sucesso.

É importante que os momentos de avaliação sejam formais e estes devem abranger o desenvolvimento da turma relativamente às matérias abordadas: uma no início da UD – avaliação diagnóstica (AD) –, uma no meio – avaliação

formativa (AF) – e uma no final da unidade – avaliação sumativa (AS) (Bento, 2003).

#### **4.1.5.1 - Avaliação Diagnóstica**

No sentido de corresponder estas três modalidades de avaliação, reconheço que a avaliação diagnóstica (AD) foi o procedimento que me ajudou iniciar o planeamento e o processo de ensino-aprendizagem das modalidades que abordei ao longo do ano.

A AD averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. A AD permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base a decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Esta verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias, para que novas aprendizagens tenham lugar e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar.

Assim, a AD deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objeto avaliado, fornecendo informação de orientação do processo formativo (Rosado e Silva, 2010). A avaliação inicial, por exemplo, deverá determinar os objetivos formativos em função de uma predição do que é possível aprender.

Desta forma, com a finalidade de detetar o nível inicial dos alunos, destinámos tempo para uma avaliação diagnóstica, num primeiro contacto com a turma.

Para caracterizar os alunos, elaborámos fichas de avaliação diagnóstica a partir da observação da turma, tendo em conta os documentos fornecidos pela PC relativos à AD. Estas fichas tiveram como base a ficha de avaliação, na realização dos testes de aptidão física, em situação de jogo nos diferentes Jogos Desportivos Coletivos – JDC (**anexos 4 e 5**).

Para cada modalidade, delineámos agrupar os alunos em três níveis distintos, utilizando a mesma nomenclatura proposta pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF): Introdutório, Elementar e Avançado. Esta distinção iria permitir uma melhor adequação metodológica, com o objetivo de que todos os alunos, independentemente do nível em que se encontrassem, conseguissem

atingir as competências definidas pela escola. Tal iria permitir planejar os conteúdos com o grau de dificuldade adequado às características dos alunos. No EP, a avaliação diagnóstica foi realizada de acordo com os critérios pré-estabelecidos (indicadores transversais), no início de cada modalidade. A sua elaboração decorreu com a ajuda da PC e de forma cooperativa com o meu colega estagiário, visto que tínhamos iniciado a mesma modalidade (andebol), com um planeamento anual semelhante (**anexo 7**). Esta primeira avaliação tinha uma estrutura complexa, o que dificultou a sua aplicação. Tinha vários indicadores transversais, como sejam: Ocupação estratégica do espaço do jogo, Transposição Ataque/defesa, Recuo Defensivo e Gestos técnicos. De acordo com a terminologia anteriormente referida, cada indicador transversal encontrava-se subdividido em três níveis: I – Introdutório; E – Elementar e A – Avançado.

Esta foi uma das primeiras avaliações que realizei e, devido à minha inexperiência, senti muitas dificuldades em realizar esta avaliação em todos os alunos no tempo estipulado. Despendia muito tempo a observar cada aluno, até fazer o devido registo; adicionalmente, ainda não conhecia bem os alunos nem os seus nomes, o que também dificultou o processo.

A estratégia que utilizei foi o mais simples possível: usando a observação por varrimento, distingui os alunos que se destacavam positivamente dos restantes em situação de jogo, bem como os que notoriamente apresentavam maiores dificuldades, agrupando-os respetivamente no nível avançado e introdutório.

Inconscientemente, utilizando a técnica do varrimento, defini os meus próprios critérios para agrupar os alunos nos diferentes níveis. Aqueles que se relacionavam bem com a bola, jogavam com os restantes elementos da equipa (apesar de possuírem capacidades técnicas que lhes permitissem realizar inúmeras ações individuais com sucesso), recuperavam rapidamente a sua posição defensiva, ocupavam racionalmente o espaço de jogo e jogavam com intencionalidade foram agrupados no nível Avançado. Os alunos que não cumpriam com nenhum destes critérios foram “colocados” no nível Introdutório e os que apresentavam alguns destes critérios foram agrupados no nível Elementar. Tendo em conta que teria de tomar uma decisão rapidamente no

tempo útil da aula, entendo que foi a opção mais indicada para cumprir com o planeado, mantendo sempre a lógica dos diferentes níveis.

A AD foi utilizada em todas as modalidades que abordei, à exceção do atletismo e ginástica. A justificação para não a realizar deve-se ao facto de os alunos da minha turma residente nunca terem tido contacto com essas modalidades na escola. Como tal, defini que os alunos se encontravam de forma geral no nível introdutório.

Nas restantes modalidades, como o caso do andebol, badminton, voleibol, futsal e basquetebol, a AD sempre esteve presente na abordagem inicial de cada modalidade. Para cada modalidade, desenvolvemos grelhas com os critérios que tínhamos interesse em avaliar e que permitiram definir o nível em que a turma se encontrava. A partir daí, guiámos o planeamento e o processo de ensino-aprendizagem, tendo conta o número de aulas disponíveis.

#### **4.1.5.2 - Avaliação Formativa**

A avaliação formativa (AF) é a modalidade de avaliação que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade da aprendizagem (Cardinet, 1993). A AF, ao apreciar o modo como decorre o processo de ensino-aprendizagem, permite, ainda, na opinião de Scriven (1967), que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas.

Não se trata, no entanto, de uma avaliação simplesmente informal e permanente; a sua planificação deve permitir a existência de momentos organizados de AF, devendo planear-se momentos para averiguar os resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem (Rosado e Silva, 2010).

No que toca à AF, utilizei este tipo de avaliação de forma implícita ao longo do ano, através das observações durante as aulas, mas também através das reflexões. Ou seja, de uma forma momentânea e concreta, no momento de aula, e de uma forma reflexiva e pensada, já depois da aula. Esta avaliação permitiu-me adaptar as minhas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que

possibilitaram dar uma melhor resposta aos níveis de desempenho concreto dos alunos. Como forma de avaliação formativa, também recorri ao questionamento no início e no final de cada aula. Através deste, verificava se os alunos tinham compreendido e apreendido o objetivo da aula e se podia avançar com os conteúdos a ensinar.

Em situação de avaliação formativa, os alunos devem responder sem se confrontarem com a ameaça da classificação e sem os elevados níveis de *stress* e ansiedade associados a essas situações. Deste modo, contribuímos para que a confiança dos alunos não seja minada e se crie o clima de intimidade necessário para que mostrem as suas dificuldades e aceitem o erro, evitando estratégias de ocultação das dificuldades.

#### **4.1.5.3 - Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa (AS) fornece um resumo da informação disponível e procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino (Rosado e Silva, 2010). Ao estar mais distante no tempo, relativamente ao momento em que a aprendizagem ocorre, permite avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas.

A AS é a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois, compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos (Scriven, 1967).

Na AS, deve ser realizada uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância, de modo a obter uma visão de síntese do processo de aprendizagem. Tratando-se de um juízo global e de síntese, uma ênfase particular deve ser atribuída à avaliação dos objetivos curriculares mínimos, quer definidos nos programas nacionais quer no âmbito das escolas (Rosado e Silva, 2010).

No EP, a avaliação sumativa foi sempre realizada no final da UD. Além disso, e no meu entender, a avaliação é contínua e não pontual, ou seja, no dia da avaliação sumativa o professor já deverá ter uma noção da nota que irá atribuir. Com efeito, a avaliação formativa fornece dados ao professor para que o mesmo tenha a tarefa mais facilitada no dia da avaliação sumativa. O professor não deverá avaliar o aluno apenas por aquela aula, mas sim pelo conjunto da UD e pela sua evolução.

Para esta avaliação, foram considerados três domínios: os valores (30%), os conhecimentos (10%) e as capacidades motoras (60%). Os valores integram os objetivos como a responsabilidade, cumprimento de regras e participação; os conhecimentos refletem os objetivos de conhecimento, como a realização de testes (**anexo 8**) e as capacidades motoras que envolvem o domínio das competências técnico-táticas de cada modalidade e também a condição física individual.

Por período, são usualmente abordadas duas modalidades, sendo usual abordar uma modalidade coletiva e uma modalidade individual. Não obstante e como já referido, abordei mais que uma modalidade coletiva por semestre, tanto no primeiro como no segundo períodos, sendo algumas avaliadas e outras não.

Para a avaliação final, cada modalidade tinha um peso correspondente a 60% nas capacidades motoras.

No primeiro período, foi avaliada a modalidade de andebol e a condição física dos alunos, através do protocolo FIT-Escola, cuja percentagem de cada elemento correspondeu a 30% da classificação final das capacidades físicas (**anexo 9**). De realçar que condição física não foi avaliada pelo protocolo FIT-Escola, mas também pelo desempenho nas atividades ao nível da aptidão física, como por exemplo os circuitos de condição física realizados das aulas com o objetivo de melhorar os níveis da mesma. Devido ao número escasso de aulas para o atletismo e de forma a cumprir o planeamento anual, não foi possível realizar a sua avaliação. As razões foram várias, desde logo o aproveitamento do espaço exterior no meu planeamento, tendo apenas três semanas dedicadas ao atletismo. No final das três semanas voltei para o espaço 1 (I1), onde queria introduzir o voleibol de forma a preparar os alunos para o torneio dessa



modalidade. Tendo em conta essa preparação e a realização de avaliação de andebol, que me tomou mais tempo do que esperado, não foi possível realizar avaliação de atletismo.

No segundo período, foram avaliadas as modalidades de voleibol, ginástica e a condição física individual, com as seguintes percentagens para a classificação final: 25% no voleibol, 15% na ginástica e 20% de condição física. Os valores foram acordados e estabelecidos com ajuda da Professora Cooperante. É de notar que a ginástica teve um valor inferior em relação ao voleibol, devido à interrupção do ano letivo causada pela pandemia Covid-19, o que impediu a concretização total dos momentos de avaliação.

No que toca à situação de avaliação em concreto, nas modalidades coletivas, os alunos foram avaliados através da situação de jogo e de um exercício. No caso do andebol, os alunos foram avaliados através da situação de jogo e através de uma situação de jogo reduzido com superioridade numérica, dando assim vantagem ao conhecimento tático, como o “passa e vai” – onde já se incluíam alguns gestos técnicos possíveis de observar e classificar. No caso do voleibol, tratou-se de uma situação de jogo 1X1, para os alunos de nível introdutório, 2X2 para os alunos de nível elementar, e de um exercício de sustentação da bola para os de nível avançado.

A grande dificuldade que senti em relação à avaliação foi a conversão da avaliação numa classificação final dos alunos. Por um lado, nunca tinha realizado esse tipo de tarefa e, por outro, não os queria classificar de forma injusta. Para ultrapassar esta dificuldade tive a ajuda da professora cooperante, que esteve sempre presente, e a colaboração dos meus colegas estagiários que, para além de acompanharem as minhas aulas, me ajudaram na avaliação, dando a sua própria opinião. Não obstante, a PC teve sempre o cuidado de me dar liberdade para tomar as decisões, confiando em mim. Assim, em conjunto com a PC, em NE discutíamos as classificações de todas as turmas. Na minha opinião, o auxílio da PC foi fulcral, a professora Manuela possui uma vasta experiência, o que me ajudou imenso a ultrapassar as várias dificuldades e a melhorar a credibilidade das classificações dos meus alunos.

## **4.2 - Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade**

Esta área engloba todas as relações estabelecidas pelo estudante estagiário com a comunidade escolar, através da participação e desenvolvimento de atividades ao longo de todo o ano letivo, facilitando desta forma a integração do mesmo e o conhecimento das características do meio envolvente.

Como é óbvio, o papel do professor não se resume à sua componente letiva, ou à relação professor-aluno na sala de aula, mas sim a um conjunto de relações estabelecidas através de uma participação ativa no dia-a-dia da escola. E, como já referi em páginas anteriores, esse sempre foi o meu objetivo, que ficou facilitado após uma excelente receção de todos os professores, principalmente do grupo de EF, com o qual tive desde logo um contacto direto. Para além destes, também os funcionários nos receberam com grande simpatia, mostrando-se sempre disponíveis para nos auxiliar.

Conforme o planeado no momento de elaboração do Projeto de Formação Individual (PFI), foram várias as atividades do NE em que estive envolvido, assim como nas atividades integradas no plano anual de EF. Assim sendo, de seguida irei mencionar aquelas que mais me marcaram e que, de certa forma, me fizeram sentir parte nossa comunidade escolar.

### **4.2.1 - Desporto Escolar**

O Desporto Escolar surge como uma atividade desportiva extracurricular, que as escolas podem ou não incluir nos seus projetos educativos. Este tem como missão “*estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa*” (Desporto Escolar, 2018, p 12). Neste contexto e segundo as normas orientadoras do EP, o estudante estagiário deverá “*compreender a atividade de ensino e treino de Desporto Escolar (DE), enquanto processo predominantemente pedagógico*” (Matos, 2012, p.13).

O DE decorria todas as quartas-feiras, na modalidade de corfebol, sendo esta uma das várias modalidades existentes. Desta forma, ainda que não fosse a minha opção ou “a minha escola”, acompanhei a equipa de corfebol, juntamente com os meus colegas do NE. À medida que fui conhecendo melhor o núcleo de trabalho, percebi que este era coeso e envolvia muito mais do que os alunos e a professora. Os fins de semana de prova foram momentos de partilha entre os alunos, professores, adversários e encarregados de educação.

Paralelamente, acompanhar a equipa de corfebol do DE proporcionou-me momentos de partilha com a PC, a responsável pela equipa, e com os meus colegas do NE, sobre a modalidade, sobre as competições e sobre o desempenho dos alunos. Para além disso, possibilitou-me um contacto próximo com os alunos, vivenciando com eles as emoções associadas ao DE.

#### **4.2.2 - Corta-Mato**

Segundo as normas orientadoras do EP, uma das tarefas pertencentes à Área 2, consistia em ter que “*participar na gestão de recursos da organização, assumindo responsabilidades na direção e na elaboração e coordenação de projetos de desenvolvimento organizacional*” (Matos, 2017). Esta área foi, então, concretizada através da participação no corta-mato escolar e no Meeting de Atletismo.

O corta-mato é uma prova que ocorre todos os anos em praticamente todas as escolas do país, destinando-se a todos os alunos. A organização desta atividade é da responsabilidade dos departamentos de EF, de cada escola ou agrupamento.

A EC realizou o seu corta-mato escolar juntamente com o Meeting de Atletismo, destinado a todos os alunos e alunas da escola. A sua organização ficou a cargo dos professores de EF, entre os quais nós, estudantes estagiários. Pelo facto de o grupo de docentes do grupo de Educação Física se manter praticamente inalterado há anos, todos os professores sabem o que têm que fazer, para que tudo corra da melhor maneira. Isso resultou numa participação reduzida da nossa parte, ainda que com um papel fundamental no decorrer da prova, uma

vez que fomos nós, os EE, que realizámos grande parte das tarefas, isto é: traçar e demarcar o percurso, secretariado (entrega de dorsais), organização dos alunos das diferentes escolas pelos distintos escalões, entrega de medalhas e lanches, entre outras. Na minha perspetiva, o NE realizou um excelente trabalho, ajudando a Professora Cooperante na organização do evento, nomeadamente nas tarefas pré-evento: inscrição e organização dos alunos das diferentes turmas pelos distintos escalões, distribuição das pastas com os devidos dorsais, a cada professor encarregue da inscrição dos alunos das respetivas turmas – o que facilitou imenso a preparação do evento propriamente dito. Sendo assim, a nossa função durante a realização do evento e a dos restantes professores foi, praticamente, a de orientação e supervisão.

Este foi o primeiro evento que me colocou em contacto com grande parte da comunidade escolar e, apesar do receio de chover, a prova realizou-se sem qualquer tipo de percalços. Foi uma situação que me proporcionou perceber o quão complexa é a organização de uma prova desta dimensão, uma vez que esta engloba aspetos como a alimentação para alunos, professores e funcionários, marcação do percurso, água, entre muitas outras coisas.

### **4.2.3 - Torneio Voleibol 3º Ciclo**

Os torneios são atividades que desde há muitos anos caracterizam a escola, sendo vividos por todos com muita emoção. Porém, ainda há algumas queixas por parte dos professores de EF, em relação à postura de alguns colegas de outras áreas disciplinares, perante esta atividade. De facto, apesar de estar presente no Plano Anual de Atividades de todas as turmas desde o início do ano, alguns professores continuam a marcar teste e a pedir a presença dos alunos nas aulas, nos dias dos torneios ou outro tipo de eventos.

O torneio de Voleibol 3º Ciclo foi organizado pelo Departamento de Expressões, tendo lugar na última semana do 1º período, ou seja, no dia 15 de dezembro. Durante essa manhã, o pavilhão Gimnodesportivo e o campo todo estavam reservados para o torneio, havendo três campos disponíveis para a realização de três jogos em simultâneo. Cada jogo era relativo a um ano de escolaridade

(7º, 8º, 9º). Isso fez com que fosse necessária a colaboração simultânea de vários professores e alunos, para que os jogos decorressem de acordo com a organização prevista.

O jogo era constituído por duas partes de 4 minutos. Era permitida a inscrição de duas equipas por turma. Cada equipa tinha de ser composta por elementos de ambos os géneros (masc./fem.), jogando dois numa parte e outros dois noutra parte. Quando abordei o assunto do torneio de voleibol durante as aulas, foi engraçado ver os alunos a juntarem-se imediatamente para se organizarem para a devida inscrição. Mas quando foi dita a regra dos elementos géneros, facilmente se adaptaram.

A organização de cada campo, tinha as regras específicas para cada ano de escolaridade. No campo 1 realizaram-se jogos 2X2, referentes ao 7º ano de escolaridade. Aqui, os serviços tinham de ser por baixo e só se podia enviar a bola para o campo adversário ao 2º ou 3º toque, se a equipa enviasse ao 1º toque perdia o ponto. Este campo para o 2X2 tinha as dimensões de 8X3,5m (cada equipa jogava num campo de 4X3,5m).

No campo 2 realizaram-se os jogos 3X3, referentes ao 8º ano de escolaridade. O primeiro serviço tinha de ser por baixo, podendo o segundo ser por cima e só se podia enviar a bola para o campo adversário ao 2º ou 3º toque. Se a equipa enviasse ao 1º toque, perdia o ponto. Este campo 3X3 tinha as dimensões de 10X4,5m (cada equipa jogava num campo de 5X4,5m).

No campo 3 realizaram-se jogos 4X4, referentes ao 9º ano de escolaridade. Aqui, os serviços podiam ser por baixo ou por cima e só se podia enviar a bola para o campo adversário ao 2º ou 3º toque. Se a equipa enviasse ao 1º toque perdia o ponto. Este campo 4X4 tinha as dimensões de 13X6,5m (cada equipa jogava num campo de 6,5X4,5m).

Foi então necessário 1 árbitro e 1 marcador para cada jogo, para além de 2 pessoas na mesa, responsáveis pela fluidez entre os jogos. Fui destacado para supervisionar o campo 1 do torneio, relativo aos 7º anos, sendo marcador e auxiliando o árbitro, que era um aluno. Por coincidência, a minha turma estava incluída.

Nos vários jogos realizados, apesar de nem todos serem com os meus alunos, era muito difícil não estar a apoiar uma ou outra equipa. Com efeito, depois de estar a supervisionar alguns jogos, também entrei “em modo competição”, principalmente quando eram os meus alunos a jogarem, mas não podia transparecer e isso, sim, foi difícil.

Não senti dificuldades na função de supervisionar, pelo contrário, gostei muito da experiência. Sem dúvida que é uma excelente forma de interagir e estar em contacto com os alunos e de nunca mais esquecer as regras da modalidade.

Repito-me ao afirmar que não tenho dúvida alguma sobre o quanto esta experiência foi positiva, não só pelas tarefas que desenvolvi, mas também porque foi um dos momentos que me permitiu desenvolver uma relação de maior proximidade, com os restantes professores do grupo, e pela interação com os alunos de todos os anos, o que me deixou bastante satisfeito.

Estar presente no torneio e ver os meus alunos a jogar, foi realmente uma emoção muito positiva. Nunca pensei que me envolvesse tanto com eles, e ver o seu desempenho foi muito gratificante para mim.

O facto de o Torneio se realizar no final do 1º período, fez com que isso constasse no meu planeamento anual, que foi adaptado de modo a que os meus alunos ficassem, de algum modo, familiarizados com a forma de jogo 2X2.

Foi realmente gratificante ver os conteúdos abordados postos em prática, como a organização do 2X2 (lado a lado, ou um à frente e outro atrás no campo), em que os alunos tinham liberdade e capacidade de adaptação para se organizarem no decorrer dos jogos. A comunicação foi também muito importante: a palavra-chave mais escutada foi “minha”, sendo que esta palavra trabalha a diferenciação de papéis. Isto é, quem diz “minha” é o denominado recetor, enquanto o outro rapidamente se posiciona para realizar o 2º toque, podendo enviar para o campo adversário ou passar para o seu colega. Foram estes conteúdos que tive de ter em conta para a preparação do torneio, apelando mais ao jogo no sentido tático, do que propriamente técnico, pois os alunos que participaram no torneio eram os melhores da turma, a nível motor e técnico.

Fiquei realmente feliz, pois a equipa vencedora no torneio do 7º ano era constituída por alunos da minha turma. De realçar que no início os alunos não

tinham noção nenhuma acerca da organização do jogo ou da diferenciação de papéis. Talvez, por isso, me tenham cativado a atenção e entusiasmo durante os jogos, acabando claramente orgulhoso dos meus alunos.

#### **4.2.4 - Visita de estudo à Faculdade de Desporto do Porto (FADEUP)**

A visita de estudo à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) surgiu por sugestão da minha colega Estagiária, Juliana Taveira. Assim, no âmbito da disciplina de **Educação Física** e com o objetivo de proporcionar aos nossos alunos um conjunto de experiências desportivas num contexto diferente do que estão habituados, foi autorizada a ida dos nossos alunos à FADEUP, acompanhados pelos professores das três turmas (7A, 7B e 7D).

A visita foi concretizada no dia 5 de fevereiro, com partida da EC às 9h15 e chegada às 18h30. Estavam planeadas atividades/modalidades para a parte da manhã e para a parte da tarde, nomeadamente: ginásticas, atletismo, futebol e natação, que exigiam material desportivo inerente às modalidades programadas. A participação na natação teve regime facultativo (em virtude de nem todos os alunos saberem nadar e do facto de a piscina ser ligeiramente profunda, o que não garantia a segurança de todos os alunos), embora fosse recomendado que todos passassem por essa experiência.

Para o sucesso desta visita, foi necessária a organização dos alunos em três grupos, o mais homogêneos possível. Havia alunos das três turmas, proporcionando o relacionamento e convívio entre si. Assim, ficou delineada em termos organizacionais a divisão em dois grupos de rapazes e um de raparigas. Durante a manhã, cada grupo experienciou duas das atividades planificadas, completando umas das atividades em falta à tarde, com exceção do futebol, atividade que visou incluir todos os alunos e professores e com horário estabelecido para as 15h30.

Para facilitar a instrução e organização de cada atividade, dentro das três planificadas (ginástica, atletismo e natação), cada professor estagiário ficou com a responsabilidade do supervisionamento e controlo de um grupo em cada

atividade. Eu monitorizei a atividade de ginástica, cujo plano foi previamente realizado.

Como referido, as atividades foram supervisionadas por mim e pelos meus colegas estagiários, tendo sido acompanhadas pela PC. Considero que a visita foi altamente produtiva e interessante, sendo uma oportunidade única para que os alunos conhecessem e ficassem elucidados acerca da faculdade, das suas instalações e do seu funcionamento. Acredito que esta visita poderá constituir-se num fator de motivação para os alunos enveredarem nesta instituição, se a sua área de estudos vier a ser o Desporto.

#### **4.2.5 - Departamento de Expressões**

O Departamento de Expressões é constituído por quinze professores, sendo nove deles de Educação Física – não estão incluídos os três professores estagiários do Núcleo de Estágio de Educação Física da FADEUP – e dois professores de Educação Visual, dois professores de Educação Especial e dois professores de Educação Tecnológica. O departamento tinha, como coordenador, o Professor António Carrito, que assumia, assim, um papel de enorme responsabilidade, que exigia capacidade de liderança. Para mim, foi um privilégio poder acompanhar de perto todo o trabalho administrativo, reflexão e resolução de problemas que foram aparecendo ao longo do ano letivo.

No que ao Departamento de EF, mais concretamente, diz respeito, todas as reuniões foram realizadas na sala de reuniões da EC. Nestas reuniões foram apresentados documentos, propostas e ideias que, de forma conjunta, foram aprovadas e melhoradas, sempre com a contribuição de quase todo o corpo docente. Nestas reuniões foi possível verificar a existência de diferentes pontos de vista e formas de resolver os problemas. Contudo, sempre foi dada abertura para que todos expusessem as suas opiniões e, de forma conjunta, se chegasse a um consenso, de modo a resolver todos os dilemas e a contribuir para uma melhor Educação Física no agrupamento.

O coordenador do departamento enviava, antecipadamente, os documentos para leitura dos professores via e-mail. Mesmo assim, todos os temas abordados



ou discutidos eram aleatórios fazendo durar mais tempo que o normal. Pode-se dizer que o tempo era desaproveitado, devido à falta de planejamento e pela opinião de cada um.

Os professores realizavam a leitura dos documentos e expunham as suas dúvidas consoante o desenrolar das reuniões, mas de uma forma muito extensiva e pouco conclusiva o que levava a várias discussões. Nós, os EE, sentíamos-nos completamente fora do contexto, chegando muitas vezes ao fim sem perceber nada. Finalmente, é de salientar a forma como todos os professores do departamento de EF integraram bem os estagiários, existindo alguns que interagiram mais do que outros. Mas, de uma forma global, considero positiva a disponibilidade demonstrada pela maioria, contribuindo o mais possível para a nossa formação profissional. Avalio a minha participação, nestas reuniões, importante para a minha formação, já que pude ficar a perceber todos os processos burocráticos existentes e a necessidade de aprovação em departamento. Além disso, fiquei a conhecer vários pontos de vista e diferentes formas de trabalhar de vários profissionais de EF, tendo-me sido possível aplicar e reajustar o meu trabalho, ao longo de todo o estágio pedagógico.

#### **4.2.6 - Reuniões Avaliação / Conselho de Turma**

As reuniões de Conselho de Turma iniciavam-se com a leitura da ata da reunião anterior, sob a presidência da diretora da turma. O segundo momento da reunião era dedicado à análise individual de cada aluno, disciplina a disciplina. No fim dessa análise, era realizada uma análise global do aproveitamento da turma.

A avaliação é um sistema complexo e cada professor propõe a sua avaliação, que fica sujeita ao Conselho de Turma. De uma forma geral, as minhas propostas de avaliação aos alunos da turma mantiveram-se, com exceção de um aluno que obteve nível 5 a todas as disciplinas menos em EF, em que lhe tinha atribuído o nível 3, por ser justo e correto perante o seu desempenho nesta disciplina. Contudo, em reunião de Conselho de Turma, este nível foi analisado e, sendo sensível aos argumentos do Conselho, acedi à proposta de alteração do nível 3 para 4 em conjunto com a professora cooperante. No segundo período, o mesmo

aluno não atingiu as competências estipuladas para a disciplina e demonstrou menos empenho e motivação pela mesma. Com aconselhamento da professora cooperante, foi proposta a avaliação de nível 3, tendo o Conselho de Turma aceite sem reservas, tendo sido elaborada uma justificação em ata da descida de nível.

No terceiro período, com o ensino à distância, o mesmo aluno alterou o seu comportamento e empenho, tendo sido assíduo e cumprido os momentos de avaliação, pelo que lhe foi atribuído o nível 4.

Estes momentos de reunião contribuíram para o meu crescimento enquanto professor e para a minha identidade. Contribuíram igualmente para a melhoria de relação com os outros professores da turma.

#### **4.2.7 - Aulas Observadas**

No decurso do estágio profissional, o estudante-estagiário deve *“elaborar os planos de avaliação sistemática e realizar as respetivas observações”*. Aconselha-se um mínimo de 10 aulas de cada colega estagiário e 6 aulas do professor cooperante ou outro professor de Educação física da escola.

Tal como referido, a primeira unidade didática lecionada foi a mesma para todo o núcleo de estágio, incluindo a professora cooperante. Esta proposta veio com o intuito de nos auxiliar na elaboração dos primeiros documentos, bem como no planeamento e partilha de conhecimentos. Além disto, nesta primeira fase, estivemos presentes em todas as aulas da unidade, embora não fosse utilizado um instrumento de observação sistemática em todas as observações. Para a observação de aulas, foi utilizado um plano de observação sugerido pela professora cooperante, que se encontrava dividido em três momentos distintos, nomeadamente: gestão (primeiro momento), controlo (segundo momento) e instrução (terceiro momento).

O primeiro momento, destinado à gestão da aula, pretendia observar se existia rentabilização do tempo por parte do professor da turma. Nesta parte, a atenção dos observadores estava focada nas rotinas organizativas da aula, antes e

durante a prática (formação de grupos, automatização dos alunos nas rotinas, transições e gestão de espaços e materiais).

No segundo momento, o objetivo do professor era adquirir confiança e estabelecer o controlo da turma. Nesta observação, o observador focava-se no professor, nas atividades da aula, nos alunos e nas interações. Em relação ao professor, eram feitos registos acerca da sua postura, voz e afetividade, além dos seus comportamentos (instrução, feedback, organização, movimentação, resolução de problemas, observação e registos). Relativamente às atividades das aulas, o observador deveria focar-se nas situações de aprendizagem, refletindo acerca da sua duração, variedade, adequação e segurança com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa da aula. Em relação aos alunos, analisar a sua reação às atividades, participação, desempenho e comportamentos. Por fim, nas interações, devia observar se o professor possuía o controlo ativo da turma e se o clima de aprendizagem era favorável.

Relativamente ao terceiro e último momento, pretendia-se que os observadores se focassem na instrução, tendo como objetivo melhorar a qualidade da informação. Para isso, às categorias do primeiro momento juntavam-se as técnicas de instrução e correção. Neste tópico, o observador procurava avaliar a exposição, demonstração, questionamento e feedback do professor ao longo da aula.

Após cada aula observada e respetivo preenchimento dos instrumentos de observação, todos os registos e opiniões para cada categoria, eram analisados e debatidos, em sede de núcleo, de modo a refletirmos acerca da nossa prática nos diferentes momentos. Posteriormente, cada estudante-estagiário elaborava uma reflexão que seria analisada e corrigida pela professora cooperante. Este modelo de observação, dentro de cada tópico, confere ao observador liberdade para registar todas as informações que considere necessárias e pertinentes para ser alvo de avaliação e reflexão.

### **4.3 - Área 3 – O desafio do ensino à distância na Educação Física**

De acordo com as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, a Área 3, denominada de Desenvolvimento Profissional *“engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissional, a colaboração e a abertura à inovação”* (Batista & Queirós., 2015, p. 39).

Este estudo traduzir-se-ia num estudo de investigação-ação, sendo um trabalho de natureza científica e investigativa, que permitiria ao sujeito investigador, designado de prático, investigar a sua prática com intuito de melhoria e evolução. No entanto, devido à pandemia Covid-19, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino à distância. Pelo tanto, não foi possível a realização do estudo de investigação-ação, utilizando as várias ferramentas de observação e de reflexão. Neste contexto, a solução foi aprofundar a temática do ensino à distância na Educação Física.

#### **4.3.1 – Contextualização**

A 16 de março, subitamente houve interrupção das aulas presenciais provocada pela pandemia Covid-19. O perigo de contágio entre toda a comunidade educativa e respetivas famílias obrigou a que esta interrupção se mantivesse até ao final do ano escolar, com exceção dos alunos do 11º e 12º anos de escolaridade, que regressaram às atividades letivas presenciais, mas apenas às disciplinas sujeitas a exame nacional no dia 18 de maio.

Fechadas as portas das salas de aulas (físicas), cada escola teve de se reinventar de modo a chegar aos alunos. As atividades letivas, de todos os níveis de ensino, passaram a ser ministradas através de plataformas digitais comuns, tais como: a Zoom, a Microsoft Teams, o Skype, o Mentimeter, a Google

Classroom, inclusivamente, o WhatsApp, tendo como objetivo congrega toda a comunidade escolar no mesmo espaço virtual.

Se há alguns meses o caminho até à escola dependia de uma viagem de carro ou de autocarro, essa distância passou a um clique no computador. Uma situação comum para milhares de alunos e professores em todas as escolas do país, obrigadas a suspender as atividades letivas presenciais, como forma alternativa à situação pandémica vivida no país.

A Diretora de Turma, definiu que a plataforma Zoom seria a utilizada por todo conselho de turma, de forma a agilizar a comunicação entre os professores e alunos, bem como a organização das atividades letivas, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Todo o suporte às aulas e comunicação com os professores passaram a ser realizados pela plataforma Zoom, na qual os alunos podiam aceder às aulas em videoconferência com professores, às tarefas associadas a cada disciplina e aos conteúdos que os professores disponibilizavam para o estudo.

Sendo que não foram só os alunos que foram obrigados a adaptar-se rapidamente: se, por um lado, os professores tiveram de adotar modelos de ensino inovadores — recorrendo a plataformas digitais e aplicações de videochamadas para as aulas, e a enviar trabalhos por ‘e-mail’ ou mesmo pelos CTT —; os pais também foram expostos ao desafio de trabalhar em casa lado a lado com os filhos a aprender, acumulando, em simultâneo, as tarefas de profissionais, pais, cuidadores e formadores.

Não houve preparação possível face à rapidez de propagação do novo coronavírus. Desde logo, a mensagem do Governo foi de que, apesar de as escolas estarem encerradas, os alunos não estavam de “férias”. Mas se o intuito era o de prevenir a comunidade estudantil de que não se acercavam tempos fáceis, a realidade tratou de demonstrá-lo: desde alunos impedidos de acompanhar as aulas por não terem equipamentos ou acesso à Internet, até professores obrigados a reorganizar todo o programa de estudos, foram muitos os desafios que se avolumaram.

Em consequência das medidas de confinamento tomadas, após a chegada da pandemia Covid-19 a Portugal, as escolas, desde o básico até ao superior,

sofreram de um dia para o outro uma transformação profunda, obrigando alunos e professores a adaptarem-se, mudando de um ensino presencial tradicional a um ensino remoto, relativamente ao qual poucos tinham experiência.

### **4.3.2 – As medidas do Governo**

De seguida, apresentam-se as medidas decretadas pelo Governo da República Portuguesa, relativamente ao funcionamento do último período do ano letivo. É de notar que a redação desta parte remete para o tempo da sua publicação. Estas medidas e regras foram publicadas no artigo de opinião de António Moura dos Santos ““ter um computador é um luxo". este é um retrato do ensino à distância em Portugal, o milagre possível”.

- O Governo decretou oficialmente o encerramento de todos os estabelecimentos de ensino entre os dias 16 e 13 de abril, renovando depois este estado até ao final do ano letivo, para o ensino básico e os alunos do 10.º ano;
- No entanto, 685 escolas mantiveram-se abertas, inclusive nas Férias da Páscoa, mas para garantir as refeições dos alunos mais carenciados e acolher os filhos de pessoal hospitalar e de emergência;
- Com as escolas encerradas, o ensino presencial deu lugar ao não-presencial, ou seja, passou a ser lecionado integralmente à distância. Esta passou a ser a regra para o ensino básico e para o 10º ano do ensino secundário;
- Está previsto que os alunos no 11.º e 12.º ano, assim como no 2º e 3º ano dos cursos profissionais, regressem às aulas presenciais antes do final do ano letivo. António Costa queria esse reinício para o dia 4 de maio, para garantir a maior normalidade ao ano escolar. Desde logo se gerou alguma contestação, e 18 de maio foi outra data avançada na imprensa. Não há, porém, ainda uma confirmação: teremos de esperar até 30 de abril, dia em que serão anunciadas as medidas de retoma;
- Se houver reabertura, os alunos terão apenas presencialmente aulas das 22 disciplinas sujeitas a exames nacionais e o acesso aos estabelecimentos de

ensino será feito com o uso de máscaras e garantindo as distâncias de segurança e higienização;

- Para preparar esta reabertura, o Governo ordenou às Forças Armadas a desinfecção de perto de 800 escolas secundárias do país;
- Quer se realizem em ensino presencial ou não presencial, as aulas vão ocorrer à mesma por um período mais alongado, verão dentro. O novo termo estabelecido pelo Governo é a 26 de junho.

De entre as várias iniciativas do Governo, a implementação do #EstudoEmCasa foi uma das mais urgentes e louvadas, e a razão para isso foi simples: nem toda a gente possui computador.

### **4.3.3 – Abertura a uma nova realidade**

Quando se abordou o ensino à distância, no 3º período, muitas foram as dúvidas e incertezas na classe docente, em particular na disciplina de Educação Física. Como seriam lecionadas as aulas à distância, quais seriam os instrumentos de avaliação mais adequados, como iriam reagir os alunos, como é que os professores se adaptariam às novas tecnologias... Estaria o ensino preparado para este salto, recorrendo exclusivamente a aulas à distância por via de um computador?! É certo que a adaptação a este novo contexto foi necessária, tanto para professores, como para alunos e até pais/encarregados de educação.

A situação excecional provocou uma reflexão profunda e detalhada do lado de quem ensina. As circunstâncias tinham mudado e era preciso perceber o que fazer. O grupo disciplinar de Educação Física conversou, refletiu, partilhou experiências e definiu os critérios de avaliação e planificações a aplicar no 3º período. Um diálogo alargado e a partilha de ideias concluiu que o investimento na área de aptidão física e dança, e com envolvimento familiar, seria o melhor caminho a seguir.

Durante o confinamento, para se manter o contacto entre o núcleo de estágio e a professora cooperante, foram utilizadas várias plataformas digitais, tais como: WhatsApp e o Google Classroom.

Desde as primeiras tentativas de aplicação das plataformas digitais, a professora cooperante lançou o desafio para a procura de uma solução real e inovadora para ensino à distância no 3º período em Educação Física.

Para os alunos não se converterem ao sedentarismo provocado pelo confinamento, realizámos um guião de exercícios a fim de poderem praticar em suas casas. Quando as condições de ensino se alteraram por causa da pandemia, foi óbvio que os níveis de inatividade física dos alunos aumentaram exponencialmente. Esse guião continha vários exercícios anaeróbios e aeróbios, cada um com a sua descrição, assim como os grupos musculares a exercitar, dicas para a sua realização técnica, número de repetições e número de séries. O plano foi realizado e enviado aos alunos, não tendo sido possível o seu supervisionamento, nos alunos das três turmas do 7º ano.

Desde o início abracei com muita iniciativa e motivação esta nova realidade e desafio. Sempre fui uma pessoa ativa e empenhada e sei o quanto é benéfico para a saúde, o exercício físico e mental.

Com o início da quarentena e do confinamento social, a melhor forma de ultrapassar toda esta situação e de lidar com o isolamento, stress mental e problemas devido à monotonia das rotinas diárias, foi o refúgio do exercício físico. Se antes treinava regularmente, com o isolamento social passei a treinar com mais regularidade, variando no tipo de exercícios, desde: aeróbios (corridas, saltar à corda) e anaeróbios (força). Após algum tempo, concluí que, se eu conseguia treinar em casa, também conseguiria adaptar o treino aos alunos. O que me pareceu mais viável, desde logo, foi a abordagem à aptidão física e dança (atividades rítmicas expressivas).

Comecei recorrendo à ajuda das aplicações “Treino em casa”, “Tabata Timer” e o recurso a vídeos de treino em circuito – Tabatas – e, posteriormente, a vídeos realizados por mim, com base nos mencionados. Todos estes recursos foram utilizados durante as aulas, permitindo-me trabalhar de forma variada e metódica, pensando sempre nos alunos e no processo de ensino-aprendizagem.

Se teoricamente era fácil, na prática foi extremamente complicado e desafiante. Pessoalmente, nem sempre tinha o espaço e os materiais adequados para lecionar a aula. Por outro lado, alguns alunos tinham limitações espaciais, sendo



então necessário encontrar exercícios e materiais alternativos, como por exemplo: embalagens de arroz e de leite para substituir os halteres.

No decorrer do período, senti que seria fundamental alterar e inovar a prática letiva, recorrendo às atividades rítmicas e expressivas. Procurei abordagens diferentes, de modo a manter os alunos motivados e empenhados, de maneira a combater a monotonia das aulas, explorando outras áreas fora do contexto da disciplina de Educação Física (ex.: aulas de culinária).

Perante o ensino à distância, demonstrei ter domínio dos conteúdos abordados, relacionando-os com os conteúdos das aulas da Telescola (#EstudoEmCasa), assim como na sua concretização dos mesmos. Todas as semanas, organizava planos de treinos com um determinado objetivo, propondo igualmente um desafio semanal.

Quanto à minha atuação, planifiquei de forma cuidada, com o objetivo de manter o interesse e empenho dos alunos. Fui capaz de dar resposta na organização pedagógica e revelei ter uma intervenção contextualizada, cooperativa e responsável, promovendo o sucesso educativo. Utilizei a avaliação como elemento regulador e promotor das aprendizagens. Dei feedbacks aos alunos sobre as intervenções e trabalho desenvolvido na aula, acompanhando a prestação dos alunos e proporcionando-lhes a sua evolução. Apresentei os objetivos da aula, selecionei adequadamente os conteúdos, estratégias e recursos ao nível de ensino da turma, recorri a um plano de reserva perante situações inesperadas com exercícios alternativos. Expliquei e demonstrei os conteúdos mais difíceis (termos, execuções técnicas, posturas), apresentando mais do que uma maneira possível e simples.

Questionei os alunos para me certificar das aprendizagens, fiz sínteses dos conteúdos abordados ao longo das aulas e o resumo dos conteúdos no início de cada aula, preparando-os para o decorrer da aula.

O meu discurso teve de ser claro e adequado oralmente, fornecendo por escrito, informação rigorosa e clara, acerca dos exercícios abordados nas aulas.

Terminada cada aula, realizávamos uma reflexão crítica acerca do seu decorrer, moderada pela professora cooperante e com a participação dos colegas professores estagiários. Desta maneira, era possível analisar planificações,

domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos, linguagem, à vontade e empenhos dos alunos, grau de motivação, continuidade e fluidez da aula. Foi com a ajuda destas reflexões que foi possível colmatar erros, corrigir comportamentos, assim como outras formas de abordagem do ensino à distância.

Foi extremamente importante e gratificante trabalhar com o meu núcleo de estágio.

#### **4.3.4 – Circuito de treino - Tabatas**

Após a abordagem aos exercícios anaeróbios, abordei o treino em circuito, que consiste num conjunto de exercícios físicos, realizados uns a seguir aos outros, com pouco tempo de intervalo, de forma a manter a frequência cardíaca elevada e a gerar fadiga muscular e sistemática.

No início, realizava sempre um aquecimento com recurso à aplicação “Tabata Timer”, muito semelhante ao circuito de treino, mas com objetividade aeróbica. Funcionava da seguinte maneira: períodos de 40 segundos de exercitação e 15 de descanso ou transição de exercício, de forma a efetuar uma ativação geral, isto é, cardiovascular, respiratória, muscular. O aquecimento incluía: saltar à corda, jumping jacks, e skipping à frente e atrás, wall-sits, mountains climbers, deslocamentos laterais. Assim, o aquecimento era constituído por quatro dos exercícios referidos, repetindo duas vezes cada um. Além disso e de forma a aliar dinamismo e motivação aos alunos, era realizado com música.

De modo geral, o aquecimento correu sempre de forma bastante fluida, sendo notório que as rotinas dos exercícios estavam a ser consolidadas, uma vez que todos os alunos tinham previamente material necessário, assim como a noção da sequência dos exercícios. Isso é importantíssimo para o ritmo e fluidez da aula, uma vez que não é preciso estar a explicar a realização do mesmo, podendo focar-me apenas na correção individual e feedbacks.

Depois do aquecimento, o circuito de treino definia-se pelo tempo de realização e não pelo número de repetições (30 segundos de exercitação e 10 segundos de descanso/transição de exercícios). O circuito terminava quando todos os

exercícios tivessem sido completados, sendo caracterizados pela sua alta intensidade durante a realização, com um tempo de duração normalmente 7/8 minutos.

O vídeo é bastante explícito e motivador, tendo uma atleta a exercitar todos os exercícios, servindo como “espelho” ou exemplo para os alunos; inclui também os tempos de exercitação e de repouso, para que os alunos não percam o ritmo. Ao longo do vídeo, consigo realizar as devidas correções e feedbacks, uma vez que consigo ter foco total no ecrã do computador e isso reflete-se nos alunos. O circuito contém: 1 – jumping jacks, 2 – wall-sits / sentar na parede, 3 – flexões, 4 – abdominais, 5 – step-ups / subir na cadeira; 6 – agachamentos, 7 – tríceps na cadeira ou plano superior, 8 – prancha, 9 – skipping sem deslocamento, 10 – afundos; 11 – flexão e rotação, 12 – prancha lateral esquerda e 13 – prancha lateral direita.

Geralmente são utilizados um ou mais exercícios para cada grupo muscular, de forma alternada. O objetivo não era necessariamente realizar os circuitos sempre do mesmo modo; se fosse possível, a ideia era, até, progredir para exercícios mais complexos, consoante a evolução e consolidação dos alunos – o que veio a suceder com uma segunda versão do mesmo circuito.

Essas modificações, ao longo das aulas, permitiram-me criar condições de treino e, com isso, quebrar a monotonia das aulas realizadas e induzir desafios e autossuperação a cada aluno.

*“No aquecimento, alterei o quarto exercício (Wall Sit) pelo agachamento com salto, uma vez que seria uma espécie de transição para o circuito, no qual estão rotinados em realizar apenas agachamento. Senti necessidade de mudar alguma coisa no aquecimento de forma a surpreender os alunos e de forma que as aulas não sigam o mesmo planeamento/sequencia de exercícios tornando de certa forma as aulas monótonas”*

*Reflexão Individual Nº 9 (18/05/2020) Condição física*

O circuito é baseado num vídeo do Youtube de 7/8 minutos, que enviei previamente aos alunos para que se familiarizassem com os exercícios a realizar, bem como com a sequências dos exercícios, a execução técnica e o

material necessário. Antes de começar o circuito, perguntava aos alunos se todos tinham visualizado o referido vídeo. Nem todos tiveram a mesma preocupação, sendo necessário perder tempo no início da aula a explicar a sequência dos exercícios. Pedia, ainda, que cada aluno que registasse num papel a devida sequência, assim como os exercícios alternativos aos que lhes fossem impossíveis realizar, por motivo de lesão.

*“O Lucas com uma lesão no pé e a Bárbara Campota com uma lesão no joelho, ambos com lesões que limitavam os membros inferiores. Apresentei-lhes exercícios alternativos como: abdominais (prancha, V-ups, toques de calcanhar, Abominais Russos) e Ombros/Peito/Braços (flexões, mede-palms, levantamento lateral dos braços com pesos, tesouras com os braços.”*

*Reflexão Individual Nº 8 (14/05/2020) Condição física*

Este método ajudou a cumprir o tempo estabelecido, uma vez que os alunos realizavam o aquecimento e o circuito dentro do tempo previsto. Este foi, aliás, um dos principais pontos positivos, dado que na escola não conseguia cumprir o plano pela falta de tempo. No início, era necessário gastar algum tempo na parte inicial da aula com a revisão das sequências dos exercícios e a explicação detalhada de cada um deles. Mas, graças a essa revisão e consolidação, as aulas foram-se tornando mais fluidas e sem pausas.

No meu ponto de vista, este método foi uma boa aposta, dado não ter sido necessário fazer uma pausa nos treinos de força anaeróbia, realizados anteriormente, tornando a aula mais fluida, dinâmica e intensa. Na verdade, acredito que terá quebrado alguma monotonia nas aulas, dando outra perspetiva das aulas aos alunos, pois, para mim, é importante que os alunos tenham noção que cada aula pode ser uma caixa de surpresas e não repetitivas.

Foi evidente a evolução dos alunos ao longo das aulas. Além disso, começaram a ter uma melhor noção do tempo de transição de exercícios, o que lhes permitia desenvolver a sua autonomia. De facto, à medida que o tempo passava, ia aumentando o nível de complexidade de cada exercício, através da introdução de exercícios de progressão, sendo visível que os alunos se iam tornando mais

autónomos. Com a minha ajuda, claro, mas eles rapidamente escolhiam exercícios alternativos, caso não conseguissem realizar o proposto; com isto, a aula tornava-se contínua e fluida, sendo raros os casos de desistência durante os tempos de exercitação.

Pelos feedbacks finais dos alunos, notou-se que o treino foi mais “cansativo”, mas com noção de que há diferenças entre um treino de força e um treino em circuito – esta consciência foi outro ponto positivo, pois não estava à espera de que os alunos tivessem essa noção do treino.

No final das aulas, guardava sempre um tempo para falar com os alunos, abordando vários temas atuais, assim como as suas rotinas e hábitos. É interessante verificar que os alunos gostam de falar sobre o que gostam de fazer, inclusive sobre o que não gostam de fazer. Procurei manter este diálogo, pois fomenta a relação professor-aluno, o que para mim tem bastante peso no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, não era só importante para conhecer os meus alunos, como também era importante para que os alunos se sentissem à vontade, entusiasmados e com motivação face à situação que nos encontrávamos. Era um momento de decompressão, onde todos se sentiam à vontade para falar, brincar e, de certa forma, sair das rotinas normais das aulas, dando voz aos alunos para falarem do que quisessem. O resultado não poderia ser melhor, resultando num ambiente com alegria, entusiasmo e partilha de ideias.

#### **4.3.5 – Atividades rítmicas e expressivas à distância**

No que respeita às Atividades Rítmicas e Expressivas, embora existam propostas metodológicas distintas na sua aplicação prática em contexto escolar especialmente neste contexto (à distância), estas tendem a ser ministradas num contexto de alegria, em ambiente musical de bem-estar, onde se interpreta o espaço envolvente através das possibilidades que resultam dos segmentos corporais, com ritmo, fluidez, harmonia, beleza e criatividade. Este tipo de expressão abrange uma certa complexidade rítmica e estética, cujo tratamento

pedagógico se torna fundamental executar, para um correto desenvolvimento integral e harmonioso do aluno.

Nas aulas de Educação Física, as atividades rítmicas e expressivas contribuem para o desenvolvimento harmonioso do aluno, na medida em que estimula a sua imaginação, atenção, coordenação de movimentos, educação estética, enquanto lhe permite conhecer melhor o seu corpo, usando-o como meio de comunicação.

Assim, no contexto de ensino à distância, introduzi as atividades rítmicas e expressivas. A parte inicial da aula foi dedicada à introdução das atividades rítmicas expressivas, assim como à sua explicação e das três características do movimento humano (plasticidade, expressão e ritmo), dando especial atenção ao ritmo, transmitindo aos alunos a noção dos tempos (quadras, oitavas, frases musicas), em sintonia com a batida, como por ex.: a palma da mão ou música; tudo isto através da plataforma Zoom.

A proposta metodológica teve como base as aulas da disciplina “atividades rítmicas e expressivas”, durante a minha Licenciatura o ISMAI, que era constituída por padrões motores e comportamentais, nomeadamente: 1. postura; 2. equilíbrios; 3. gestos; 4. deslocamentos; 5. passos; 6. voltas; 7. saltos; 8. quedas; em sintonia com música determinada pelos BPM (batimentos por minuto), que classifica a intensidade gerada aos exercícios.

Tendo-me baseado na mesma, criei uma sequência praconizada:

1. Marcha
2. 2X Step Touch com palmas
3. Passo em “V”
4. 2X Pé à frente cruzado – lado esquerdo
5. 2X Pé à frente cruzado – lado direito
6. Chassé
7. 2X Leg curl (puxar perna) – lado direito
8. 2X Leg curl (puxar perna) – lado esquerdo
9. Grapevine com palmas
10. Passo em “V”
11. Caminhar

12. Toque (pé direito)
13. Toque (pé esquerdo)
14. Pendulum
15. 2X Balanço para a frente direito
16. 2X Balanço para a frente esquerdo
17. 2X Junta e fecha

Comecei com familiarização da música e do seu ritmo, optando por 110 BPM (intensidade mais baixa) e com a introdução de cada passo, de forma gradual e progressiva. Como primeira aula, não conseguiria transmitir a sequência completa e em intensidade elevada.

O primeiro passo, ou o chamado passo-base, foi a marcha, por ser bastante fácil de executar e por se adequar ao ritmo da música. Assim, sempre que um aluno se perdesse durante a sequência, a marcha seria o passo a executar de forma a recuperar a sintonia e o ritmo com a música. Ao longo do tempo e após consolidação de cada passo, explicava e adicionava o passo seguinte, voltando a executar a sequência praconizada, desde o início até ao passo abordado. Este ciclo repetitivo ajudava a consolidar cada passo, revendo passos anteriores. Assim sucessivamente até ao final da aula, no qual chegámos a finalizar a sequência com introdução de todos os passos. Para finalizar, tentei dar continuidade à sequência, realizando-a três vezes, intervalada por 8 tempos de marcha. Não foi fácil realizar este tipo de atividades através da plataforma Zoom, apesar de os alunos, de forma geral, terem assimilado bem os passos assim como o ritmo musical. De qualquer modo, foi notório que alguns alunos tinham mais dificuldade que outros, ao nível da coordenação motora. A aula teve como método o efeito “imitação”, ou seja, eu executava e demonstrava a sequência, ao mesmo tempo que os alunos. O que me dificultava a observação pormenorizada dos alunos, dado que tinha o ecrã ao meu lado e só conseguia reparar se estavam em sintonia com a sequência e com a música.

Não é propriamente a minha zona de conforto, tendo sido a primeira vez que instruí um grupo neste tipo de atividade aeróbicas. O papel inverteu-se: ser praticante nos ginásios, ou aluno na licenciatura é surpreendentemente

diferente. É necessário um conhecimento muito abrangente em relação ao corpo, possuir capacidade de expressão, sentido musical, ritmo musical e, sobretudo, capacidade de liderança. Não era fácil pensar com clareza quando estava privado de oxigénio, devido à exigência física e mental dos exercícios, no entanto, penso que foi um passo diferente, de forma a mudar o método ou abordagem das aulas anteriormente realizadas.

Penso que os alunos gostaram, estando a maior parte da aula em exercitação. Apesar da intensidade não ser elevada, conseguiram-se adaptar, mantendo-se ativos durante a aula toda, o que foi um passo gigante face às limitações impostas.

#### **4.3.6 – Como as Escolas Europeias se adaptaram**

No início do terceiro período, escrevia assim, no meu diário de bordo<sup>3</sup>: os alunos e os professores já não partilham salas de aula. Agora partilham plataformas digitais. Desde que as escolas encerraram, devido à pandemia Covid-19, todos tentam adaptar-se a uma nova realidade, em que as ferramentas tecnológicas são fundamentais. É assim em Portugal. E é assim no resto da Europa.

Há países com uma estratégia mais estruturada para o ensino virtual, como é o caso da França e da Croácia, que disponibilizaram plataformas digitais a nível nacional, através das quais difundiram os conteúdos entre professores e alunos. Mas há outros países, como a Itália que foi um dos mais afetados pela pandemia, onde as aulas foram lecionadas, maioritariamente, através de plataformas digitais comuns, tais como as anteriormente referidas.

Em Espanha, o cenário não difere muito do de Portugal. Com a semelhança de existir dificuldade em chegar aos alunos sem acesso à internet ou sem computador em casa. Ao que tudo indica, uma em cada cinco casas carece de computador. Por essa razão, Isabel Celaá, ministra da Educação de Espanha, formalizou um plano, junto com operadoras de telecomunicações, para colmatar

---

<sup>3</sup> É de notar que todo este capítulo foi redigido antes de serem anunciadas as medidas para o novo ano letivo, 2020/2021. De forma que foi com a informação disponível até à data que se desenvolveu e concluiu a sua redação.



essa lacuna. Em conferência de imprensa, a ministra espanhola veio afirmar: *“Estamos a trabalhar a possibilidade de, através do telemóvel, podermos transmitir também conteúdo educativo”*.

O Governo espanhol trabalhou para identificar os alunos que não se conectavam às aulas à distância e chegou a um acordo com a “Télévision Española”, para emitir material audiovisual educativo. Um pouco à semelhança do que se fez em Portugal, com conteúdos que foram difundidos pela RTP.

França também recorreu à televisão para ministrar conteúdos letivos, à semelhança de Portugal e Espanha. A programação dos canais da “France Télévision” foi alterada, para transmitir aulas ao vivo, com conteúdos do 1º ao 12º ano.

Em França não só se recorreu aos canais televisivos, como se utilizaram várias das aplicações anteriormente referidas pela comunidade escolar, apesar do sistema educativo francês ter uma plataforma de videoconferência para dar aulas à distância: *“Ma classe à la maison”*. No entanto, também esta teve problemas, devido à elevada afluência. Como resultado, a plataforma Zoom aumentou o limite de contas gratuitas na França, a partir do momento em que as escolas fecharam e aumentou a duração máxima para 40 minutos de uma sessão de vídeo, para que as aulas pudessem ser lecionadas. O mesmo aconteceu em Itália e na Irlanda.

Por toda a Europa, tal como em todo mundo em tempos de emergência, surgem soluções inovadoras para dar resposta ao ensino. A Croácia, por exemplo, está a ser vista como um exemplo, por se ter preparado com a antecedência para o ensino à distância, sendo agora uma alternativa fundamental, com as escolas fechadas. Na Croácia, os alunos dos 7 aos 10 anos tiveram aulas pela televisão, enquanto dos 11 aos 18 anos acompanharam as matérias através de lições em vídeo e de plataformas digitais. Para além disto, antes de as escolas fecharem, foram preparados tutoriais ao professores e alunos. Existe, no entanto, uma diferença entre a Croácia e outros países, uma vez que neste país se vinha a preparar o ensino à distância desde há alguns anos e, nos últimos dois, foram dados 30 mil computadores a professores, 100 mil *tablets* a alunos e 13 mil computadores foram entregues na escola.

### 4.3.7 – Os constrangimentos que enfrentei

Como afirma João Miguel Tavares, em artigo de opinião no Público, de 26 de maio de 2020, “A escola Virtual não é nenhuma escola”, a Escola implica aulas presencias e a socialização com os colegas.

Na minha perspetiva, na disciplina de Educação Física esta realidade é mais reforçada. Já que é uma disciplina essencialmente prática onde professor e alunos interagem.

A ausência de linhas orientadoras do Ministério da Educação, em relação ao ensino da disciplina de Educação Física, obrigou os professores/estagiários a desenvolverem a sua capacidade criativa e imaginativa para lecionar as aulas. Em contrapartida, era um caminho novo onde, por vezes, a insegurança e a vontade da aplicação de boas práticas criavam o receio de errar.

Os jogos desportivos coletivos são uma parte significativa dos conteúdos programáticos da disciplina de Educação física. Com o ensino à distância, os alunos ficam privados da componente competitiva e socializadora que os jogos possibilitam.

O isolamento social e confinamento a casa impostos, introduziram alterações acentuadas e bruscas ao dia-a-dia dos alunos, que impactam no seu estado emocional e físico afetando, conseqüentemente, a leção das aulas.

Uma das dificuldades que senti durante as aulas, foi conciliar a planificação da aula com a sua concretização. Nas primeiras aulas, utilizei o efeito-espelho, através do qual os alunos realizavam o exercício proposto, enquanto eu fornecia a respetiva instrução e demonstração. Isto implicava não conseguir supervisionar e corrigir as devidas falhas técnicas e verificação do empenho.

*“Durante a aula tive alguns constrangimentos, desde problemas técnicos com a plataforma Zoom, até à gestão do tempo instrução dos exercícios, feedbacks e correções.*

*Logo no início da aula, o primeiro problema foi relacionado com a plataforma Zoom, em que não conseguia falar para o aluno. Isto levou à perda de algum tempo, uma vez que tive de voltar a criar outra reunião na*

*plataforma. Com o surgimento deste problema, foi notória alguma ansiedade e stress, pois tinha tudo devidamente preparado para a realização da aula e nunca pensei nestes imponderáveis que condicionaram aula, mas que acabei por resolver.*

*Após criação da segunda reunião, com o problema do “áudio” resolvido, finalmente iniciei a exercitação dos exercícios. No, entanto realço a dificuldade que tive em demonstrar os exercícios e ao acompanhar os alunos mesmo tempo. Alguns não efetuavam a postura correta no exercício, mesmo com a minha exemplificação. Mas o fato de eu estar a realizar o mesmo, dificultava a observação dos alunos, para possíveis correções técnicas e feedback motivacionais.*

*Tendo terminado o tempo limite da reunião, tive de voltar a criar outra reunião na plataforma Zoom. Isso gerou não apenas perda de tempo de aula, mas também a perda do foco por parte dos alunos, até porque na segunda, ou neste caso, terceira reunião alguns alunos já não compareceram.*

*Globalmente com todos os imponderáveis, a aula correu de forma satisfatória, mas ficou abaixo da minha expectativa.”*

*Reflexão Individual Nº 1 (20/04/2020) Condição*

*Física*

Reformulei a minha estratégia inicial, de forma a cumprir o supervisionamento dos alunos no ecrã do computador; correção de erros e transmissão de feedbacks. A solução foi fácil, pois a plataforma Zoom permite partilhar a tela do computador, onde os alunos visualizavam os exercícios assim como a sua cadência através da aplicação “treino em casa”.

Se no início do ensino à distância tudo era novo e inovador, os alunos ficaram altamente receptivos a esta nova forma de ensino. Com o passar do tempo e fruto do confinamento, os alunos começaram a perder motivação e o interesse, daí a necessidade de me transcender para criar sempre aulas novas com exercícios novos, criando no aluno um efeito surpresa em cada aula, tornando o papel do Professor altamente desafiante.

Ao longo deste tempo, um dos principais problemas apontados ao regime de ensino à distância, foi o acentuar de desigualdades pré-existentes entre alunos, pelo contexto socioeconómico e familiar em que se inserem, ou pelas dificuldades de acesso aos meios digitais ou acesso a internet para acompanhar as aulas. De facto, em Portugal, a falta de material tecnológico tem sido uma das queixas por parte da comunidade escolar. Governo, autarquias e sociedade civil (com ações de solidariedade diversas) têm unido esforços para solucionar o problema, que ainda não tem fim à vista.

Assim, considero que a disciplina de Educação Física é essencial para atenuar e minimizar os possíveis os efeitos nefastos, porém, não tem sido dada a devida importância à disciplina.

#### **4.3.8 – Constrangimentos a nível Nacional**

Com a mudança súbita para o ensino não-presencial, o país viu-se a braços com dois dos maiores desafios das aulas à distância, a ausência de meios — equipamento e acesso — e a falta de preparação para o mundo digital.

Ao longo deste tempo, um dos principais problemas apontados ao regime de ensino à distância, foi o acentuar de desigualdades pré-existentes entre alunos, pelo contexto socioeconómico e familiar em que se inserem, ou pelas dificuldades de acesso aos meios digitais ou acesso a internet para acompanhar as aulas. De facto, em Portugal, a falta de material tecnológico tem sido uma das queixas por parte da comunidade escolar. Governo, autarquias e sociedade civil (com ações de solidariedade diversas) têm unido esforços para solucionar o problema, que ainda não tem fim à vista.

Quando o ensino é exclusivamente à distância, acaba por ser prejudicial para alguns alunos, particularmente para aqueles com constrangimentos do ponto de vista tecnológico e para aqueles que, num contexto normal, já tinham maiores dificuldades em acompanhar matérias. Sucessivamente adiada, a revolução digital do ensino chegou de forma repentina, apanhando muita gente de surpresa. Os alertas foram dados desde início, tanto pelo presidente das associações dos diretores como pelo representante das associações dos pais.

Isto é, de que havia um grande número de alunos em risco de não assistir às aulas, não só potencialmente afetando o seu rendimento, como podendo deixá-los isolados e mais vulneráveis.

No entanto, procurando medir a real dimensão do problema, foram avançados vários estudos, segundo o artigo ““ter um computador é um luxo”. este é um retrato do ensino à distância em Portugal, o milagre possível” de António Moura dos Santos<sup>4</sup>:

- De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), no ano passado, 80,9% dos agregados familiares tinham acesso à internet em casa, sendo que nas famílias com filhos até aos 15 anos a percentagem subia para 94,5%. Ou seja, mais de 5% dos estudantes, com menos de 15 anos, viviam em casas sem Internet. Segundo dados de 2018, havia 987704 alunos matriculados no ensino básico, ou seja, calcula-se que haja 50 mil destes estudantes sem acesso à Internet;
- Um estudo feito pelo Centro de Economia da Educação da Universidade Nova de Lisboa pintou um panorama mais negro. Realizado durante o final do segundo período, entre 25 de março e 8 de abril, 1586 professores de ensino básico e secundário disseram que 23% dos seus alunos não têm acesso a computador com Internet em casa. O valor passa para 31% se forem considerados apenas alunos da escola pública. Vai ser realizado outro estudo para refletir a realidade deste terceiro período, devendo ser publicado em meados de maio;
- O professor Arlindo Ferreira, especialista em Estatísticas da Educação, publicou um inquérito realizado dias depois da passagem ao ensino não-presencial, revelando os seus dados que 222 de 970 pais inquiridos não possuíam computador em casa, ou seja, 22% ou perto de um em cada cinco

---

<sup>4</sup> Tal como anteriormente, também esta parte foi redigida durante o terceiro período, pelo tanto, decidi manter as informações conforme foram partilhadas nessa época.

### **4.3.9 – Apontamento Final**

As contingências da sociedade por vezes obrigam-nos a arrepiar caminhos e enveredar por outras formas de ensino. A pandemia Covid-19 a isso nos obrigou. Iniciei um ano planificado para concluir o estágio presencial e terminei um estágio com aulas à distância. Não foi fácil, toda a minha formação académica visava o ensino presencial e foi necessário encontrar outras alternativas válidas e contemporâneas de forma a não defraudar o sistema educativo. Foi necessário empenho e compromisso envolvendo toda comunidade escolar. Foi obrigatório motivar pais, alunos e professores para este desafio.

Nesta forma de ensino, relativamente a EF os constrangimentos foram muitos maiores. Quando tinha um pavilhão gimnodesportivo com vários equipamentos e aparelhos e subitamente passa tudo para um ecrã, tudo muda, tudo é novo. Em termos do processo ensino-aprendizagem sem a presença do professor, sem o olhar, é muito difícil atingir certos objetivos curriculares em Educação Física.

No início só encontrei desvantagens, mas a nova forma de ensino obrigou-me a empenhar e inovar chegando ao fim com um grau de satisfação elevado tendo em conta todo contexto vivido durante a pandemia, pelo que superei as minhas próprias expetativas.

## **5. Conclusão e Perspetivas futuras**

A elaboração deste relatório de estágio, assim como o seu percurso ao longo do ano letivo, permitiu-me perceber que o caminho de um professor é recheado de contratempos, dificuldades, dúvidas e receios. Tudo o que passei ao longo do ano é o reflexo do que um professor de Educação Física enfrenta ao longo dos anos para se tornar um bom professor. Neste sentido, a prática reflexiva torna-se preponderante para que o professor tenha possibilidade de desenvolver a sua prática de modo eficaz tendo, sempre, como horizonte a aprendizagem dos alunos. Esta permite que o professor se vá moldando, acumulando e refletindo sobre as suas experiências para que vá adquirindo mais capacidade para resolver os problemas que a sua atividade diária lhe vai colocando.

Ao longo do Estágio Profissional passei por inúmeras experiências que considero bastante valiosas e que contribuíram para a formação da minha identidade, não apenas como professor, mas também como pessoa.

Foi um ano caracterizado por obstáculos e dificuldades, desde as limitações ao nível dos meus conhecimentos, da gestão do tempo, até à falta de experiência, mas foram esses “apuros” que me ensinaram a ser professor. Este foi, evidentemente, um caminho longo, preenchido por erros que, após a sua superação, se tornaram em valiosas aprendizagens e contribuíram para a melhoria do meu desempenho.

Se o ensino à distância foi a solução encontrada para os alunos em período de pandemia, a disciplina de Educação física foi a mais afetada por todas as condicionantes inerentes à natureza do ensino-aprendizagem da própria disciplina, que só com professores empenhados e inovadores será possível minorar estes danos.

Numa altura em que a Educação Física tem vindo a ganhar mais relevância em contexto de pandémico, importa, cada vez mais, que os professores procurem desenvolver a sua atividade de forma eficaz, procurando estratégias para que consiga desenvolver nos seus alunos as suas capacidades, bem como o gosto pelo exercício físico no sentido de os tornar adultos saudáveis, com hábitos desportivos, bem-estar, qualidade de vida e que valorizem o desporto e tudo o que este engloba.



Relativamente às perspetivas para o futuro, entendo que ser professor é de facto a minha vocação e é isto que quero fazer para o resto da minha vida.

## **6. Referências Bibliográficas**

- Alonso, L & Roldão, M (Ed.) (2005). Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão. Coimbra: Edições Almedina.
- Batista, P & Queirós, P (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In Batista, Paula, Queirós, Paula & Rolim, Ramirez (orgs.), Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física (pp. 33-52). Porto: FADEUP.
- Batista, P & Queirós, P (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, Olhares sobre o Estágio Pedagógico Profissional em Educação Física (pp. 33-51). Porto: FADEUP.
- Batista, P & Queirós, P (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física (pp. 29-43). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1995). O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. (2003). Planeamento e avaliação em educação física (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caires, S & Almeida, L (1996). Avaliação de estágios curriculares: contributos para a operacionalização de uma escala. In Almeida, L., Araújo, S., Gonçalves, M., Machado, C. & Simões, M. (orgs), Avaliação Psicológica: formas e contextos (Vol.IV). Braga: Apport.
- Cardinet, J. (1993). Avaliar é Medir ? Rio Tinto: Edições Asa.
- Escola S/3 Arquiteto Oliveira Ferreira (2018/2021). Projeto Educativo de Escola – Triénio 2018/2021 (22 de Agosto de 2020). Obtido de [https://www.esaof.edu.pt/images/documentos\\_esc/PEE\\_2020.pdf](https://www.esaof.edu.pt/images/documentos_esc/PEE_2020.pdf).
- Escola S/3 Arquiteto Oliveira Ferreira (2020a). Contextualização externa da escola. (18 de Agosto de 2020). Obtido de [https://arcozelocriativo12b\\_vermelho.blogs.sapo.pt/3006.html](https://arcozelocriativo12b_vermelho.blogs.sapo.pt/3006.html).
- Escola S/3 Arquiteto Oliveira Ferreira (2020b). História. (18 de Agosto de 2020). Obtido de <https://www.esaof.edu.pt/index.php/escola/historia>.
- Filipe, S. (08 de 04 de 2020). Ensino à distância: como é que as escolas europeias se estão a adaptar. Obtido de <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=166487&langid=1>
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. Em W. Anderson, & G. Barrete, What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Newtown: Motor skills.

- Freire, P (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, C (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Graça, A. (1991). *O Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola. Análise de uma Unidade de Ensino com Alunos do 5º Ano de Escolaridade. (Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica)*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.
- Junior, N & Tassont, E (2013). *A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas*. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(3), p. 467-483.
- Landin, D. (1994). *The role of verbal cues in skill learning*. *Quest*.
- Loughran, J (2009). *A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino*. In Flores, M.A. & Simão, A.M. (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp.17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Luckesi, C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Matos, Z. (2009). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto - Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2012). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2012-2013*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I. (2012). *Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva*. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Modelos Instrucionais no ensino do Desporto*. Em I. Mesquita, & A. Rosado, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República n.º 60, Série I-A.
- Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38, Série I.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Em A. Nóvoa, Os Professores e a sua Formação (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, S. (01 de 06 de 2020). Como são as aulas de Educação Física à distância? Obtido de <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=172067&langid=1~>
- Pacheco, J (1995). Formação de professores. Braga: Instituto de Educação
- Pedro, J. (2006). Taking Reflection into the Real World of Teaching. Kappa Delta Pi Record.
- Projeto Educativo de Escola 2018/2021. (2018). Obtido de [https://www.esaof.edu.pt/images/documentos\\_esc/PEE\\_2020.pdf](https://www.esaof.edu.pt/images/documentos_esc/PEE_2020.pdf)
- Queirós, P (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Batista, P., Graça, A. & Queirós, P. (orgs.), O estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional em Educação Física. Porto: FADEUP.
- Rocha de Oliveira, Sidinei & Piccinini, Valmiria (2012). Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. RAM, Revista de Administração Mackenzie, 13(2), p. 44-75.
- Rodrigues, D. (2003). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. & Rosado, Pedagogia do Desporto (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos Básicos sobre a avaliação das aprendizagens. Obtido de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>
- Santos, A. (29 de 04 de 2020). Sapo. Obtido de <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/ter-um-computador-e-um-luxo-este-e-um-retrato-do-ensino-a-distancia-em-portugal-o-milagre-possivel>
- Serrano, J., & Ricardo, L. (22 de 04 de 2020). Diário do Alentejo. Obtido de <https://diariodoalentejo.pt/pt/noticias/9859/escola-terceiro-periodo-arranca-com-ensino-a-distancia.aspx>

- Scorsolini-Comin, Fabio, Vilela-e-Souza, Laura & António-dos-Santos, Manoel (2008). Tornar-se psicólogo: Experiência de estágio de Psico-oncologia em equipe multiprofissional de saúde. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), p. 113-125.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Em R. M. R. Tyler, *Perspectives of Curriculum Evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Chicago: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation .
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2 ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3 ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Sport Education. What is Sport Education and How Does it Work?* *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*.
- Silva, E. (2014). O Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física: pontos fortes percebidos por Estagiários e Orientadores. In Queirós, P., Batista, P. & Rolim, R. (orgs.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da Prática Profissional*. Porto: FADEUP.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos. In Batista, P., Graça, A. & Queirós, P. (orgs.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Spudeit, D & Cunha, M (2016). O processo de socialização na construção da identidade dos bibliotecários em Santa Catarina. *Em Questão*, 22(3).
- Tavares, J. (26 de 05 de 2020). Público. Obtido de <https://www.publico.pt/2020/05/26/opiniao/opiniao/escola-virtual-nao-nenhuma-escola-1918075>
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Em *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Vieira, Diana, Caires, Susana & Coimbra, Joaquim (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para a inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), p. 29-36.

## **7. Anexos**

## Anexo 1 - Ficha do Aluno



¶ Núcleo de Estágio Profissional ¶ Prof. \_\_\_\_\_

Educação Física - 2019/2020



### Ficha do Aluno

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº de aluno: \_\_\_\_\_

Passatempos preferidos:

\_\_\_\_\_

Costumas fazer Exercício Físico? SIM  NÃO  Se SIM, qual? \_\_\_\_\_

Jogas em algum Clube, qual? \_\_\_\_\_

Já praticaste algum desporto que agora não pratiques? Qual? \_\_\_\_\_

Quais as disciplinas que mais gostas? \_\_\_\_\_

Quais as disciplinas que menos gostas? \_\_\_\_\_

Em questões de saúde, tens algum impedimento para realizares a aula de Educação Física? SIM  NÃO

Se SIM, qual? \_\_\_\_\_

Nº de irmãos: \_\_\_\_\_ Idades dos irmãos: \_\_\_\_\_ Com quem vives? \_\_\_\_\_

O que é que significa a escola para ti?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Anexo 2 – Grelha de registo FIT-ESCOLA

N <sup>o</sup>	No me	P es o	Est atur a	Abdo minai s	Fle xões de bra ços	Vai vé m	Flexibil idade Ombro s		Flexibil idade M.I		Impu lsão Hori zont al	Imp ulsã o Vert ical	Velo cidad e 40m
							Di r	Es q	Di r	Es q			
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													

### Anexo 3 – Planejamento Anual

1º Período				
Mês	Dia	Aula Nº	Espaço	UD
Setembro	17	1	I1	Apresentação
	19	2	I1	Fitescola - Condição Física
	19	3	I1	Fitescola - Condição Física
	24	4	I1	Fitescola - Condição Física
	26	5	I1	Andebol
	26	6	I1	Andebol
Outubro	1	7	I1	Andebol
	3	8	I1	Andebol
	3	9	I1	Andebol
	8	10	I2	Andebol
	10	11	I2	Andebol
	10	12	I2	Andebol
	15	13	I2	Andebol
	17	14	I2	Andebol
	17	15	I2	Andebol
	22	16	I2	Andebol
	24	17	I2	Andebol
	24	18	I2	Andebol
	29	19	E1	Atletismo
	31	20	E1	Atletismo
	31	21	E1	Atletismo
Novembro	5	22	E1	Atletismo
	7	23	E1	Atletismo
	7	24	E1	Basquetebol
	12	25	E1	Atletismo
	13	Corta Mato		
	14	26	E1	Atletismo
	14	27	E1	Basquetebol
	19	28	I1	Teste Teórico- Andebol/Atletismo
	21	29	I1	Fitescola - Condição Física
	21	30	I1	Badminton
	26	31	I1	Badminton
	28	32	I1	Fitescola - Condição Física
	28	33	I1	Badminton
Dezembro	3	34	I1	Badminton
	5	35	I1	Voleibol
	5	36	I1	Voleibol
	10	37	I1	Voleibol
	12	38	I1	Voleibol
	12	39	I1	Voleibol
	15	Torneio Voleibol		

	17	40	I1	Atividade Livre
--	----	----	----	-----------------

2º Período					
Mês	Dia	Aula Nº	Espaço	UD	
Janeiro	7	41	I2	Voleibol	
	9	42	I2	Voleibol	
	9	43	I2	Voleibol	
	14	44	I2	Voleibol	
	16	45	I2	Voleibol	
	16	46	I2	Voleibol	
	21	47	I2	Voleibol	
	23	48	I2	Voleibol	
	23	49	I2	Voleibol	
	28	50	E1	Basquetebol	
	30	51	E1	Basquetebol	
	30	52	E1	Futebol	
Fevereiro	4	53	E1	Futebol	
	6	54	E1	Basquetebol	
	6	55	E1	Futebol	
	11	56	E1	Basquetebol	
	13	57	E1	Basquetebol	
	13	58	E1	Futebol	
	18	59	I1	Futebol	
	20	60	I1	Fitescola - Condição Física	
	20	61	I1	Fitescola - Condição Física	
	25				Carnaval
	27	62	I1	Ginástica	
27	63	I1	Ginástica		
Março	3	64	I2	Ginástica	
	5	65	I2	Ginástica	
	5	66	I2	Ginástica	
	10	67	I2	Ginástica	
	11				Dia D
	12	68	I2	Ginástica	
	12	69	I2	Ginástica	
	17	70	I2	Ginástica	
	19	71	I2	Ginástica	
19	72	I2	Badminton		
24	73	E1	Teste Teórico		
26	74	E1	Basquetebol		

26	75	E1	Futebol
----	----	----	---------

3º Período				
Mês	Dia	Aula Nº	Espaço	UD
Abril	14	76	E1	Basquetebol
	16	77	E1	Basquetebol
	16	78	E1	Futebol
	21	79	E1	Basquetebol
	23	80	E1	Futebol
	23	81	E1	Futebol
	28	82	I1	Badminton
	30	83	I1	Badminton
	30	84	I1	Dança
Maio	5	85	I1	Dança
	7	86	I1	Badminton
	7	87	I1	Dança
	12	88	I1	Badminton
	14	89	I1	Dança
	14	90	I1	Badminton
	19	91	I1	Dança
	21	92	I1	Dança
	21	93	I2	Futebol
	26	94	I2	Teste Teórico
	28	95	I2	Dança
	28	96	I2	Futebol
Julho	2	97	I2	Futebol
	4	98	I2	Dança
	4	99	I2	Futebol
	9	100	I2	Atividade livre

## Anexo 4 – Indicadores transversais JDC

### Ocupação Estratégica do Espaço de Jogo

	Introdutório	Elementar	Avançado
NÍVEIS DE DESEMPENHO	Aglomeração em torno da bola.	Colocação estratégica em campo de acordo com o portador da bola.	Colocação estratégica em campo de acordo com o portador da bola, acompanhada de ações técnico-táticas adequadas.

### Transposição Defesa/Ataque

	Introdutório	Elementar	Avançado
NÍVEIS DE DESEMPENHO	A posse de bola <b>não é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas.	A posse de bola <b>é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas.	A posse de bola <b>é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas, com intencionalidade e fluidez.

### Recuo Defensivo

	Introdutório	Elementar	Avançado
NÍVEIS DE DESEMPENHO	A perda da posse de bola <b>não é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas.	A perda da posse de bola <b>é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas.	A perda da posse de bola <b>é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas, com intencionalidade e rapidez.

### Gestos Técnicos

	Introdutório	Elementar	Avançado
NÍVEIS DE DESEMPENHO	<b>Raramente</b> se realizam gestos técnicos com oportunidade e correção.	<b>Realizam-se</b> gestos técnicos com oportunidade.	<b>Realizam-se</b> gestos técnicos com oportunidade e correção.

## Anexo 5 – Indicadores Transversais AD Voleibol

### Ocupação Estratégica do Espaço de Jogo

	Introdutório	Elementar	Avançado
NÍVEIS DE DESEMPENHO	Não existe colocação estratégica em campo de acordo com posições ocupadas.	Colocação estratégica em campo de acordo com posições ocupadas.	Colocação estratégica em campo de acordo com posições ocupadas e intencionalidade nas ações técnico-táticas executadas.

### Ação Ofensiva

	Introdutório	Elementar	Avançado
NÍVEIS DE DESEMPENHO	A construção do ataque <b>não é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas.	A construção do ataque <b>é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas.	A construção do ataque <b>é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas, efetuadas com intencionalidade.

### Ação Defensiva

	Introdutório	Elementar	Avançado
NÍVEIS DE DESEMPENHO	A situação defensiva <b>não é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas.	A situação defensiva <b>é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas.	A situação defensiva <b>é</b> acompanhada por ações técnico-táticas adequadas, efetuadas com intencionalidade.

### Gestos Técnicos

	Introdutório	Elementar	Avançado
NÍVEIS DE DESEMPENHO	<b>Raramente</b> se realizam gestos técnicos com oportunidade e correção.	<b>Realizam-se</b> gestos técnicos com oportunidade.	<b>Realizam-se</b> gestos técnicos com oportunidade e correção.

## Anexo 6 – Exemplo: AD de Andebol




Núcleo de Estágio : Prof. Cooperante Manuela Fonseca :  
Educação Física - 2019/2020



Avaliação Diagnóstica - Andebol													
Indicadores Transversais	Ocupação de Estratégica do Espaço do jogo			Transposição Ataque/Defesa			Recuo Defensivo			Gestos técnicos			Nível
	I	E	A	I	E	A	I	E	A	I	E	A	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													

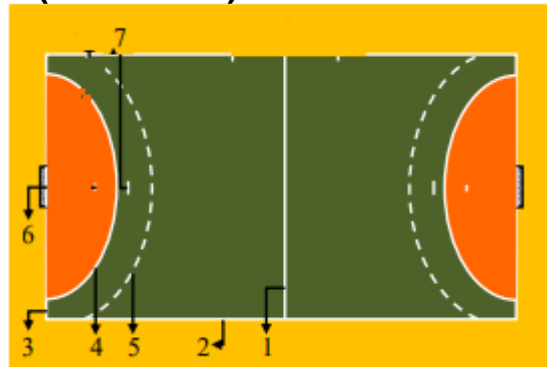
## Anexo 7 – Teste teórico

<b>ESCOLA COOPERANTE</b>		
ANO LETIVO 2019/2020		
<b>1º Período</b>		
<b>Nome</b> _____		<b>O Professor</b> _____
<b>Nº</b>		

Antes de responderes, lê atentamente o enunciado das questões. Bom trabalho!

### 1. Completa a legenda da Figura: (25 Pontos)

- 1-
- 2
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-



### 2. Completa as frases com os termos corretos: (25 Pontos)

Alemanha / 9/ adversária / cronometrista/ pontos/ 2 / jogo / 20 / golos / 7 / menos / individual/ coletivo / 1890 / mais/ 40 / secretario /

- a) O Andebol surgiu \_\_\_\_\_ no ano de \_\_\_\_\_.
- b) O Andebol é considerado um desporto \_\_\_\_\_.
- c) O tamanho oficial de campo de andebol é \_\_\_\_\_ metros de Comprimento e \_\_\_\_\_ metros de Largura.
- d) O objetivo do jogo, no Andebol, é marcar golo na baliza \_\_\_\_\_ e evitar que a outra equipa faça o mesmo, no cumprimento do regulamento. Ganha o \_\_\_\_\_ a equipa que marca \_\_\_\_\_.
- e) O número oficial de jogadores por equipa, **em campo**, num jogo de andebol é \_\_\_\_\_ jogadores.
- f) A arbitragem num jogo de andebol é composto por \_\_\_\_\_ árbitros dentro do campo, um \_\_\_\_\_ e um \_\_\_\_\_.



### 3. Das afirmações que se seguem, indica as verdadeiras (V) e as faltas (F) (25 Pontos)

Colocando um V ou um F, em cada alínea. (1 Ponto)

#### Andebol:

- a) Um jogador que não está em drible só pode ter a bola em sua posse durante um período máximo de 5s. ( )
- b) No Andebol posso dar 2 passos com a bola na mão. ( )
- c) O drible realizado com as duas mãos, ao mesmo tempo, é falta e considerado lançamento livre. ( )
- d) No Andebol, quando realizo drible, devo parar para observar o jogo e caso não tenha nenhuma linha de passe devo recomeçar o drible em direção à baliza adversária. ( )
- e) Num jogo oficial de andebol, cada equipa é composta por 7 jogadores em campo. ( )
- f) Num lançamento lateral, o jogador pode ser marcar golo diretamente. ( )
- g) Um jogador que remata pode entrar na área de baliza (sem tocar no chão e na linha). ( )
- h) Após golo, o recomeço de jogo é feito pelo guarda-redes. ( )
- i) Após golo, o recomeço e jogo é feito com um lançamento de saída na linha de meio campo com a equipa adversária a 3 metros de distância. ( )
- j) Após infração de drible, a equipa perde posse de bola, beneficiando a equipa adversária com um lançamento livre, marcada no local da infração. ( )
- k) Um jogador pode agarrar, puxar ou impedir o movimento do adversário. ( )
- l) No lançamento livre, devem estar a uma distância mínima de 3m. ( )
- m) No lançamento livre, o jogador dispõe cinco (5) segundos e não pode marcar golo diretamente. ( )
- n) No lançamento livre, o jogador dispõe três (3) segundos e pode marcar golo diretamente. ( )
- o) Se a falta for assinalada sobre um jogador que se encontra na situação e poder marcar golo, assinala-se livre de 9 metros. ( )

- p) Se a falta for assinalada sobre um jogador que se encontra na situação e poder marcar golo, assinala-se livre de 7 metros. ( )
- q) Se a bola sai pela linha de baliza/fundo tocada pelo defensor, a reposição é efetuada com um lançamento de linha lateral. ( )
- r) Se a bola sai pela linha de baliza/fundo tocado pela o atacante ou pelo guarda-redes, a reposição é efetuada pelo guarda-redes. ( )

### **Atletismo:**

- a) Na corrida de velocidade, a partida de blocos é feita com a ajuda dos “blocos de partida”. ( )
- b) Numa corrida de velocidade, o atleta parte ao sinal de “prontos”. ( )
- c) Em velocidade a partida é constituída por três (3) vozes de comando? ( )
- d) As provas de 40 metros e o Corta-Mato são provas de Velocidade. ( )
- e) No lançamento do vortex se o atleta sair da pista de lançamento antes do vortex cair no chão o lançamento é considerado nulo. ( )
- f) No lançamento do vortex, após o lançamento o atleta pode pisar a linha? ( )
- g) Os 40 metros são uma corrida de Velocidade. ( )

## **4. Responde às seguintes questões: (25 Pontos)**

### **Andebol (15 Pontos)**

- a) Um guarda-redes pode sair ou entrar na área de baliza com a bola na mão.
- b) Quanto tempo pode um jogador ter a bola sem driblar ou sem
- c) Identifica 6 gestos técnicos fundamentais do andebol
- d) Identifica 3 gestos técnico-táticos do andebol
- e) Indica 2 componentes críticas da Posição Base Defensiva - Andebol.

### **Atletismo (10 Pontos)**

- a) Indica as 4 fases do lançamento do vortex - Atletismo.
- b) Indica as 3 vozes de comando numa prova de velocidade - Atletismo
- c) Refere as 4 fases da velocidade- Atletismo.
- d) Indica 2 regras de segurança no Lançamento do vortex - Atletismo

## Anexo 8 – Avaliação 1º Período

Escola \_\_\_\_\_  
Cooperante \_\_\_\_\_

**Ano/Turma:** \_\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO FINAL DO 1º PERÍODO

Nº	NOME	VALORES - 30%			CLASS.	CONHEC. - 10%		CAPACIDADES - 60%		CLASS.	TOTAL	CLASS. FINAL		AUTO AVAL
		Respons	Particip	C Regras		Conhecimentos	CLASS.	AND	CF			CLASS.	FINAL	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														