



Stickando o Saber: A evolução de uma atleta de hóquei em patins em direção ao ensino de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Dora Beatriz Reis Martins

Porto, junho de 2024

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Martins, R. B. D. (2024). *Stickando o Saber: A evolução de uma atleta de hóquei em patins em direção ao ensino de Educação Física*. Porto: D. Martins. Relatório de Estágio Profissional para 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; HÓQUEI; DOCENTE; REFLEXÃO; AVALIAÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo apoio incondicional que me deram e me dão, desde o primeiro dia e certamente até ao último. Agradeço por estarem sempre ao meu lado, incentivando-me a seguir os meus sonhos e apoiando-me em cada desafio que enfrento.

Vocês são a minha inspiração e o meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

À **FADEUP**, pelos conhecimentos transmitidos, por proporcionar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, por investir na formação académica dos seus alunos e por oferecer oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Estou muito grata pela experiência que tive na universidade e por todo o apoio que recebi ao longo do meu percurso académico.

À **Professora Doutora Cristiana Bessa**, a minha professora orientadora, pela honestidade, disponibilidade, dedicação e orientação durante todo o ano. As sugestões e direcionamentos foram essenciais para o amadurecimento das minhas ideias e para a conclusão deste trabalho. Sou muito grata por todo o apoio recebido.

Ao **Professor Cooperante Paulo Cunha**, por todos os ensinamentos e orientações. Obrigado por partilhar os seus conhecimentos, experiências e recursos contribuindo para a minha aprendizagem e desenvolvimento.

Ao **núcleo de estágio**, por todo o trabalho e dedicação que tivemos e pelas palavras amigas.

Aos **meus alunos**, pelo desafio e respeito que tiveram por mim. Serão sempre os meus primeiros alunos e nunca me vou esquecer de vocês.

À **Escola Cooperante**, pessoal docente e não docente, pela ajuda prestada e a troca de conhecimentos.

À **TeamFADEUP**, pelo carinho que tiveram comigo. Nunca trabalhei com um grupo tão unido e incrível como vocês. Pelos trabalhos realizados à noite, pela dedicação e esforço que cada um de nós tivemos. Nunca mais vou esquecer as nossas reuniões em que trabalhávamos, ríamos e chorávamos, dos passeios, das fotos e, principalmente, das experiências partilhadas. Foram momentos de desafios e aventuras que passamos juntos. Obrigado, Mara, Marisa e Fábio, por terem sempre uma palavra amiga e por serem vocês próprios.

Ao **hóquei**, pelos valores transmitidos e por serem a minha base para tudo. Pelas alegrias vividas, pelas histórias criadas, pelas vitórias e pelas derrotas. Todas as pessoas que conheci a partir do hóquei serão sempre parte de mim.

À **Carina**, por estares sempre ao meu lado em todo o percurso. Obrigada por seres tão diferente de mim, mas proporcionares-me pontos de vista diferentes. Sei que sempre que precisar estás a um toque de chamada. Obrigada por tudo (pelas conversas, risos, choro, momentos únicos) e pelos ensinamentos de vida. Serás sempre a minha companheira de vida e quem saberá todas as peripécias.

À **Isa**, pelos momentos em Trás-os-Montes e pelas conversas. Por seres a minha amiga de infância e, apesar de não estarmos juntas, muitas vezes sinto que nada mudou entre nós.

À **Ana Filipa e à Kelly**, por me ouvirem e sentirem as minhas alegrias e dores da vida.

À **minha mãe**, pela mulher que é. Nunca conheci ninguém como tu, ensinaste-me a ir à luta, a nunca desistir e a seguir sempre o meu coração. Serás sempre um dos meus maiores exemplos de vida.

Ao **meu pai**, pelo homem que é. Por me ensinar várias formas de lidar com a vida e por, principalmente, me chamar à atenção quando estou a sair dos limites. Serás sempre um dos meus maiores exemplos de vida.

À **minha família**, principalmente à minha irmã, pelo tempo disponibilizado na leitura deste documento. À minha avó por me criar momentos inesquecíveis em Trás-os-Montes e à restante família por me fazerem sentirem feliz, amada e realizada.

Ao **Rafa**, que desde que apareceu na minha vida nada foi igual. Obrigado por me deixares ser eu própria quando estou contigo e por acreditares em mim quando eu não acreditei. Obrigado por me mostrares o significado da palavra paciência e de amor.

Do fundo do coração, obrigado a todos que me viram crescer e sempre me apoiaram!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	X
RESUMO	XI
ABSTRACT	XII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIII
1. INTRODUÇÃO	14
2. AS BASES DOS PATINS.....	16
3. AS BOTAS	19
3.1 O símbolo	20
3.2 As equipas	21
3.3 Os cordões.....	22
3.4 Uma vivência única	23
4. AS RODAS.....	25
4.1 Rodas de guarda-redes.....	25
4.1.1 Atividades Físicas – Quais as modalidades?.....	26
4.1.2 Conhecimentos – O que vamos lecionar?	28
4.1.3 Aptidão Física – O que vamos trabalhar?	29
4.1.4 Conhecimentos Psicossociais – Quais os valores que queremos transmitir?	31
4.2 Rodas de jogador.....	32
4.2.1 Da elaboração das Unidades Didáticas à execução dos Planos de Aula	32
4.3 Rodas de iniciação	34
4.3.1 Primeiros Passos – Gestão, Clima e Disciplina	35
4.3.2 As viragens – Instrução e Feedbacks	37
4.3.3 As travagens – Decisões tomadas para cada modalidade ensinada	40
4.3.4 Mudanças de direção – As Avaliações.....	50
5. O EQUIPAMENTO	52
6. STICK	59
Perceção dos professores acerca dos processos de avaliação dos jogos desportivos coletivos na Educação Física.	60
Resumo	60

Abstract.....	61
6.1 Introdução.....	62
6.2 Metodologia.....	64
6.3 Resultados e Discussão.....	66
6.4 Conclusões.....	69
6.5 Referências Bibliográficas	71
7. BALIZA	74
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	XIV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de uma base de patim	16
Figura 2: Exemplo de um patim	19
Figura 3: Polidesportivo ao ar livre.....	20
Figura 4: Pavilhão de "cima" com dois espaços.....	20
Figura 5: Pavilhão de "baixo" com três espaços	21
Figura 6: Três tipos de rodas	25
Figura 7: Excerto da sistematização dos níveis e estratégias de ensino para a promoção da responsabilidade	31
Figura 8: Equipamento	52
Figura 9: Stick	59
Figura 10: Baliza de HP	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das modalidades ao longo do ano	27
Tabela 2: Temas da Dica da Semana	30

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Ficha individual do aluno	XIV
Anexo 2: AFL de ginástica.....	XV
Anexo 3: Conceitos Psicossociais	XVI
Anexo 4: Unidade Didática de Badminton (1º semestre).....	XVII
Anexo 5: Exemplo de PLA	XVIII

RESUMO

Uma viagem pelo ano de estágio de uma jovem estagiária que, apaixonada pelo hóquei em patins, sempre sonhou em ser docente. Este é o documento que narra essa jornada, que integra as lições do desporto na sua prática pedagógica, criando um paralelo entre a paixão pelo hóquei e a vocação para o ensino. A metáfora do hóquei em patins serve como fio condutor desta narrativa, ilustrando os desafios e as conquistas no caminho para uma estudante estagiária se tornar professora de Educação Física. A experiência ocorreu numa Escola Secundária em Vila Nova de Gaia, numa turma do 11º primeiro ano, ao lado dos seus colegas de estágio e contando com ensinamentos do professor cooperante. No jogo de hóquei que é a vida da autora, as bases dos patins representam a essência que sustenta o trabalho desenvolvido. As botas simbolizam a firmeza e determinação necessárias para enfrentar os desafios do dia-a-dia, enquanto as rodas representam a mobilidade e adaptabilidade requeridas em contextos em constante mudança. O equipamento constitui a analogia ao trabalho colaborativo com os colegas de profissão e os alunos. O stick é a ferramenta do trabalho de pesquisa, utilizada para guiar e estimular as aprendizagens dos alunos, sendo ela a caracterização dos processos de avaliação. Por fim, a baliza é a conclusão desta experiência enriquecedora, o enfrentar dos desafios e aprender ao longo do processo de planeamento e intervenção. Neste relatório destaca-se o seu crescimento ao nível conceptual, as aprendizagens adquiridas na relação com os alunos, as experiências com as diferentes estratégias de ensino, a reformulação do conceito de avaliação e a intensificação da paixão pela docência.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; HÓQUEI; DOCENTE; REFLEXÃO; AVALIAÇÃO.

ABSTRACT

A journey through the internship year of a young trainee who, passionate about roller hockey, always dreamed of becoming a teacher. This is a document that narrates that journey, where I integrated lessons from the sport into her pedagogical practice, creating a parallel between the passion for hockey and the vocation for teaching. The metaphor of roller hockey serves as the guiding thread of this narrative, illustrating the challenges and achievements on the path to becoming a Physical Education teacher. The experience took place at a Secondary School in Vila Nova de Gaia, in an 11th-grade class, alongside my fellow interns and the teachings of the cooperating teacher. In the hockey game that is the author's life, the skate bases represent the essence of the author that supports the work developed. The boots symbolize the firmness and determination needed to face daily challenges, while the wheels represent the mobility and adaptability required in constantly changing contexts. The equipment is analogous to collaborative work with professional colleagues and students. The stick is the tool for research work, used to guide and stimulate students' learning, and it characterizes the assessment processes. Finally, the goal is the conclusion of this enriching experience, facing challenges, and learning throughout the planning and intervention process. This report highlights her growth at a conceptual level, the learnings acquired in the relationship with students, experiences with different teaching strategies, the reformulation of the assessment concept, and the intensification of her passion for teaching.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; HOCKEY; TEACHER; REFLECTION; ASSESSMENT

LISTA DE ABREVIATURAS

AD- Avaliação Diagnóstica

ADS- Associação Desportiva Sanjoanense

AE- Aprendizagens Essenciais

AF- Avaliação Formativa

AFL- *Assessment for Learning*

ARE- Atividades Rítmicas Expressivas

EC- Escola Cooperante

EE- Estudante Estagiário

EEFEBS- Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

HP- Hóquei em Patins

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

MCJI- Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED- Modelo de Educação Desportiva

NE- Núcleo de Estágio

PA- Planeamento Anual

PAA- Plano Anual de Atividades

PC- Professor Cooperante

PLA- Plano de Aula

REP- Relatório de Estágio Profissional

TGfU- *Teaching Games for Understanding*

UD- Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

Esta “época desportiva” será reportada no presente documento, o Relatório de Estágio Profissional (REP), inserido na Unidade Curricular de Estágio Profissional do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O Estágio Profissional (EP) é um momento crucial na formação de futuros profissionais da educação, oferecendo uma ponte entre a teoria académica e a prática pedagógica. Durante este período, os estudantes estagiários (EE) têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, enfrentar desafios reais e refletir sobre as suas práticas de ensino.

Neste REP, apresento uma análise detalhada da minha experiência como aluna estagiária no ensino de Educação Física (EF), utilizando a metáfora do hóquei em patins (HP) para ilustrar os aspetos centrais dessa jornada formativa. O HP é um desporto que combina técnica, estratégia e trabalho em equipa, atributos essenciais para a prática da EF. Assim como no HP, onde a coordenação, a estratégia e a resiliência são fundamentais, o EP exige do EE a capacidade de adaptar-se, de trabalhar colaborativamente com colegas e alunos, e de superar obstáculos através da prática contínua e reflexão crítica.

Para a apresentação e desenvolvimento deste documento, recorri à estrutura e aos componentes do HP como uma metáfora para explorar os elementos fundamentais da EF, do ensino e das diversas dimensões da minha experiência com EE. Cada capítulo deste REP será representado por um aspeto do HP, ilustrando elementos que se inter-relacionam e contribuem para o entendimento mais profundo do processo de ensino-aprendizagem.

Nestas páginas dá-se a transformação de uma jovem estudante universitária para uma jovem professora de EF que surge acompanhada da necessidade constante de reflexão. Foram várias as competências a desenvolver despoletadas pelo EP!

Esta transformação exigiu sacrifício! Este REP não se limita a uma descrição das atividades realizadas durante o EP, mas busca proporcionar uma reflexão profunda sobre o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais.

Assim, este documento apresenta-se como uma reflexão profunda sobre como cada componente do HP pode ser uma metáfora rica e ilustrativa para os principais aspetos do ensino e da prática da EF, oferecendo uma perspectiva única e integradora do meu desenvolvimento profissional na área.

2. AS BASES DOS PATINS

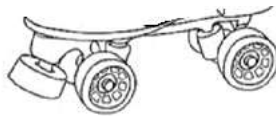


Figura 1: Exemplo de uma base de patim

As bases no hóquei são muito importantes, uma vez que é o que dá suporte para o que de particular tem a modalidade, as botas e as rodas. E quais são as minhas bases?

No meu caso, a minha principal base é o hóquei, tanto que neste documento existe uma metáfora com essa modalidade por me ter permitido adquirir valores fundamentais, como o respeito pelos outros e o compromisso. Entrei no mundo do HP na minha terra natal, São João da Madeira, a famosa cidade do calçado, onde ganhei o “ADN de sapateiro”. O motivo pelo qual eu ingressei no HP foi, simplesmente, porque quando eu era pequena amava comer (e quem não ama, não é verdade?). No entanto, se não tivesse atenção à minha alimentação iria ser uma pessoa com obesidade mórbida (palavras proferidas pelo pediatra aos meus pais). Sendo assim, não havia outra opção que não a de me colocarem a praticar alguma modalidade e, graças a eles, fui praticar HP para a Associação Desportiva Sanjoanense (ADS), que, por ser um desporto de equipa, me ensinou os valores da amizade, do respeito pelo outro, da cooperação, do trabalho em equipa e do compromisso.

Nos tempos das férias ia para Trás-os-Montes e dedicava a maior parte do meu tempo com os meus primos, a dar caminhadas e a competir nas nossas bicicletas entre os caminhos das macieiras. À noite íamos todos à “ponte” brincar e conversar sobre o nosso futuro. Tantas foram as vezes que chegava a casa da minha avó com as calças sujas de relva por andar a rebolar no chão, com feridas de andar a correr e a brincar. Penso que as crianças atualmente não têm essas experiências, elas nem sequer cair sabem!

No secundário, ainda desnorteada como a maioria dos adolescentes, ingressei em Línguas e Humanidades, pois ambicionava formar-me em algo que pudesse ajudar outras pessoas. Foi também aí que comecei a dar treinos de HP e um bichinho começou a aparecer em mim. Amava ir dar treinos às crianças, poder transmitir a mesma paixão que o HP representava para mim, era incrível! Tanto que acabei por decidir tirar o curso de treinador de primeiro grau e uma licenciatura na área da EF.

Ingressei no curso de Desporto e Educação Física da Universidade Lusófona do Porto e só no último ano, quando tivemos a experiência de dar aulas, é que encontrei a minha vocação. Como assim só no último ano? Sim, só no último ano é que tive mesmo a certeza que era aquilo que queria fazer. Concorri à melhor universidade do mundo, a FADEUP, ao mestrado EEFEBS. E sim, professora Cristiana Bessa, agora afirmo com toda a certeza de que é a melhor universidade do Mundo. Lembro-me do primeiro dia no Mestrado, quando estava nervosa por entrar na faculdade pois sabia que este mestrado iria mudar completamente a minha vida e abrir os meus olhos para outras conceções e realidades que nunca tinha ouvido falar. O primeiro ano foi muito exigente a nível teórico e prático, no entanto, extremamente importante por todo o conhecimento adquirido e de grande utilidade no futuro, ou seja, a base (tal como as bases dos patins) para a construção da futura docente Dora Martins. No segundo ano de Mestrado foi quando tive o verdadeiro choque com a realidade, o ser professora, no meu caso, no papel de professora estagiária.

“As aulas da FADEUP começaram e estive com os meus colegas de mestrado a partilhar as nossas experiências que são completamente diferentes uma das outras, poderei dizer que cada escola tem métodos diferentes de trabalho.”

Diário de bordo – 09/10/2023

Quantas vezes, durante as minhas primeiras aulas entrei em pânico, pois queria que tudo corresse às mil maravilhas, mas, na verdade, precisei de ajustar, muitas vezes, os planos de aula (PLA) e a unidade didática (UD), referente a cada modalidade, às capacidades dos alunos.

“Estava tão nervosa que saltei alguns exercícios de aquecimento.”

Diário de bordo – 19/09/2023

“Bem, a aula foi um caos, mas foi um bom caos pois deu para entender que os alunos não sabiam nada de Andebol e havia muitos problemas nos passes e na aglomeração em torno à bola.”

Diário de bordo – 17/10/2023

Nas aulas de profissionalidade da professora doutora Paula Queirós, analisámos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (UNESCO, 1996). Tunas et al. (2001, p.89) afirma que “À educação

cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo completo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. Tal como refere Tunas, eu, enquanto professora, acredito que é fundamental estar constantemente em busca de conhecimento e aprimoramento, tanto em relação aos conteúdos que vou transmitir (aprender a conhecer) quanto às estratégias de ensino e interação com os alunos e colegas (aprender a fazer). Acredito que a educação vai muito além da transmissão de informações sendo também sobre o desenvolvimento pessoal e social de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (aprender a viver juntos). Por isso, é essencial estar aberta ao diálogo, à colaboração e à reflexão constante, para que eu possa ser uma docente cada vez mais eficaz e impactante na vida dos meus alunos (aprender a ser).

Enquanto EE, o meu tipo de ensino debruçou-se sobre o conhecimento teórico e prático, procurando unir a arte de ensinar com a arte de educar. Ou seja, não só transmitir conhecimentos teóricos e académicos, mas também transmitir valores, envolver os alunos e rentabilizar as aulas, utilizando como base da minha prática o respeito pelo outro, a entreaajuda, e o compromisso com a disciplina e com a aprendizagem.

3. AS BOTAS



Figura 2: Exemplo de um patim

As botas no hóquei podem ser personalizadas com diferentes cores, com uma risca ou duas, e existe até quem coloque o nome, o número e o símbolo da equipa onde joga. E se estão a perguntar, sim eu já tive a bota preta com o meu número e nome em dourado, com o símbolo da ADS. No entanto, neste caso as botas simbolizam a minha adaptação à escola (**o símbolo**) e à comunidade nela inserida, assim como a minha turma residente (**equipa**) e turma cooperante (**cordões**).

Após o primeiro ano intensivo no mestrado, chegou por fim o meu grande confronto com a realidade: dar aula e ser professora. Estão apreensivos para os resultados? Eu também, mas primeiro, o que é a EF?

A EF, em termos simples, tem duas visões, uma tradicional, que Serra (2021) define como “paradigma da simplicidade” e se limita ao ensino das diferentes modalidades, e a visão mais recente, de acordo com Silva et al. (2009), que a EF ajuda o indivíduo a gerir bem o seu corpo, dando-lhe ferramentas nas dimensões física, cognitiva e afetiva.

E agora o que é o EP? E o que pretendo com ele?

O EP é uma ligação entre os quatro anos de estudo (a nossa formação) com a profissão, com o objetivo de aprofundar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos até à data, possibilitando a “construção e consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais ao desempenho da profissão” (Batista 2014, p.70). Ou seja, é como tirar a carta de condução, só sabemos mesmo conduzir depois de passarmos várias horas sozinhos ao volante do carro a viajar.

3.1 O símbolo

Falei-vos um pouco sobre a EF, mas ainda não tive a honra de vos apresentar a minha casa para este ano letivo. Sim, porque mais de metade da minha semana foi passada naqueles pavilhões, com os meus colegas de Núcleo de Estágio (NE), o meu Professor Cooperante (PC) e a turma que me foi atribuída, um décimo primeiro ano.

A escola cooperante (EC) estava localizada na cidade de Vila Nova de Gaia, num meio predominantemente urbano, com ensino desde o sétimo até ao décimo segundo ano de escolaridade. Como opções de ensino secundário oferece quatro cursos científico-humanísticos: Línguas e Humanidades, Ciência e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais. Oferece também diversas atividades extracurriculares como os clubes de desporto escolar (ginástica acrobática, esgrima, voleibol e badminton), tem um jornal da escola, um projeto de educação para a saúde, um projeto de voluntariado e associa-se ao projeto Eco-Escolas.

Para além de atividades enriquecedoras do ponto de vista académico, existiam também algumas iniciativas para transmitir valores importantes para a formação de jovens enquanto elementos de uma sociedade funcional, como por exemplo, a utilização de garrafas de alumínio personalizadas ao invés de garrafas de plástico – a preocupação com o meio ambiente – e a utilização de equipamentos de EF iguais para todos os alunos – calções pretos e camisola branca ou amarela, simbolizando a união, igualdade e equidade.

No que diz respeito aos espaços gimnodesportivos, a escola dispõe de um polidesportivo ao ar livre e dois pavilhões, o pavilhão de “cima” e o pavilhão de “baixo”. As aulas foram realizadas no pavilhão de “baixo” que contava com três espaços disponíveis para as aulas de EF.



Figura 3: Polidesportivo ao ar livre



Figura 4: Pavilhão de "cima" com dois espaços



Figura 5: Pavilhão de "baixo" com três espaços

No dia um de setembro de dois mil e vinte e três, primeiro dia do EP, fomos conhecer as instalações e o pessoal docente e não docente. O PC levou-nos a conhecer a “nossa casa” e tivemos uma reunião de boas-vindas com o diretor da escola, que nos acolheu de forma muito positiva. Falou-nos de forma muito carinhosa e explicou-nos qual era o ADN daquela escola, ou seja, os valores que queriam transmitir aos alunos, as regras e normas, descrevendo a missão como: “somos e seremos A Melhor Escola.”

“O PC mostrou-nos a escola e tivemos uma reunião com o NE onde soubemos que cada um de nós ia ter uma turma de décimo primeiro ano. Logo nessa reunião chegou-nos uma ficha de reuniões que teríamos de assistir. Isso iria permitir que conhecêssemos melhor os professores desta escola. Temos reuniões todos os dias e os dias que não temos, iríamos reunir e planear as aulas. Senti que os professores olharam para nós com esperança sobre o futuro.”

Diário de bordo – 01/09/2023

3.2 As equipas

O NE é composto por quatro elementos, distribuídos de forma equitativa entre os sexos, sendo dois do sexo masculino e duas do sexo feminino. No início, enfrentamos uma carga significativa de trabalho, especialmente relacionada à preparação e organização de documentos essenciais (fichas de avaliação, os testes, entre outros) para o EP. Durante as sessões de aula ministradas pelos colegas, foi adotada uma prática de observação e registo detalhado. Esse trabalho conjunto e colaborativo dentro do NE foi essencial para a evolução profissional, devido à troca de experiências e ao apoio mútuo.

O PC tinha quatro equipas do décimo primeiro ano, sendo elas três do Curso de Línguas e Humanidades e uma do Curso de Ciências Socioeconómicas. Por conselho dele, começámos por lecionar nas quatro “equipas” e pude, desde início, observar a grande diversidade que existia entre elas.

A “equipa” que me foi atribuída era constituída, inicialmente, por vinte e três alunos, sendo dezassete do sexo feminino e seis do sexo masculino, no entanto, ao longo do primeiro semestre, um aluno mudou de turma, outro de escola e cinco alunos ingressaram na turma, passando para vinte e seis alunos. Um dos alunos não comparecia por motivos de doença. No meio do segundo semestre, tive mais dois alunos vindos de Itália através do programa Erasmus, passando assim para um total de vinte e oito alunos.

No início, entreguei uma ficha individual do aluno (anexo 1) onde solicitava um conjunto de informações como: os dados pessoais, problemas de saúde e ocupação dos tempos livres, com essa ficha pude familiarizar com grande parte dos alunos.

Sempre quis que a “equipa” entendesse o porquê da importância do exercício físico visto que, maior parte da turma não tinha hábitos de prática regular e, nos aspetos psicossociais, introduzir a cooperação entre a turma para que os alunos entendessem as vantagens de trabalhar em equipa. Por exemplo, nas aulas de cinquenta minutos, os alunos trabalhavam em grupos onde tinham uma ficha com os exercícios a realizar, criei sistemas de *accountability* para que alunos cooperassem entre si e tomassem responsabilidades pelas suas ações e pelos resultados. À medida que o EP foi avançando criei uma ligação mais próxima com os alunos, o que me permitiu conhecê-los mais profundamente e, consequentemente, me levou a tomar melhores decisões em prol da sua evolução.

Em suma, foi uma experiência enriquecedora poder tê-los como “equipa” já que me desafiaram a evoluir enquanto profissional e a elevar para outro patamar as aulas que lectionei. Mostraram ser uma turma organizada, trabalhadora e cooperante, com espírito de equipa e entreajuda, procurando sempre ajudar o colega com mais dificuldade para elevar a qualidade de grupo, assim como as capacidades e habilidades individuais de cada um.

3.3 Os cordões

Descrevo agora os alunos do sexto ano a quem também tive a oportunidade de lecionar. Estes alunos são aqui descritos como sendo os cordões, visto que unem e prendem o patim ao pé do atleta, pois foi trabalhar com esta faixa etária que me prendeu à carreira de docente.

Apesar de ter passado pouco tempo com eles, gostei muito da experiência e retive alguns aspetos importantes que levarei comigo, como por exemplo, os hábitos de entrada na aula. Estes alunos não tinham hábitos nenhuns de entrada de aula, sentavam-se onde queriam, conversavam e desrespeitavam a autoridade, que, neste caso, era eu.

Em comparação com a minha “equipa”, eles não estavam habituados a ouvir em silêncio e a prestar atenção. Tentei introduzir algumas regras, mas como o meu tempo de contacto com eles foi muito pouco não consegui criar esses hábitos. Tínhamos um total de quatorze aulas para dar, no entanto, devido ao Corta-Mato e outras atividades fora da escola, o professor responsável não conseguiu estar presente, pelo que apenas foram lecionadas sete aulas, que foram divididas entre mim e a minha colega de estágio.

Trabalhar com os alunos do sexto ano foi uma experiência breve, mas enriquecedora. Apesar dos desafios enfrentados, como a falta de hábitos de entrada na aula e o tentar que eles tivessem atentos, pude perceber o potencial desses alunos e a importância de estabelecer rotinas e regras desde cedo.

3.4 Uma vivência única

A pedido da nossa coordenadora da escola, o NE trabalhou com um aluno com deficiência motora. Este nasceu com paralisia cerebral e, por isso, encontrava-se numa cadeira de rodas. O seu lado direito do corpo tinha mais força comparado com o lado esquerdo, mas não se deixava vencer pelo seu problema.

Este era campeão de Boccia e propunha-se sempre a ir mais além e nunca desistir. Nunca conheci ninguém como ele, resiliente, respeitador e, acima de tudo, lutador. O trabalho realizado com ele foi dividido pelos quatro elementos do NE e um outro professor. Dávamos-lhe aula alternadamente e acreditam que conseguiu ganhar-me em Badminton!

Embora tivesse medo, pela falta de experiência, este colocou-me logo à vontade e a cada exercício que realizava, perguntava se ele se sentia confortável. Trabalhámos sempre mobilidade com varetas e força com elásticos e, acima de tudo, trabalhei muito na tentativa de proporcionar exercícios desafiantes para este grande atleta.

Posso afirmar, com toda a convicção, que experiência foi extremamente enriquecedora. Durante este período, adquiri um vasto conhecimento que abrangeu tanto

aspectos teóricos quanto práticos como o desenvolvimento de um pensamento positivos e o aperfeiçoamento de competências práticas e profissionais. Esta experiência não só ampliou os meus conhecimentos, mas também proporcionou um crescimento pessoal e profissional inestimável.

4. AS RODAS

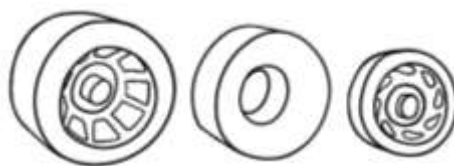


Figura 6: Três tipos de rodas

As rodas são responsáveis por fornecer a tração necessária para os jogadores se moverem no campo, além de permitir que realizem viragens e travagens com rapidez e eficiência. As **rodas** geralmente são feitas de borracha ou poliuretano e podem ser de diferentes tamanhos e durezas, para se adaptarem aos diferentes tipos de piso. Assim como as rodas no HP ajudam o jogador a se movimentar, as concepções da EF ajudam o professor no planejamento das suas aulas.

Existem três tipos de rodas, rodas dos jogadores de campo (primeira roda da figura seis), rodas do guarda-redes (segunda roda da figura seis) e rodas de iniciação (última roda da figura seis).

4.1 Rodas de guarda-redes

As **rodas de guarda-redes**, por norma, costumam ser mais pequenas que as dos jogadores para que o ponto gravitacional seja mais baixo, melhorando o equilíbrio e assim estejam prontos para defender as bolas. Isto é semelhante às concepções do ensino, onde os professores proporcionam uma estrutura sólida e clara para os alunos, permitindo-lhes desenvolver habilidades e competências de forma mais eficaz.

A concepção do ensino tem como base “projetar a atividade de ensino no quadro de uma concepção 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” (Matos, 2014, p.3). Por outras palavras, é essencial que o professor consolide a sua abordagem de ensino, incorporando os conhecimentos e experiências que já possui, porém, adaptando-os à situação que lhe é apresentada. A organização, gestão e monitorização do ambiente de ensino pelo professor, que também é responsável pelo desenvolvimento de conteúdos e pela avaliação da eficácia dos processos de ensino-aprendizagem.

Posto isto, para desenvolver o meu planeamento fui analisar as Aprendizagens Essenciais (AE), o regulamento interno, o Plano Anual de Atividades (PAA) e os critérios de avaliação da EC para realizar o Planeamento Anual (PA). Bento (2006) afirma que “no ensino trata-se de traçar e realizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo; é a partir dele que se definem e estipulam pontos e momentos nucleares, e acentuações do conteúdo” (pp. 65-66). Desse modo executei o PA, um documento que engloba a calendarização de todo o ano letivo, onde estão distribuídas e organizadas as matérias de ensino, considerando as atividades descritas no PAA, assim como os espaços, horários, entre outros. Este documento sofreu alterações, após a avaliação diagnóstica (AD) de cada modalidade e ao longo do ano, de forma a atender às características da turma.

O PA tem como base as AE que considera três áreas fundamentais: Atividades Físicas, Conhecimentos e Aptidão física, além das questões psicossociais.

4.1.1 Atividades Físicas – Quais as modalidades?

No que diz respeito a esta área, optamos por organizar as matérias tendo como base o princípio da prática distribuída ou aleatória. O nosso PC, com os seus longos anos de experiência, acredita que o processo de retenção dos alunos, na prática distribuída, é maior do que se fosse em prática massiva ou em blocos.

Quais são as diferenças e os seus benefícios?

Na prática distribuída existem intervalos significativos entre as matérias enquanto a prática massiva contempla intervalos diminutos. Keulen et al. (2016, p. 2) afirma que “a prática aleatória cria um traço de memória mais forte e menos dependente do contexto no qual a habilidade foi adquirida permitindo maior retenção e transferência do que foi aprendido”. Sugere ainda, “que a prática aleatória leva à reconstrução do plano de ação de cada habilidade praticada devido ao esquecimento provocado pela execução de outras tarefas”. Segundo a literatura, os alunos expostos a períodos de aulas com maior posicionamento no tempo (prática distribuída), conduzem a uma melhor aprendizagem Magill & Anderson (2016). Os mesmos autores ainda acrescentam que a repetição prolongada na prática massiva leva à diminuição do esforço cognitivo e que essa prática não oferece as condições necessárias para a consolidação da memória seja verificada.

Com isso, percebemos que através dessa prática conseguimos ajudar no processo de retenção e de transferência de conteúdos. Na prática distribuída existe um “processamento adicional, tornado necessário pela permanência de várias tarefas em memória ativa, o grande responsável pela melhoria verificada na retenção e transfer.” (Barreiros et al., 1997, p. 53).

“O aluno refere que, por ter mais força devido à ginástica agora consegue rematar à baliza com mais força”

Diário de Bordo –14/11/2023

Assim sendo, utilizamos a prática distribuída no ensino das modalidades – Badminton, Andebol, Ginástica, Voleibol e Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) (Tabela 1).

1º Semestre					2º Semestre				
Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Ginástica (11)								_____	
Badminton (12)								_____	
_____	Andebol (11)							_____	
_____	Voleibol (11)								_____
						ARE (6)			_____

Tabela 1: Distribuição das modalidades ao longo do ano

No primeiro semestre, em todas as aulas de 100 minutos, decidimos lecionar duas matérias aos alunos, para atender às questões de natureza motivacional dos mesmos. Por incrível que pareça, na modalidade de ginástica, havia alunos que me diziam: “Professora, se hoje for 100 minutos de ginástica vou morrer de tédio”; “ginástica outra vez? Já há duas semanas foi isso”. No entanto, quando eu respondia que iriam ser só 50 minutos, os alunos já se mostravam motivados e predispostos para a realização da aula.

“Foi possível observar na cara dos alunos a felicidade por passarem de Ginástica para Andebol”

Diário de Bordo –17/10/2023

Apesar de nas aulas de 100 minutos a troca de modalidade requeria mais paragens, uma das ferramentas que arranjei foi realizar a ginástica no primeiro tempo, possibilitando a ajuda do NE para posicionar os colchões e, assim que trocava, pedia aos alunos que encostassem os colchões nas laterais do campo. E lembram-se de eu referir que o PA foi

alterado várias vezes? Isso deveu-se aos espaços previstos para cada dia, o material disponível e as previsões climáticas.

No que concerne aos espaços previstos para o dia, enquanto EE tive sorte no espaço em que trabalhei, já que as minhas aulas de 100 minutos eram às terças-feiras de tarde, sendo que só tinha de partilhar o pavilhão com uma professora. Ficou acordado que semana sim, semana não, eu teria dois espaços para trabalhar com a minha “equipa”, abrindo assim o leque de oportunidades para explorar os espaços e as modalidades coletivas, como o Badminton e o Andebol.

No início não fiz as melhores escolhas na distribuição das modalidades pelo espaço, no entanto, consegui melhorar e adaptar o meu PLA à realidade da área disponível. Foi relevante estar sempre atenta e disposta a fazer as alterações necessárias para garantir que as aulas fossem dinâmicas e desafiantes para os alunos. Além disso, a colaboração com a outra professora que partilhava o espaço também foi fundamental para garantir o bom funcionamento das aulas. A comunicação com ela sobre a utilização do espaço e dos materiais foi essencial para que pudéssemos trabalhar de forma colaborativa e tirar o máximo proveito das instalações disponíveis. No final, foi crucial a minha capacidade de adaptação e de resolução de problemas para garantir que as aulas fossem bem-sucedidas. A experiência de ter de lidar com desafios como a gestão dos materiais e a organização das aulas foram enriquecedoras e contribuíram para o meu crescimento profissional enquanto professora de EF.

4.1.2 Conhecimentos – O que vamos lecionar?

No que diz respeito aos conhecimentos inerentes às atividades físicas, optámos por apresentar um *PowerPoint*, no início das aulas, com pontos chave das modalidades que iríamos lecionar. Decidimos realizar uma apresentação de forma a ser ilustrativo para os alunos, porém, apareceram desafios logo no primeiro dia de aulas. O primeiro desafio foi a projeção no espaço, ou seja, se o *PowerPoint* fosse com o tema claro, os alunos não iriam visualizar o conteúdo do mesmo. O segundo desafio foi, se os alunos não estivessem perto do professor não conseguiam ouvi-lo. Estas experiências foram essenciais para que conseguíssemos arranjar soluções para obstáculos futuros como as dicas da semana.

As dicas da semana, auxiliavam no processo de aquisição por parte dos alunos sobre a importância na melhoria da sua aptidão física, visto que ela era trabalhada em todas as aulas de 50 minutos, e 15 a 20 minutos nas aulas de 100 minutos. Assim, procurámos dar ferramentas aos alunos para que estes entendessem o nosso trabalho enquanto professores de EF. Também utilizámos fichas de avaliação para aprendizagem, do inglês “*Assessment for Learning*” (AFL) (Broadfoot et al., 1999), uma ferramenta muito útil para os alunos utilizarem no seu processo de reflexão sobre a prática. A AFL, como metodologia única, foi utilizada como um guia para os alunos no seu processo de ensino pois, como refere, Chng & Lund, (2018), apresenta benefícios pelo facto de se realizar várias vezes no tempo e possibilitar o desenvolvimento de mecanismos de tomada de decisão sobre as informações obtidas. O nosso propósito era que os alunos se envolvessem na construção da sua aprendizagem e, por isso, colocámos em prática em todas as modalidades e em três momentos distintos (anexo 2).

4.1.3 Aptidão Física – O que vamos trabalhar?

No que diz respeito à área da aptidão física, foi estipulado que deveria ser trabalhada em todas as aulas, visto que esta escola acredita que os alunos precisam de trabalhar essa componente. Numa decisão conjunta do NE, optámos pelo desenvolvimento da força, aptidão cardiorrespiratória e flexibilidade que estão contempladas nas AE, pois são as capacidades que utilizamos ao longo do dia e estão fortemente ligadas a problemas relacionados com a saúde. Dobbins et al. (2013) refere que “Health related physical fitness consists of those components of physical fitness that have a relationship with good health. The components are commonly defined as body composition, cardiovascular fitness, flexibility, muscular endurance, and strength.”, ou seja, acima de tudo estamos a ajudar os alunos a elevar as suas capacidades e a potenciar a sua saúde.

Nas quatro “equipas”, foi possível verificar que a flexibilidade e os níveis de força dos alunos eram quase inexistentes. Desse modo, a condição física foi trabalhada desde o primeiro dia de aulas e foi sofrendo mutações ao longo do ano. Os exercícios de força e flexibilidade eram dados sempre no final da aula, porém, ao longo do primeiro semestre a condição física era realizada entre as tarefas. Mais tarde, à medida que fui conhecendo a “equipa”, foi elaborado um plano de treino mais personalizado, de forma a responsabilizar os alunos (sistema de *accountability*) que contemplava três níveis de

dificuldades para atender às necessidades específicas de cada um. Iniciámos com trabalho em grupos até chegarem ao trabalho em pares, tendo sido esta opção associada aos níveis de motivação. O trabalho de flexibilidade começou por ser muito dirigido, com instruções explícitas do professor, tendo depois progredido para uma realização autónoma. Os sistemas de *accountability* serviam para que os alunos conseguissem superar-se e ganhar ferramentas como a gestão do tempo, visto que tinham 30 minutos para a realizarem. Na maioria das vezes, eram entregues nas aulas de 50 minutos, sendo que nas aulas de 100 minutos eram mais reduzidas e permitiam que nenhum aluno estivesse fora da tarefa.

As dicas da semana foram aqui indispensáveis para a consolidação do significado deste trabalho, visto que nelas refletíamos sobre a importância da prática regular da atividade física e o seu impacto positivo na saúde física e mental. Dessa forma, pretendíamos, não apenas melhorar a aptidão física dos alunos, mas também contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação à sua própria saúde e qualidade de vida.

A Tabela 2 apresenta os vários temas abordados e desenvolvidos no âmbito das dicas da semana.

1- Sedentarismo
2- Aptidão Física
3- Cardiorrespiratória
4- Leis do Treino
5- Flexibilidade
6- Treino de Força
7- Hábitos de Vida Saudável

Tabela 2: Temas da Dica da Semana

Sinto que as “equipas” evidenciaram uma mudança no estigma relacionado à aptidão física. Com o passar do tempo, observou-se um crescente contentamento entre os alunos, à medida que percebiam a sua capacidade de superar os limites. Esta evolução demonstrar uma notável transformação na atitude em relação à prática do exercício físico.

“Professora, estou mesmo contente com estas aulas pois já reparei que quando corro não me sinto tão cansada e já consigo fazer mais flexões que no mês passado”

4.1.4 Conhecimentos Psicossociais – Quais os valores que queremos transmitir?

No que respeita ao desenvolvimento dos conceitos psicossociais, ficou definido com o NE, que em cada aula iríamos trabalhar nesse âmbito, através de dinâmicas de responsabilização (ex: arrumar as redes de voleibol) quer nas situações de aprendizagem (ex: cooperação com os colegas em ginástica).

Ainda que a minha “equipa” não evidenciasse problemas comportamentais, existiam outros valores que eu queria transmitir para além do respeito e que pudessem levar para a vida, pois as aulas de EF têm um papel fundamental na formação dos jovens. Para alcançar esse objetivo, implementámos estratégias com base nos níveis de responsabilidade definidos por Helison (2010) (anexo 3).

Como já referido, ao longo do tempo fomos conhecendo melhor as “equipas” ficando assim mais fácil dar resposta às necessidades que estas apresentavam. Este modelo ajudou os alunos a compreender que, como cidadãos, têm responsabilidades sociais e pessoais. Utilizando o livro “*Teaching personal and social responsibility through physical activity*” (Helison, 2010), pensámos em estratégias de ensino e como iríamos realizar em certos momentos da aula. A figura 7 apresenta um excerto da sistematização dos níveis e estratégias de ensino para a promoção da responsabilidade.

NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE E ESTRATÉGIAS DE ENSINO (Helison, 2010)	ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PROMOVER A RESPONSABILIDADE	COMPONENTES DA AULA	COMPORTAMENTOS DO ALUNO
1 - Respeito - Autocontrolo - Resolução pacífica de conflitos - Consideração do direito dos outros à aprendizagem <i>Usar regras de ensino centradas no professor</i> <i>Fornecer feedback positivo</i> <i>Usar contratos de comportamento</i> <i>Dar tempo de relação professor-aluno</i>	MODELOS DE RESPEITO (M) - Usar os nomes pessoais - Escutar ativamente - Manter o contacto visual - Reconhecer a individualidade - Manter a coerência - Fornecer instrução apropriada - Mostrar interesse e uma perspetiva positiva DEFINIR EXPECTATIVAS (E) - Explicitar os comportamentos desejados - Dar indicações características acerca da atividade/desempenho CHAMAR OPORTUNIDADES DE SUCESSO (S) - Participar com êxito - Adaptar para incluir - Dar oportunidades valiosas de treino, jogo, refinamento técnico FORTALECER A INTERAÇÃO SOCIAL (IS) - Cooperar / Trabalhar em equipa - Resolver problemas - Trabalhar um sobre o outro	Tempo rotacional (TR) - Momento(s) de desenvolvimento da interação professor-aluno <i>Recomendar:</i> - Pontos fortes - Individualidade - Direito à opinião - Capacidade de tomar decisões Conversa de contextualização (CC) - Integração da responsabilidade na aula - Introduzir a aula com atividades divertidas - Usar a regra dos 10 segundos - Controlar a relação questões-respostas - Dar a oportunidade para tentar a responsabilidade da aula - Definir o grau de contextualização Fase ativa (FA) - “Conexão” da aula para desenvolvimento de(s) um(s) tema(s) centrais	1. Vira pela sua sequência e dá saúdos 2. Realiza corretamente aulas 3. Aceita instruções/observações (a partir de si próprio e dos outros) 4. Lida adequadamente com o material 5. Aceita e segue instruções, coopera com os restantes intervenientes na aula 6. Desempenha-se, procurando superar eventuais limitações 7. Entende os exercícios, desenvolvendo estratégias de atuação (plano, análise) 8. Toma iniciativas e age com autonomia

Figura 7: Excerto da sistematização dos níveis e estratégias de ensino para a promoção da responsabilidade

No PLA figuravam os conceitos psicossociais, que eram reforçados com comportamentos como arrumar o material em cada aula, cooperar com os colegas, realizar as ajudas, respeitar o companheiro e empenhar-se nas aulas. Ao longo do tempo a

“equipa” ganhou e atribuíram significado a esses comportamentos, o que permitiu uma maior fluidez da aula.

“Sei que tenho de arrumar o material porque assim demonstro “respeito por ele”, gosto quando as coisas se encontram organizadas pois assim vão durar mais tempo”

Diário de bordo – 05/12/2023

4.2 Rodas de jogador

Assim como as **rodas de um jogador** de HP deslizam suavemente, as UD devem ser bem planeadas e estruturadas para que os alunos possam aprender e desenvolver as suas habilidades de forma fluída. As rodas precisam de ser ajustadas e trocadas regularmente para garantir um desempenho ideal, tais como as UD devem ser constantemente avaliadas e adaptadas de acordo com as necessidades e o progresso dos alunos. Ambas as situações exigem aperfeiçoamento contínuo e dedicação para alcançar o melhor resultado possível.

4.2.1 Da elaboração das Unidades Didáticas à execução dos Planos de Aula

O PA, foi um dos primeiros documentos a serem elaborados com o NE, tendo-se seguido as UD e, por fim, o PLA. Bento (2006) refere-se às UD como as palavras-chaves do currículo, pois são consideradas como elementos fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos professores e alunos uma estrutura clara e bem definida para a condução das atividades educacionais.

Na base da construção das UD esteve o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). As UD organizavam-se pelo número de aulas para cada modalidade, os espaços e as datas no mesmo, assim como os conteúdos programados para essa aula com base nas categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais). Foi um documento que sofreu mutações ao longo do EP, para que estivesse o mais correto possível. Iniciava-se com a AD da modalidade em questão, permitindo assim verificar o nível de aprendizagem dos alunos e quais os conteúdos que careciam um foco de trabalho maior ou menor.

Esta organização metodológica dos conteúdos foi lecionada de duas formas: do topo para a base e da base para o topo (Vickers, 1990). Se a organização for base para o topo, o conteúdo é do simples para o mais complexo, ou seja, existe uma evolução do mais

simples para o mais complexo, como se fossem peças de um puzzle e quando são montadas formam uma imagem. Essas peças são os conteúdos que foram divididos para facilitar a compreensão e a aprendizagem dos alunos. Por oposição, a organização do topo para a base prevê que o aluno já tinha uma visão global do contexto antes de perceber os diferentes elementos que o constituem. Digamos que é do mais complexo para o mais simples.

Neste sentido, optámos por organizar do topo para a base o andebol e da base para o topo ginástica de solo, voleibol, badminton e ARE.

Pessoalmente, a elaboração das UD foi o documento que me deu mais trabalho, primeiro devido à reflexão relativamente às AD, depois pela exigência de trabalho para cada modalidade. São exemplo as progressões na ginástica e as várias alterações necessárias ao longo do ano.

Como descrito em cima, as UD foram mais trabalhosas devido às lacunas no domínio do conteúdo das diferentes modalidades, que teve de ser estudado para superar as fragilidades detetadas, bem como à dificuldade de prever a evolução dos alunos. Contrariamente ao que é habitual, a sequência e extensão dos conteúdos não se preenchia com funções didáticas. O PC achou mais relevante descrever o tipo de situação de aprendizagem prevista para esses momentos, facilitando a posterior construção do PLA.

A professora orientadora avisou-nos para o facto de a presença dos objetivos de aulas serem importantes na especificação do modo como iríamos avaliar. Sinceramente, senti que escrevendo o que tínhamos de realizar ao certo na UD ajudou a planear as aulas de forma mais pormenorizada e concreta (anexo 4).

O PLA foi baseado no PA e na UD e ajudou na elaboração coerente da aula. As aulas eram o resultado visível do trabalho “por detrás das cortinas”. Era da minha responsabilidade a execução dessas atividades, cabendo a mim constantemente elevar a fasquia para garantir o melhor aproveitamento da minha “equipa”. Ainda assim, muitas vezes o PLA foi alterado durante a própria aula devido a professores necessitarem do material, o exercício estar a ser produtivo e ter optado por deixar decorrer mais tempo, por impossibilidade de dar uma modalidade devido as condições de segurança, entre outros.

“Hoje foi um dia atípico, estava previsto realizar a avaliação de Badminton em 2 espaços, no entanto quando cheguei à escola deparei-me que o pavilhão estava todo molhado e que seria extramente perigoso a realização a avaliação, (...) todas as aulas que seriam dadas hoje iriam ser aula de Ginástica, ou seja, hoje iria realiza a avaliação de Ginástica”

Diário de Bordo – 16/01/2024

Mas isso é que torna mais interessante, porque apesar de pensarmos nas situações de aprendizagem, nos objetivos gerais e específicos, critérios de êxito, variantes... podemos sempre melhorar, nem que seja a forma como esse documento é estruturado.

“Não me agrada a forma como o meu plano é estruturado, tem demasiadas folhas”

Diário de bordo – 23/02/2024

O PLA incorporava as diretrizes estabelecidas nos dois níveis anteriores (PA e UD), aproximando-se cada vez mais do momento em que a prática pedagógica, cuidadosamente planeada, ocorre. Esse documento era, portanto, elaborado para cada aula com o objetivo de apoiar a nossa prática (anexo 5).

Uma das mudanças mais importante ocorreu quando percebi que estava a estabelecer muitos objetivos, o que acaba por fazer com que eu perdesse o foco. Após algumas conversas com o PC, compreendi que o meu foco seria mais eficaz se eu tivesse na mente “onde queria focar”. Gradualmente. Comecei a incluir elementos que realmente me ajudavam em vários momentos. Fiz anotações sobre os grupos de trabalho, como queria realizar as transições para minimizar o risco de indisciplina e inseri ilustrações para me ajudarem a recordar o que pretendia com o exercício.

Esse tipo de informação transformou este documento em um suporte fundamental para a realização do ensino.

4.3 Rodas de iniciação

Assim como as **rodas de iniciação** para o HP (refiro-me às rodas que as escolinhas usam, estas são mais pequenas devido ao patim ser mais pequeno) ajudam os iniciantes a ganhar equilíbrio, coordenação e confiança para começarem a patinar, a gestão e controlo de aula em EF também são fundamentais para garantir que os alunos estejam bem orientados e seguros durante as atividades.

Ambos os processos requerem atenção, orientação e paciência por parte dos professores e são essenciais para o desenvolvimento adequado das habilidades dos alunos. Da mesma forma que manter o equilíbrio é essencial para os iniciantes, a gestão eficaz da aula é fundamental para garantir que os estudantes estejam focados e seguros durante as atividades físicas.

4.3.1 Primeiros Passos – Gestão, Clima e Disciplina

Após a realização das UD e de duas semanas com os alunos, um dos meus objetivos era “controlar a turma”. Não me interpretem mal, a minha “equipa” era disciplinada, mas é importante um professor ter controlo sobre a turma, pois sem isso não conseguimos realizar nada com os nossos grupos, aspeto muito importante e reforçado pelo PC. Além disso, eu parecia uma colega de escola deles, então no início era necessário haver uma certa distância.

“Um professor tem de ter SEMPRE o controlo da turma, sem isso a aula não é um sucesso. Não podemos mostrar os dentes, sempre sérios, rédea curta, mais tarde vamos dar-lhes espaço”

Diário de Bordo – 04/10/2023 – palavras proferidas pelo PC

Rink (1993) afirma que as rotinas são consideradas como um método frequente para lidar com uma situação e são vistas como um componente vital para uma eficaz gestão da sala de aula. Essas diretrizes ajudam a criar um ambiente estruturado e organizado, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as regras também auxiliam na promoção de um clima positivo e colaborativo entre os alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais produtivo e acolhedor. Portanto, é crucial que os professores dediquem tempo para estabelecer e rever regularmente as regras e rotinas da sala de aula, garantindo que todos os participantes estejam alinhados e comprometidos com um ambiente propício ao aprendizado.

Implementei regras como: os alunos deveriam vir até mim ao entrarem na aula, só poderiam beber água quando eu permitisse, deveriam permanecer em silêncio durante a instrução/demonstração, no final da aula deveriam sempre arrumar o material no devido espaço e não chutar as bolas com os pés, principalmente de voleibol.

Foram também pequenas normas que contribuíram para manter a segurança no espaço. Recordo-me de estar a chover e pedir aos alunos para não se aproximarem dos

espaldares, pois poderiam escorregar e eles compreenderam que era para o bem deles. Nem sempre foi perfeito, mas existiu um balanço positivo no controlo da turma. No início não podíamos “mostrar os dentes”, de acordo com o PC, pois precisávamos de adotar uma postura séria e autoritária, mas que ao longo do tempo foi sendo suavizada devido ao seu comportamento adequado.

Outras estratégias que o PC nos ensinou para ajudar na consolidação do controlo de turma foi o posicionamento no pavilhão e a utilização da linguagem gestual, por consequência, os alunos encontravam-se sempre no campo de visão.

“É importante o meu posicionamento na periferia para conseguir ver os alunos todos e assim existir um controlo da turma”

Diário de Bordo – 18/10/2023

Como já mencionado, à medida que conhecia a “equipa”, o clima relacional foi melhorando. Devido à semelhança de idades, os alunos mostravam-se ansiosos para aprenderem com uma EE tão nova as modalidades. No final das aulas, era normal falarmos de aspetos positivos e negativos da mesma e isso auxiliou para que estas fossem mais apelativas para a turma e criou-se um laço de confiança e comunicação entre eu e a minha “equipa”.

“Hoje, no final da aula, falamos sobre o meu percurso académico e ficaram admirados como eu consegui-a conciliar o hóquei com os estudos. No entanto tive de referir que os estudos estiveram sempre acima do hóquei”

Diário de Bordo – 09/01/2024

“O aluno Y disse-me que não andava muito bem devido a problemas familiares, disse-lhe que a EF ajudava como forma de distração desses problemas”

Diário de Bordo – 02/04/2024

“(…) gostei muito da atitude do aluno Z a ajudar a N para que ela consiga melhorar o rolamento e até me disse que não precisava de ajuda pois com as indicações que eu já lhe tinha dado, conseguia ajudar a colega”

Diário de Bordo – 21/11/2023

Esses momentos, no final da aula, faziam-me “ganhar o dia” pois eles ficavam à vontade para conversar comigo, o que me ajudava com *feedbacks* para aulas futuras.

Penso que esse ambiente positivo que se começou a criar foi a essência do meu gosto pelas aulas dadas.

4.3.2 As viragens – Instrução e Feedbacks

Para além das preocupações da organização dos alunos e material, um pilar essencial era a minha instrução e o meu *feedback*.

O professor exerce um papel crucial no desenvolvimento escolar de seus alunos, deste modo, a sua abordagem educacional pode impactar significativamente o progresso de cada um, mesmo que a aprendizagem seja uma jornada pessoal. Para isso, este tem de ter uma boa capacidade de comunicação (instrução). Para Rink (1993) as funções de ensino na EF são baseadas em dois aspetos principais: a definição clara dos objetivos de aprendizagem e a planificação adequada das experiências de aprendizagem para alcançar esses objetivos.

A instrução aparece assim como uma ferramenta principal que auxilia os alunos no seu processo de aprendizagem. Rosado & Mesquita (2018) referem a instrução como “a chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem”. Conforme Rosado & Mesquita (2018) apontam, que o começo de uma aula envolve a explicação dos objetivos que os alunos devem alcançar até ao final da aula, fazendo conexões com as aulas anteriores e fornecendo informações sobre os conteúdos, as atividades planeadas e a estrutura da aula. Para garantir que a instrução é eficiente, o professor deve eliminar qualquer distração externa que possa atrapalhar a transmissão do conhecimento. É importante que ele se posicione de forma que todos os alunos estejam visíveis para ele e que crie condições de comunicação. As boas condições de comunicação passam pela atenção dos alunos ao professor, porém este precisa criar essas condições. Nas aulas em que os alunos tinham material nas mãos (bolas ou raquetes), sempre que eu iria comunicar ou demonstrar, estes colocavam-nas no chão. Por vezes, o pavilhão estava cheio, pelo que pedia para os alunos se reunirem à minha frente e sentados (de forma a eu ter controlo visual da turma), para que estes conseguissem receber a informação. Desta forma, as novas informações eram dadas no início de cada aula assim como a apresentação dos objetivos da mesma.

“ (...) cabe ao professor criar as condições de comunicação”

Como foi referido no capítulo dos **cordões**, é vital haver regras para o bom funcionamento da turma e adaptar-me a ensinar e corrigir à distância (língua gestual) fez com que essa prática se tornasse natural ao longo do ano. Contudo, é importante ressaltar que não estou a sugerir que apenas as instruções à distância sejam suficientes. Até porque muitas vezes esse *feedback* não era retido pelos alunos. Posso dizer que essa estratégia nem sempre resultava, por vezes quando eles estavam a trabalhar em grupos nem sempre entendiam o que eu quis dizer e, por isso, tinha de me deslocar ao pé deles, mas sem perder o controlo do resto da turma.

“Sei que a aluna X só entende quando eu vou ao pé dela”

Diário de Bordo – 08/12/2023

Durante os exercícios fui utilizando o *feedback*, definido como “comportamento de ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação do aluno” (Januário, 1996).

O *feedback* pedagógico é aquele que eu enquanto professora dou em relação à resposta motora do meu aluno. O *feedback* é uma oportunidade para os professores identificarem pontos fortes e fracos dos alunos, permitindo um acompanhamento mais personalizado e eficaz do seu desenvolvimento. Outra importância do *feedback* é a possibilidade de promover a autoavaliação dos alunos, incentivando-os a refletir sobre seu desempenho e buscar formas de aprimoramento contínuo. O meu desafio não era a utilização de *feedback*, mas sim concluir o ciclo do feedback pois, por vezes, recorria ao *feedback*, mas não verificava se tinha o efeito pretendido. Sei que esse desafio foi sendo ultrapassado aos poucos, mas é fundamental focar que não foi tarefa fácil.

Assim, ao fornecer *feedback*, o professor procura orientar o aluno para que ele possa alcançar os padrões estabelecidos, fundamental para que os alunos possam ganhar consciência dos resultados e se sintam motivados a melhorar. É uma ferramenta importante para ajudá-los a aprimorar as suas habilidades.

Segundo Hoffman (1983) e Rosado & Mesquita (2018), a reação do professor à prestação do aluno durante o *feedback* pode ser dividida em duas fases: diagnóstico e prescrição. Na fase de diagnóstico, o professor deteta o erro, identifica sua origem e suas

causas, levando em consideração fatores cognitivos como o conhecimento do conteúdo, o nível dos alunos e os objetivos de aprendizagem. Já na fase de prescrição, o professor organiza um feedback que permita solucionar a falha identificada. É importante ter em mente a regularidade (frequência), o teor, e a forma como fornecemos o *feedback*, evitando criar uma dependência em relação a ele. Devemos dar preferência ao *feedback* positivo, incentivando o empenho dos alunos e verificar se o *feedback* dado está a surgir o efeito desejado, fechando assim o ciclo do *feedback*. Além disso, é aconselhável fornecê-lo logo após a execução da tarefa e escolher entre abordar individualmente ou em grupo (direção).

Neste contexto, é crucial destacar a importância do *feedback* interrogativo. A ideia é que o conhecimento deve ser construído por meio da interação e colaboração entre os participantes, seja entre os alunos ou entre os alunos e o professor. Essa interação é fundamental para promover uma aprendizagem mais significativa. Este tipo de feedback promove a reflexão e a discussão entre aluno e professor, possibilitando que o estudante assuma mais responsabilidade pela sua aprendizagem e desenvolva habilidades de autoavaliação. É uma oportunidade para que o aluno identifique os seus pontos fortes e fracos, e procure maneiras de superar desafios e melhorar seu desempenho. O *feedback* dialógico incentiva a comunicação aberta e honesta, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante.

No decorrer do EP, pude vivenciar e compreender a importância do *feedback* no ambiente de trabalho. A partir das teorias estudadas durante minha formação, pude relacionar e aplicar na prática a importância do *feedback* como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Inicialmente, os *feedbacks* eram direcionados à turma como um todo, uma vez que os erros em cada modalidade eram semelhantes, sendo assim, julguei importante enfatizar esses pontos para o grupo. Com o passar do tempo e à medida que fui conhecendo melhor a turma, o *feedback* tornou-se mais individualizado, atendendo às necessidades específicas de cada aluno. O tipo de *feedback* que utilizei mais foi o interrogativo, pois este promove uma reflexão guiada para o aluno, desafiando-o a pensar criticamente. Esforcei-me para aplicá-lo em todas as aulas, visto que o meu objetivo era fomentar o pensamento crítico nos alunos. Assumo que, inicialmente, exagerei no uso *feedback*

positivo, uma vez que era o mais fácil de utilizar, no entanto, este tipo de *feedback* foi diminuindo à medida que o tempo passava. Acredito que utilizei os *feedbacks* tanto em grupo quanto de forma individual sempre que eu achasse pertinente.

4.3.3 As travagens – Decisões tomadas para cada modalidade ensinada

Para além das preocupações da organização dos alunos, material, instrução e *feedback*, um pilar igualmente importante são as estratégias que iria utilizar, que modelos de ensino? Perguntas complexas. Vamos travar e respirar para pensarmos na prática pedagógica que aprendemos na melhor universidade do mundo, a FADEUP.

O alinhamento instrucional foi o que me ajudou na construção de todos os documentos. Primeiro definir os objetivos, depois planejar, realizar e avaliar. Esses passos são analisados de forma a incluir os alunos e garantir que estes adquirem conhecimentos. O único que ainda não referi foi avaliar.

A primeira avaliação foi a AD e, segundo Rosado e Mesquita (2018, p. 70), “a avaliação diagnóstica permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se os alunos possuem 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. Ou seja, para o professor essa é a plataforma que serve impulsão para o trabalho que vai ser realizado nas aulas. Como as AD foram realizadas no primeiro semestre, apresentam erros comuns como tabelas muito extensas e observações muito gerais. Não foi nada fácil realizar as tabelas de avaliação e depois, quando postas em prática, necessitámos de as ajustar para diminuir os conteúdos a observar. Aliás, foi muito difícil avaliar ao pormenor, pelo que nessas avaliações só me foquei no carácter mais geral e realçava no que os alunos mais se destacavam.

“Hoje realizámos as avaliações de Andebol e Ginástica. Na avaliação de Andebol a tabela era muito extensa e devido a isso tive problemas em preencher a tabela completa por isso foquei-me no geral e apontava os alunos que saíam da média. (...) Já em Ginástica foi mais fácil o preenchimento da tarefa pois os parâmetros eram mais pequenos e só tínhamos elementos gímnicos para avaliar”

Diário de Bordo – 19/09/2023

Apesar dos grandes obstáculos em realizar e preencher as AD, foi através delas que recolhemos a informação necessária e definimos os conteúdos a ser lecionados em cada modalidade.

As minhas preocupações iniciais para lecionar as modalidades foram sempre analisar os documentos orientadores, avaliar as necessidades dos alunos e aprofundar ao máximo o conhecimento para cada uma delas. E só mais tarde, elaborar as UD e respetivos PLA. Interessados em obter mais detalhes adicionais sobre cada modalidade e compreender de que maneira utilizei as diversas estratégias de ensino?

Badminton

Após a AD, a “equipa” encontrava-se no nível introdutório. Assim, o foco de trabalho ficava-se pela situação de jogo de singulares e pela aprendizagem dos batimentos *clear*, *lob*, serviço curto e serviço longo. No entanto, com o passar das aulas, introduzimos o *amorti* e os jogos dos pares. O facto de termos nove aulas (excluindo as avaliações), os alunos apresentaram melhorias consideráveis na sustentação do volante, o que fez com que tomasse a decisão de aperfeiçoar o jogo de cooperação. Fiquei muito contente com essas aulas, pois os alunos, até os que revelam mais dificuldades, conseguiram melhorar a muito a sua sustentação de volante mesmo com as sequências estabelecidas.

“É visível que agora existem poucos volantes no chão”

Diário de Bordo – 22/11/2023

No que diz respeito aos conhecimentos sobre a modalidade, eram praticamente inexistentes. Desconheciam os tipos de batimentos e as linhas do campo. Com a criação de um *PowerPoint* e com as linhas já marcadas no campo, a “equipa” começou pouco a pouco a estabelecer as diferenças e semelhanças entre os batimentos e serviços. Também desenhava no quadro os batimentos de maneira que estes conseguissem identificá-los com facilidade.

Uma ferramenta didática que utilizei para aprimorar esses conhecimentos foi o questionamento. Rosado e Mesquita (2018, p. 103) afirmam que “(...) ao utilizar o questionamento em detrimento da prescrição de soluções, possibilita aos praticantes o incremento do desenvolvimento do raciocínio tático e da autonomia decisória (...)”. Efetivamente, essa estratégia ajudou os alunos a desenvolver a sua capacidade de reflexão

sobre os conhecimentos adquiridos e também me ajudou a aumentar a nossa ligação, potenciando clima de aula positivo. Sinto que utilizava muito perguntas de revisão, pois essas ajudavam no trabalho de consolidação do conteúdo, visto que queria levar o aluno a pensar sobre o assunto e entender o porquê de o fazer daquela forma.

Paralelamente, utilizava o aluno que praticava ténis para a demonstrar os aspetos a salientar, visto que ele conseguia dar uma suavidade nos batimentos fazendo com que fosse mais perceptível identificá-los. Assim, de acordo com Laguna (cit. por Rosado & Mesquita, 2018), existem dois modelos de demonstração, o correto e o de aprendizagem, que devem ser utilizados em momentos distintos do processo de aprendizagem. O modelo correto ajuda o aluno a criar uma representação cognitiva do movimento, enquanto o modelo de aprendizagem permite identificar os erros de execução. O primeiro é mais eficaz na apresentação das tarefas motoras, enquanto o segundo só faz sentido depois que a imagem correta do movimento foi estabelecida. Mesmo antes de ter conhecimento destes dois modelos, sabia que poderia usar a demonstração para que os alunos percebessem o movimento geral ou de forma que detetassem os erros, tendo sido conjugado com o questionamento. Tentava não utilizar sempre o aluno que praticava ténis, pois não queria que se sentisse de alguma forma desconfortável.

Considerando que possuo certa facilidade nesta modalidade, frequentemente demonstrava os movimentos aos alunos e questionava-os sobre o que achavam que eu estaria a fazer de errado ou de correto. Esta abordagem criava a perceção de que até mesmo a professora poderia cometer erros desde que aprendesse com eles.

“Ficaram espantados quando fui demonstrar e ainda mais quando perguntei quais eram os meus erros”

Diário de Bordo – 07/01/2024

Nestas aulas, usava muito palavras-chaves como “olha o dedo” quando a mão não se encontrava na posição correta, no caso de badminton. Em ginástica fez toda a diferença sendo que bastava uma pequena anotação que já realizavam a tarefa com sucesso.

“Na aula reparei que bastou eu referir “atenção à colocação das mãos” que a aluna já consegui levantar-se no rolamento à retaguarda”

Diário de Bordo – 28/11/2023

As palavras-chaves eram sempre curtas e precisas, mas continham elementos importantes para o sucesso da tarefa. De acordo com Landim (cit. por Rosado & Mesquita, 2018, p. 99) “palavras-chave são conceitos que incluem, a maior parte das vezes, apenas uma ou duas palavras, com a finalidade de focar a atenção sobre aspetos críticos da tarefa”.

Por referir as palavras-chaves, também foi muito utilizado, por vezes em demasia, o *feedback positivo* que ajudava no entusiasmo do aluno para a tarefa ou na predisposição do mesmo. Muitos foram os alunos que ficavam “aborrecidos” quando, ao início, não conseguiam realizar o serviço curto. Mas com a introdução do *feedback positivo*, e muito sinceramente o meu entusiasmo, eles conseguiam melhorar e disfrutar a tarefa.

“A professora está sempre a referir que não existe “não consigo”, mas sim “não consigo, agora” e isso faz-me tentar ir mais longe”

Diário de Bordo – 05/03/2024

“(…) ficou contente quando o corriji e, por consequência, conseguiu fazer”

Diário de Bordo – 16/02/2024

Posso afirmar que tenho gosto pelo trabalho que fui fazendo com a “equipa” e o meu entusiasmo, tal como o deles, ajudava com que tanto eles como eu tivéssemos mais motivação para a tarefa.

“No jogo, houve uma parte que só observei aqueles dois grupos a competir e pude registar que estavam com motivação para marcar mais um golo. E sinto que a minha postura durante a aula contribuiu para isso.”

Diário de Bordo – 20/02/2024 – oitava aula de Andebol

A partir das AE, sabíamos que iríamos trabalhar em jogos de cooperação, por isso, utilizei o ensino por pares (Metzler, 2017) como estratégia, dessa forma os alunos ajudavam-se uns aos outros para aprender (ensino por pares) (Metzler & Colquitt, 2021). No entanto, o ensino por pares não é só agrupar os alunos, mas sim, conceder responsabilidades de observador ao aluno enquanto observa o seu colega, numa tarefa ou durante um período (Mosston & Ashworth, 2008). Desta forma, era possível o aluno identificar as habilidades técnicas e os erros do colega ajudando-o com *feedbacks* a melhorar essas componentes.

“(...) o aluno X disse que o colega tinha referido a posição no dedo na raquete e o posicionamento dos pés (apoios)”

Diário de Bordo – 12/03/2024

Em outras palavras, de acordo com Metzler & Colquitt, (2021), o modelo de ensino a pares cria um ambiente educacional onde os alunos participam ativamente das atividades usando instrução direta para auxiliar os seus colegas no processo de aprendizagem. Os autores destacam que este modelo oferece vantagens como a correção imediata de erros, maior motivação para a realização das tarefas e oportunidade tanto competitivas quando cooperativas para experiências de aprendizagem.

Desde que promovi essa atmosfera de colaboração entre eles, pude perceber avanços significativos na estabilidade do volante e na execução das sequências. A AFL teve um papel importante dos alunos, pois permitia acompanharem o seu próprio desenvolvimento. Além de avaliar o conhecimento adquirido, essa abordagem também visa desenvolver as competências como a capacidade de percepção, reflexão e autoavaliação dos alunos. Os alunos foram preenchendo as fichas durante 3 momentos distintos para cada modalidade. Após a análise dessas fichas no final da aula, aqueles que desejavam participavam em conversas individuais, durante as quais eram discutidos os pontos a serem melhorados, bem como aqueles em que já demonstraram melhoria. No entanto em todas as fichas que eram entregues havia sempre um comentário sobre o que poderiam melhorar.

Andebol

Desde que entrei para a FADEUP, os professores ensinaram-nos que existem modelos que oferecem aos alunos situações que “obrigam” a lidar com a variabilidade do jogo fazendo com que estes o interpretem e tomem decisões. Nesse entendimento da contextualização tática, recorri ao Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI) (Graça et al., 2019). Este adota uma estratégia do topo para a base, apresentando relações com o Modelo de Ensino nos Jogos para a Compreensão (do inglês, *Teaching Games For Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), e como o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994). Tal como o primeiro modelo (TGfU), o MCJI considera a adaptação do jogo de acordo com as habilidades dos alunos, desafiando-os com problemas do jogo em situações reais (Graça, 2015). Essa utilização de formas modificadas do jogo serve para que os alunos tenham mais oportunidades, fazendo a

ligação entre o aluno, tarefa e envolvimento, desafiando assim todos os elementos a terem sucesso (Balan & Davis, 1993).

Embora a minha “equipa” fosse uma turma do 11º ano de escolaridade, situavam-se na forma básica de jogo dois. No jogo, praticamente não existia defesa, pelo que atacavam com alguma facilidade. Não eram bons atacantes, mas quando não se tem defesa torna-se mais fácil. O objetivo seria colmatar essa lacuna da defesa para que houvesse mudanças no comportamento ofensivo. Os jogos pré-desportivos foram úteis para desenvolver a capacidade de os alunos lerem e resolverem situações-problema.

“Se não houver uma boa defesa, esqueçam não vão entender NADA do jogo”

Diário de Bordo – 26/10/2023

Com base nos modelos descritos em cima, comecei por trabalhar o 3x2+GR, passando do 4x3+GR, chegando finalmente ao jogo 4x4. Sempre finalizando para derrubar os cones, tentava que esta modalidade fosse realizada quando tinha dois espaços, de forma que a “equipa” conseguisse trabalhar na largura e no comprimento do campo.

A evolução dos alunos foi notória, senti que eles estavam motivados para a prática. Como havia um aluno que já praticava andebol, optei por lhe dar um papel mais desafiador, sendo ele o treinador. Este ajudava os colegas a melhorar o seu entendimento do jogo, dizendo-lhes o que deviam realizar. Este aluno ajudava na motivação da turma, mostrando o seu conhecimento técnico e tático. Foi interessante ver como ele rapidamente se adaptou ao novo papel e como os colegas o respeitavam e seguiam as suas indicações. Esta experiência permitiu-lhe desenvolver ainda mais as suas capacidades de liderança e comunicação, tornando-o um elemento essencial para a evolução da turma.

Uma ferramenta a que recorri para que os alunos compreendessem melhor o jogo foi o “parar” o jogo. Sempre que eu gritava “pára” e eles ficavam nos sítios. Nesse momento recorria ao questionamento (descoberta guiada), na tentativa que eles entendessem os seus erros. Com essa estratégia, os alunos ganharam mais consciência do que estavam a realizar. Houve uma situação em que parei o jogo e os alunos entenderam que estavam a jogar muito próximos e em torno da bola. Foi engraçado ver a expressão de espanto em cada um deles. Posso afirmar que esta foi a modalidade que apreciei

lecionar e que também foi a preferida dos alunos, devido à sua melhor compreensão do jogo e ao desenvolvimento pensamento estratégico.

Voleibol

Falei-vos da modalidade que gostei mais de lecionar, agora apresento-vos a mais desafiadora. Não foi pelo facto de a “equipa” apresentar um nível muito baixo dadas as debilidades técnicas, mas sim por ter cedido à pressão do PC. Este queria exercícios muito analíticos, que ainda que pudessem ser necessários, não tinham de ser apenas esses. Compreendo o ponto de vista do PC, pois a falta de técnica impedia que houvesse jogo, porém, lamento não ter explorado a componente tática.

Centramo-nos assim no modelo desenvolvimental (Rink, 2014) modelo que valoriza a progressão e a individualização do ensino, levando em consideração as necessidades e habilidades específicas de cada aluno. De acordo com Mesquita & Graça (2018), decorre da premissa de que o conteúdo educacional requer uma abordagem pedagógica específica, neste sentido, significa que me ajuda a entender como é que os alunos estão a compreender/responder às tarefas dadas, permitindo-me adaptar a minha abordagem de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso manifesta-se na maneira como lidamos com a complexidade das situações de aprendizagem, seja aumentada ou diminuída essa complexidade e na organização do desenvolvimento do trabalho dos alunos como refere Mesquita & Graça (2018).

O objetivo destas aulas era o de aprimorar as minhas habilidades de observação e a compreensão do conteúdo, permitindo-me ajustar o nível das atividades conforme o desempenho da “equipa”, seguindo o conceito de progressão para alcançar o resultado desejado. Além da articulação vertical que prevê a criação de tarefas com dificuldades distintas, ou seja, a progressão é efetuada dentro da mesma tarefa, também tínhamos a articulação horizontal que prevê a criação de tarefas com níveis semelhantes, a progressão é feita através da passagem de uma tarefa para a outra mais exigente. Posteriormente, tal como indica o modelo, houve o refinamento que é o afinamento de componentes críticas que dada a sua dificuldade de execução exigiu um tratamento particular. Por fim, a sua aplicação, que corresponde à utilização de situações de competição e de autoavaliação (jogo 1x1). Os desafios técnicos eram muito grandes, o que tornava quase impossível a tarefa simples de manter a bola suspensa.

A abordagem baseada principalmente na técnica de ensino resultou numa diminuição do interesse dos alunos pela modalidade, mas apesar disso, a abordagem facilitou-me a comunicação com eles, promovendo um ambiente de aprendizagem produtivo e significativo. Além disso, ajudou-me a identificar lacunas no entendimento dos alunos e orientá-los.

Ginástica de solo

Sempre procurei transformar os modelos de ensino de uma abordagem centrada no professor para uma abordagem centrada no aluno. No entanto, devido a esta modalidade ser de alto risco, existiu a necessidade de aplicar regras importantíssimas e um controlo mais apertado. Segurança em primeiro lugar! Daí que, numa fase inicial, recorri ao modelo de instrução direta (Rosenshine, 1979). Neste modelo, o professor assume um papel central na entrega das informações, explicando conceitos, fornecendo exemplos e modelos, e guiando os alunos na prática de habilidades específicas, ou seja, o aluno reproduz o que é ditado pelo professor. Com o passar do tempo, tentei conciliar com o ensino por pares (o aluno observa e dá *feedbacks*) e dar-lhes responsabilidades (nas ajudas e no material).

Posso dizer que para o 11º ano, tinham muitas dificuldades nos rolamentos e encontrava-se em níveis distintos. Deste modo tive de organizar novamente a UD. Desejosos por conhecer os desafios que enfrentei e as suas respetivas soluções?

Grupos de trabalho- como os distribuir?

Por níveis semelhantes, diferentes ou por estaturas iguais? Se eles fossem de estaturas semelhantes, facilitaria quando estavam a realizar as ajudas, principalmente no apoio facial invertido. Por esse motivo, optei inicialmente por distribuí-los por estaturas iguais. O primeiro obstáculo com que me deparei foi o facto de existirem muitos grupos homogéneos, o que por vezes, no caso dos rapazes, não permitia que realizassem a tarefa. A solução foi formar grupos com níveis diferenciados. No entanto, esses grupos surgiram após quatro aulas, isto porque o apoio facial invertido estava em processo de consolidação e muitos dos alunos já não precisavam de duas ajudas.

Os grupos heterogêneos demonstravam um funcionamento excepcional, pois os alunos ajudavam-se mutuamente, permitindo-me frequentemente dedicar mais atenção aos grupos com maiores dificuldades.

Apresentação da tarefa e demonstração

Como referido, era extremamente importante as ajudas. Mas para isso teria de demonstrar na aula. Mas como? Em que altura? Como é que os posicionava?

Se introduzisse uma tarefa nova, teria de ser realizada após o aquecimento. Os alunos posicionavam-se de frente para os colchões onde eu iria demonstrar a ajuda enquanto um aluno realizava o elemento gímico. ATENÇÃO! A minha instrução tinha de ser precisa e simples, focando-me apenas nos elementos essenciais, senão perdia a atenção dos alunos.

“O PC lembrou que os momentos de instrução têm de ser precisos e temos de ter atenção ao posicionamento dos alunos.”

Diário de Bordo – 04/10/2023

Repetição

Segundo o PC, os alunos teriam de estar sempre em constante movimento, teriam de repetir várias vezes os elementos de forma a solidificarem as aprendizagens conseguidas. Cada elemento tinha de ser realizado pelo menos duas vezes sendo que quem observava dava *feedbacks* e/ou realizava as ajudas. O obstáculo que surgiu foi a repetição com erro e, por isso, quando um aluno estivesse a executar o movimento, os colegas teriam de estar atentos para corrigi-lo. Se existisse um aluno que não realizasse a aula, este teria o papel de treinador e corrigia o colega.

Ciclo de Feedbacks

Apesar de referir que tentava utilizar o *feedback* em todas as aulas, senti que aqui foi mais trabalhado e aprimorado. O ciclo do *feedback* é uma ferramenta essencial para a comunicação e o desenvolvimento pessoal e profissional. Ele consiste em um processo contínuo de troca de informações e avaliações entre o professor e os alunos, com o objetivo de melhorar o desempenho, corrigir comportamentos indesejados e fortalecer o relacionamento.

Pude experienciar a importância da comunicação clara e assertiva no momento de fornecer os *feedbacks*, garantindo que as informações fossem compreendidas e assimiladas da melhor forma possível. Cumprir o ciclo de *feedback* foi muito importante na ginástica porque ajudou a “equipa” a identificar áreas de melhoria e aperfeiçoamento na sua técnica, desempenho e condicionamento físico. O *feedback* também forneceu motivação e incentivo à turma, permitindo-lhes ajustar e corrigir os seus movimentos, mas também na consolidação das ajudas e regras de segurança.

ARE

Chegamos finalmente à modalidade que exigiu um esforço extra da minha parte para ensinar aos alunos, mas fui capaz de desenvolver uma coreografia desafiadora, com a orientação do PC. A coreografia criada tornou-se uma experiência única e enriquecedora para todos os envolvidos, permitindo-nos superar o desconforto inicial e desfrutar da modalidade. Primeiramente, foi necessário familiarizar os alunos com o ritmo do merengue e a música selecionada desempenhou um papel crucial nesse processo. As letras da música indicavam claramente os movimentos a serem executados (métrica), o que facilitou a compreensão dos alunos. No início, era perceptível o desconforto da “equipa”, mas conforme as aulas avançavam, esse desconforto diminuiu, tanto que trouxeram passos novos para a coreografia. Como a iriam apresentar na expo, vinham mais cedo para a aula para treinar a coreografia com o PC e a professora de espanhol, o que facilitou que na aula conseguisse trabalhar outras modalidades. Além disso, tive de estar atenta aos detalhes técnicos e à postura dos alunos para garantir que estavam a executar corretamente os movimentos. Foi gratificante ver a evolução de cada um ao longo das aulas e o entusiasmo com que se dedicavam ao processo de aprendizagem.

A dança proporcionou momentos de diversão, desafio e superação, criando laços entre a turma e fortalecendo o espírito de equipa. Foi uma experiência enriquecedora que me fez crescer profissionalmente e pessoalmente. Em suma, posso afirmar que a dança foi muito mais do que uma simples modalidade, foi uma forma de expressão, de convívio e de superação de limites. Foi uma experiência inesquecível que me deixou saudades e me fez perceber o poder transformador que a dança pode ter na vida das pessoas.

4.3.4 Mudanças de direção – As Avaliações

A avaliação é uma prática essencial para os professores, sendo necessária em várias etapas do ano letivo. Ela faz parte de um conjunto de procedimentos cruciais para a atuação eficaz do docente. Através da avaliação, o professor consegue estabelecer objetivos alcançáveis e planejar intervenções eficazes, adequando o ensino às necessidades e habilidades dos alunos (Graça et al., 2019).

Diante de um assunto crucial na nossa atuação, dediquei-me a uma pesquisa bibliográfica que permitiu identificar diferentes tipos de avaliação com objetivos distintos na educação: AD, avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa. A avaliação, embora seja uma responsabilidade central do professor, trouxe consigo desafios que me motivaram na procura de soluções.

Como referido no capítulo **as rodas**, a AD foi para mim uma tarefa desafiadora devido há quantidade de parâmetros a observar e a falta de experiência na minha capacidade de observação. Sei agora, pela experiência do EP, que para avaliar é importante definir claramente os objetivos de ensino e aprendizagem que se pretende alcançar com os alunos. Isso ajudará a determinar quais os critérios de avaliação a utilizar e quais os instrumentos mais adequados para a recolha de evidências. É importante também considerar a diversidade de perfis e estilos de aprendizagem dos alunos, adaptando a avaliação de forma a ser justa e inclusiva para todos. A seleção de atividades de avaliação dos alunos e a consideração de estratégias de avaliação são aspetos destacados desta função, que me levaram a identificar algumas falhas e a realizar mudanças no planeamento inicial.

Após a primeira avaliação, segue-se a AF, que se torna crucial para guiar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme explica Arends (1995), a AF ocorre durante ou antes da instrução, com o objetivo de fornecer informações ao professor e ao aluno sobre o nível de conhecimento e habilidades dos alunos, auxiliando no planeamento das próximas etapas. O autor ressalta a importância de um planeamento estruturado que atenda às necessidades dos alunos. Ribeiro (1994) destaca a AF como uma maneira de identificar em que nível o aluno se encontra em determinada modalidade, detetando dificuldades e oferecendo soluções. Isso leva-nos a destacar a necessidade dos professores estarem conscientes da importância desse tipo de avaliação, o que nem sempre acontece devido

ao caráter informal que ela pode assumir. Durante o meu EP, decidi adotar essa abordagem de AF ao analisar as reflexões feitas após as aulas, levando em consideração o desempenho e o nível dos alunos, e pensando em possíveis soluções que lhes poderiam ser oferecidas.

A definição de níveis foi resultado de um esforço conjunto e colaborativo. A elaboração das grelhas de avaliação final envolveu todos os membros NE, apesar das diferenças nas modalidades avaliadas. A criação e organização dos critérios de avaliação e a determinação da nota final exigiram uma cuidadosa reflexão.

A subjetividade inerente à avaliação pode levar a avaliações diferentes. Por isso, é importante procurar conhecimento e desenvolver estratégias para eliminar dúvidas e avaliar os alunos de forma justa. Arends (1995) destaca a importância da clareza dos objetivos avaliados, independentemente do método de avaliação escolhido.

A avaliação sumativa não se limita apenas a dar uma nota final, ela também avalia o progresso do aluno ao longo de uma UD. Ela é importante para verificar os resultados obtidos e para fornecer indicadores que possam melhorar o processo de ensino. Não houve uma fórmula específica para me tornar um especialista em observação e avaliação. Foi graças ao acompanhamento e orientação do PC, por meio de reuniões e aconselhamentos ao longo do ano, que me consegui sentir mais confiante ao avaliar os alunos.

5. O EQUIPAMENTO



Figura 8: Equipamento

Assim como um equipamento de jogo precisa de ser atrativo e motivador, os professores têm o papel de tornar as atividades escolares apelativas e entusiasmantes para os alunos. Além disso, tanto no equipamento de jogo quanto nas atividades escolares, é importante trabalhar em equipa, respeitar regras e aprender com os erros para evoluir e ter sucesso.

Este ponto retrata as vivências que tive, as relações que estabeleci e as aprendizagens que adquiri resultado da interação com os professores, com os alunos e com o pessoal não docente, fosse através das reuniões ou atividades dinamizadas, que de alguma forma, me permitiram vivenciar e conhecer melhor a comunidade.

As reuniões

Para todas as reuniões era necessária uma convocatória, realizada pela nossa coordenadora, e um documento complementar que referia a ordem de trabalhos. A minha participação nas reuniões refletiu-se na minha aprendizagem como uma mistura de sentimentos. Por um lado, senti-me motivada e entusiasmada de fazer parte das reuniões de professores, tanto que tive a minha primeira experiência em realizar a ata de uma reunião. No entanto, foi para mim um desafio entender completamente o conteúdo das discussões, uma vez que ainda estava a familiarizar-me com as nomenclaturas usadas. Esta experiência permitiu-me expandir os meus horizontes e adquirir conhecimentos valiosos sobre o funcionamento interno da instituição educativa. Foi nessas reuniões que aprendi a distinguir os tipos de reuniões: gerais de professores, reuniões de departamento, reuniões de área disciplinar, reuniões de conselho de turma e de encarregados de educação.

“Estou nervosa porque vou realizar uma ata pela primeira vez, uma ata sobre a reunião em que iremos participar. Sempre tomei notas nas reuniões para ajudar os meus colegas do NE a fazer a Ata, mas percebi que os professores mais velhos às vezes usam termos que não entendo.”

Diário de Bordo – 18/10/2023

Devido às discussões e interações com os colegas de profissão, dentro e fora das reuniões, pude compreender melhor as políticas e procedimentos adotados pela escola, bem como as preocupações e desafios enfrentados pela comunidade educativa. Ainda assim, senti que nem todas as reuniões foram momentos de aprendizagem, mas sim “uma perda de tempo”. Penso que os alguns professores usavam as reuniões para ter conversas fora do tema da mesma, o que, na verdade, acabou por também constituir uma aprendizagem, pois se alguma vez for coordenadora, quero gerir o melhor possível o tempo de reunião, para, assim como as aulas, as rentabilizar ao máximo.

“Senti que esta reunião foi uma perda de tempo. Os professores tiveram conversas como quem está no café e demoramos duas horas para concordar sobre os pontos que, sem as conversas paralelas, demorariam dez minutos”

Diário de Bordo – 25/10/2023

Em última análise, a minha participação nestas reuniões foi uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, uma vez que me desafiou a sair da minha zona de conforto e a adquirir novas competências. Estou confiante de que, com o tempo e a prática, serei capaz de contribuir de forma mais significativa e eficaz para as discussões e decisões tomadas nas reuniões de professores.

Dia Europeu do Desporto

Esta foi a atividade em que mais gostei de participar, pois foi o meu primeiro trabalho em grupo com outros colegas de profissão. Começou com uma reunião mais formal para apresentação e explicação das atividades que se iriam realizar – danças sociais, parkour/circuito de agilidade, skate e patins, circuito funcional e ténis de mesa.

As danças sociais iriam ser dadas por um professor de dança, onde este ensinava os passos básicos do merengue ao som de música; o parkour/circuito de agilidade, onde os alunos poderiam testar as suas habilidades de movimento, equilíbrio e coordenação, através de obstáculos desafiadores montados pelos professores da “casa”; na atividade

skate e patins, os alunos poderiam praticar as suas habilidades de equilíbrio e coordenação, com a segurança do uso do capacete. No circuito funcional, os colegas de estágio de outra universidade iriam preparar uma atividade para os alunos envolvendo uma série de exercícios que visavam melhorar a resistência e força e por fim o ténis de mesa, os alunos competiriam em jogos animados.

Será possível deduzir em qual atividade estive envolvida? Skate e patins. Eu, em conjunto com outro professor supervisionámos a atividade. Chegou, finalmente, o dia que eu tanto ansiei, no entanto quando cheguei ao local da atividade o professor que estaria comigo achou que eu era uma aluna que queria participar na atividade. Escusado dizer que ficou envergonhado quando lhe disse que era a EE. Eu amei estar lá a ajudar os alunos com feedbacks para melhorarem a patinagem e como cair de forma mais segura.

No entanto, houve um pequeno obstáculo, senti que não tive autoridade para controlar a atividade, visto que o professor que se encontrava comigo tinha medo de que os alunos se magoassem, senti que era por falta de experiência por parte do professor nesta área, no entanto continuei com os meus feedbacks.

“O professor ficou tão envergonhado que nem sabia o que dizer, pensou que sou uma estudante da escola (...) Por algum motivo, cada vez que um aluno caí, o meu colega vai logo a correr para o acudir, eu pelo outro lado olho para o aluno e faço um gesto com a mão a perguntar se está bem. Acho que devia adotar o mesmo sistema”

Diário de bordo – 29/09/2023

Gostei mesmo da atividade pois por lá apareceram patinadores com experiência como – jogadores do hóquei desde guarda-redes a jogadores de campo, pessoas da patinagem artística e patinadores iniciantes – com algumas dificuldades, mas que estavam dispostos para aprender e melhorar. Também por lá passaram pessoas com habilidades incríveis com o skate que ajudaram os menos experientes naquela modalidade.

Foi inspirador ver a troca de conhecimentos, a diversidade de habilidades reunidas em um só espaço e a energia positiva que se encontrava, desde as patinadoras a desafiarem os jogadores de hóquei a realizarem rotações como os do skate a tentar se equilibrar nos patins.

Chegou então a hora da minha aula, e eu lembro-me de ser “arrastada” pela minha “equipa” para realizar a atividade da dança com elas, visto que era no mesmo espaço que me encontrava e naquela hora estavam poucos alunos. Enquanto tentávamos acertar nos passos, pude sentir a energia contagiante das minhas alunas e a conexão que criamos através da dança.

De todas as atividades que realizamos nesta casa, esta foi sem dúvida a minha favorita, pois os alunos demonstraram satisfação e alegria pela oportunidade de experimentar novas modalidades e foi um dia de muita diversão, aprendizagem e integração entre todos os participantes.

Corta-Mato

Tendo em conta a minha participação nas atividades previstas no PAA, a primeira foi a mais tradicional e conhecida, o Corta-Mato. Ainda me recordo dos meus tempos de aluna nos ensinos básico e secundário em que participava no derradeiro corta-mato.

Esta é uma atividade que é realizada todos os anos na “minha casa” e conta com a participação da comunidade escolar, com o apoio de outras organizações, como os bombeiros e o município de Vila Nova de Gaia.

Penso que foi uma atividade fácil de realizar visto que os professores efetivos, que já tinham experiência e deram aos novos professores da escola orientações sobre a sua dinâmica e organização, desde as tarefas de cada um, as inscrições, até à entrega de prémios. Entre as tarefas atribuídas foram distribuídas responsabilidades na divulgação do evento, na inscrição dos alunos, em fotografar o evento, criação de prémios e a dinâmica da entrega dos mesmos, a organização dos voluntários (alunos), a recolha dos dorsais e a angariação de bens consumíveis (a meu ver uma das mais importantes, principalmente a cevada que foi distribuída naquela manhã friorenta).

Chegou então o dia do evento, estava tanto frio de manhã, que andei a delimitar o campo com os professores a correr para ver se aquecia. Durante a prova ajudei onde pude, tendo a responsabilidade de indicar a direção correta aos participantes e a acompanhar os alunos lesionados aos bombeiros. Naquele dia só foi boa disposição, senti que estabeleci uma relação mais próxima com os professores e os alunos.

Dia das Atividades (voleibol 2x2)

Neste dia existiu uma pausa letiva que foi substituída por diversas atividades promovidas por cada um dos departamentos disciplinares. Senti que este evento desempenhou um papel crucial na formação do aluno e estes conseguiram compreender a importância do professor, pois, em muitas destas, os alunos prepararam e partilham as atividades com os alunos mais novos. Por exemplo, a minha “equipa” ficou responsável por uma palestra sobre o ambiente em que o público-alvo eram os alunos do 7º ano. Posso dizer que se tratou de um dia de celebração do conhecimento, de partilha e de dedicação à educação.

A atividade escolhida para a disciplina EF foi a dinamização de um Torneio de Voleibol de Duplas. Tínhamos à nossa disposição os dois pavilhões, o que possibilitou a realização de dois torneios no pavilhão de “baixo”, direcionado aos 11º e 12º anos, e outro, para alunos do sétimo e oitavo ano, no pavilhão de “cima”. Posso dizer que o clima de euforia e animação era mais presente no pavilhão de “baixo”.

O NE foi responsável por certificar a presença dos alunos nos jogos, garantindo assim que o torneio ocorresse de forma organizada e tranquila. Além disso, a participação de alguns dos nossos alunos fez com que fossemos fornecendo instruções e orientações quando era necessário. Esta experiência de trabalho em equipa e responsabilidade ajudou a fortalecer o espírito de colaboração entre os estagiários e os professores. Além disso, a interação com os alunos que participaram e ajudaram no torneio, permitiu-me desenvolver habilidades de comunicação e liderança.

Foram momentos atarefados mais muito enriquecedores, tanto com os alunos como com os colegas de profissão. Entre sorrisos e troca de experiências o momento mais marcante foi quando uma dupla de alunos da minha “equipa” foi à final e todos os seus colegas compareceram para os apoiar.

Expo

A expo realizou-se no último dia de atividades letivas, onde as aulas deram lugar a experiências e demonstração das várias turmas. A minha “equipa”, decidi mostrar os seus talentos no merengue, juntamente com a professora de espanhol e o PC. Estavam claramente nervosos, mas também divertidos com as suas roupas extravagantes - as raparigas com camisola vermelha e calças de ganga e os rapazes com umas calças pretas

e camisola branca. A atuação foi um sucesso, a “equipa” estava motivada e ficou evidente que se divertiram muito durante a dança.

Ao longo deste ano, vi estes pequenos crescerem, aprenderem e desenvolverem-se de diferentes formas. Foi um privilégio fazer parte deste processo e ver o brilho nos olhos deles quando conseguiam superar um desafio. Este último dia de aulas foi especial, porque foi também uma despedida. Despedi-me de cada um deles e tenho a certeza de que nunca os esquecerei. Foi um misto de orgulho, saudade e emoção. Apesar de sentir um aperto no coração por deixar esta turma, sei que fiz o meu melhor e que deixei uma marca positiva na vida deles. Espero que levem consigo, não apenas o conhecimento que adquiriram, mas também as lições de resiliência, determinação e perseverança que tentei ensinar todos os dias.

Esta despedida é apenas o final de um capítulo, mas sei que o caminho deles está apenas a começar. Estarei sempre aqui, torcendo pelo seu sucesso e esperando que eles nunca esqueçam a importância de nunca desistir dos seus sonhos. Este último dia de aulas pode ter sido o fim de uma etapa, mas tenho a certeza de que as memórias e as lições aprendidas ficarão para sempre gravadas no coração deles, e no meu também.

Envolvimento da comunidade

A interação com alunos, professores e funcionários desempenhou um papel fundamental em meu desenvolvimento profissional, proporcionando-me valiosas oportunidades para adquirir novos conhecimentos, habilidades e competências. O contato regular com os alunos permitiu-me uma compreensão mais profunda de suas necessidades e expectativas, o que me possibilitou ajustar minha abordagem pedagógica para tornar minhas aulas mais eficazes e envolventes.

Além disso, a troca de experiências com meus colegas professores foi enriquecedora, proporcionando-me *insights* valiosos sobre práticas e abordagens pedagógicas. Dediquei-me à reflexão constante sobre minhas próprias práticas, à procura de melhorias contínuas. A colaboração estreita com os funcionários da escola também foi de importância crucial para meu crescimento profissional, pois pude contar com seu apoio inestimável em diversas ocasiões, contribuindo significativamente para o êxito de minhas atividades e projetos.

Em síntese, o envolvimento com a comunidade foi essencial para meu desenvolvimento profissional, possibilitando-me aprimorar minhas competências, partilhar experiências valiosas e enriquecer continuamente minha prática pedagógica.

6. STICK



Figura 9: Stick

O stick utilizado no hóquei é uma ferramenta essencial para os jogadores marcarem golos, defenderem e passarem a bola. Ele é escolhido de acordo com as preferências e habilidades de cada jogador, podendo variar em peso, comprimento e flexibilidade. Já nas aulas de EF, as perceções dos professores aos processos de avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) são facilitados pela adoção de diferentes instrumentos que possibilitem aos professores de EF avaliar o desempenho dos alunos durante os JDC.

Apesar de serem diferentes em termos de objetivo e aplicação, tanto o stick no hóquei quanto a perceção da avaliação nos JDC são ferramentas importantes para o sucesso da “equipa”, que no caso da escola se trata da turma. Enquanto o stick é uma extensão física do jogador no campo, a avaliação é uma ferramenta base que permite identificar pontos fortes e fracos que possam melhorar o desempenho do aluno. Ambos são essenciais para alcançar o sucesso e aprimorar o jogo. Por este motivo, e tendo em conta a importância que a perceção dos professores nos processos de avaliação dos JDC têm na aula de EF, a minha escolha no âmbito do desenvolvimento profissional, recaiu num estudo acerca desta temática.

Percepção dos professores acerca dos processos de avaliação dos jogos desportivos coletivos na Educação Física.

Resumo

As percepções dos professores em relação aos processos de avaliação em Educação Física (EF) são cruciais para entender o progresso dos alunos em habilidades motoras, conhecimentos teóricos e atitudes e comportamentos. A avaliação em EF pode ser feita de diferentes formas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de orientar o aluno na sua trajetória de crescimento e aprendizagem. Pode ser conduzida de várias maneiras, incluindo observação direta, registo de desempenho, *feedback* individual e em grupo, entre outras abordagens. O presente estudo tem como principal objetivo analisar e compreender como os docentes avaliam os seus alunos, quais os critérios e práticas utilizados nesse processo. Participaram sete professores do ensino secundário, cinco do sexo feminino e dois do sexo, com idades compreendidas entre os 35 e os 57. Tendo experiência de lecionação entre os dez e trinta anos. Os dados foram recolhidos através de entrevistas individuais e procurou-se identificar as estratégias e métodos de avaliação mais utilizados pelos professores, bem como suas concepções e crenças em relação à avaliação. Os resultados mostraram que os professores consideram a avaliação como uma ferramenta importante para monitorizar o progresso dos alunos e fornecer *feedback* para apoiar o seu desenvolvimento. Além disso, foi observado que os professores utilizam uma variedade de métodos de avaliação, incluindo testes escritos, avaliações práticas e observações em sala de aula. No entanto, alguns professores relataram dificuldades em avaliar aspetos subjetivos do desempenho dos alunos, como atitudes e habilidades sociais. Eles também enfrentam desafios, como a falta de tempo e recursos para realizar avaliações mais abrangentes e individualizadas. Em suma, o estudo destacou a importância da avaliação na disciplina de EF e a necessidade de oferecer suporte e capacitação aos professores para tornar esse processo mais eficaz e significativo para a aprendizagem dos alunos. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a identificação de possíveis lacunas e desafios na avaliação dos alunos, apelando para a necessidade de desenvolver estratégias e recursos mais eficazes para avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO; INSTRUMENTOS; RECURSOS; DESAFIOS.

Abstract

Teachers' perceptions regarding assessment processes in Physical Education (PE) are crucial for understanding students' progress in motor skills, theoretical knowledge, and attitudes and behaviors. Assessment in PE can be conducted in various ways throughout the teaching-learning process, aiming to guide students in their growth and learning trajectory. It can be carried out using different methods, including direct observation, performance recording, individual and group feedback, among other approaches. The primary objective of this study is to analyze and understand how teachers assess their students, including the criteria and practices used in this process. Seven high school teachers participated in the study, five females and two males, aged between 35 and 57 years old. Their teaching experience ranges from ten to thirty years. Data were collected through individual interviews to identify the most commonly used assessment strategies and methods by teachers, as well as their conceptions and beliefs regarding assessment. The results showed that teachers consider assessment an important tool for monitoring students' progress and providing feedback to support their development. Furthermore, it was observed that teachers use a variety of assessment methods, including written tests, practical assessments, and classroom observations. However, some teachers reported difficulties in assessing subjective aspects of student performance, such as attitudes and social skills. They also face challenges such as the lack of time and resources to conduct more comprehensive and individualized assessments. In summary, the study highlighted the importance of assessment in the PE discipline and the need to provide support and training to teachers to make this process more effective and meaningful for student learning. The research findings can contribute to identifying potential gaps and challenges in student assessment, emphasizing the need to develop more effective strategies and resources for assessment.

KEYWORDS: ASSESSMENT; INSTRUMENTS; RESOURCES; CHALLENGES.

6.1 Introdução

A avaliação tem sido empregue em várias situações ao longo dos anos, com distintos propósitos e interpretações, porém sempre com uma finalidade específica e planeada, de acordo com Pinto & Santos (2005), sempre com um sentido, nunca por acaso. Esta assume-se como uma das partes integradoras do processo educativo, essencial em qualquer abordagem de ensino (Simões et al., 2014).

O processo de avaliação apresenta-se como um instrumento didático-pedagógico que ajuda professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, corrige possíveis falhas e garante que o conhecimento seja adquirido de forma eficaz (Silva & Peric 2009). Este é um processo completo e contínuo e deve ser realizado de forma criteriosa em todas as etapas do processo educativo. Na visão de Santos & Maximiano (2013), a avaliação é uma ação sistemática que envolve observação, registo e acompanhamento dos processos formativos, permitindo que alunos e professores possam atuar e participar ativamente no processo de aprendizagem. Por sua vez, avaliação tem também um papel importante para que o docente pondere sobre a pertinência das suas metodologias, modelos ou estratégias e como elas se encaixam nos alunos e na sua progressão (Saunders, 2010). Segundo Roldão (2003), a avaliação é um conjunto estruturado de procedimentos que não só acompanham o progresso de uma aprendizagem planeada, mas verificam se os objetivos foram alcançados. Para o efeito, os professores tendem a realizar três tipos de avaliação: (i) a avaliação diagnóstica (AD) que se apresenta como uma avaliação inicial ajuda a identificar o nível dos alunos e as suas necessidades, permitindo planejar de forma adequada as situações de ensino-aprendizagem (Carvalho, 2017); (ii) a avaliação formativa (AF), que de acordo com Leach & Moon (2000) permite perceber se as tarefas propostas são ajustadas aos alunos, permitindo aferir a evolução dos alunos desde a avaliação inicial; e (iii) a avaliação sumativa (AS), que é realizada para verificar se os objetivos de aprendizagem foram ou não alcançados (Simões et al., 2014).

A avaliação desempenha assim um papel importante na EF, quer em modalidades individuais como coletivas. Associado à questão da avaliação nos JDC, diversos autores concordam que a forma convencional como os JDC são ensinados apresentam por si só algumas fragilidades (Mesquita & Graça, 2009; Gouveia, 2014). A abordagem convencional do ensino dos JDC na EF está frequentemente associada ao ensino das

habilidades técnicas necessárias para os jogos, como o passe e a recepção, mas têm dificuldades em integrar essas habilidades no contexto tático do jogo. Isso significa que essas habilidades são frequentemente ensinadas de forma isolada, monótona e desvinculada do contexto do jogo, reduzindo a compreensão tática por parte do aluno (Freitas et al., 2017). Bunker & Thorpe (1982) argumentam que os métodos tradicionais de ensino dos JDC focam muito nas habilidades motoras em si mesmas, sem considerar a sua interpretação e função no contexto do jogo. Por outro lado, destacam a importância de ensinar táticas e estratégias para que os alunos possam tomar decisões corretas durante o jogo.

Em concordância, avaliação nos JDC não poderá ignorar a dinâmica do jogo e a componente estratégica, pois é essencial a compreensão tática do aluno, a sua capacidade de resolução de problemas táticos e a aplicação oportuna das habilidades técnicas durante o jogo. Por isso, os instrumentos de avaliação devem medir as capacidades do aluno de jogar corretamente dentro do contexto do jogo. A avaliação nos JDC deve permitir aferir o desempenho e o nível dos alunos durante a prática e garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é fundamental que estes jogos sejam desenvolvidos de forma apropriada e que sejam implementados processos de avaliação que permitam monitorizar o seu desenvolvimento.

Neste contexto, emerge uma questão problemática que orienta a pesquisa: Qual é a percepção sobre as práticas e os instrumentos avaliativos de EF? A abordagem convencional do ensino dos JDC na EF está frequentemente associada ao ensino das habilidades técnicas necessárias para os jogos, como o passe e a recepção, mas têm dificuldades em integrar essas habilidades no contexto tático do jogo. Isso significa que essas habilidades são frequentemente ensinadas de forma isolada, monótona e desvinculada do contexto do jogo, reduzindo a compreensão tática por parte do aluno (Freitas et al., 2017). A avaliação terá de focar na dinâmica do jogo e na componente estratégica do que nos aspetos técnicos isolados, pois é essencial a compreensão tática do aluno, na resolução de problemas táticos aplicando as habilidades técnicas durante o jogo. Por isso, os instrumentos de avaliação devem medir as capacidades do aluno de jogar corretamente dentro do contexto do jogo.

Bunker & Thorpe (1982) argumentam que os métodos tradicionais de ensino focam muito nas habilidades motoras em si mesmas, sem considerar a sua interpretação e função no contexto do jogo. Por outro lado, o modelo de ensino dos jogos para a compreensão, destaca a importância de ensinar táticas e estratégias para que os alunos possam tomar decisões corretas durante o jogo. O desenvolvimento da consciência tática permite aos alunos interpretar as regras e princípios do jogo e decidir o que fazer e como fazer durante o jogo. Na revisão da literatura, a mais marcante é o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), este é um modelo para a compreensão do jogo que visa desenvolver o entendimento e as habilidades através do jogo, enfatiza a compreensão dos princípios e conceitos fundamentais do jogo como a tomada de decisão e a capacidade de adaptação durante o jogo.

Este trabalho de investigação tem como objetivo conhecer a perceção dos professores de EF do ensino secundário relativamente aos processos de avaliação adotados nos JDC, procurando contribuir para uma melhor compreensão sobre como, atualmente, são conduzidos estes processos.

6.2 Metodologia

Participantes

O presente estudo decorreu numa escola secundária no concelho de Vila Nova de Gaia, onde participaram sete professores de EF do ensino secundário, cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, com experiência no ensino entre dez e trinta anos. Os participantes foram escolhidos pelo método de amostragem por conveniência (Patton, 2002) pelo motivo de frequentarem a mesma escola onde foi realizado o estágio. Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre o objetivo do estudo e o alcance da sua participação, podendo desistir a qualquer momento. A garantia de anonimato e confidencialidade foi assegurada aos participantes por meio da utilização de nomes fictícios (pseudónimos).

Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados contou com a realização de entrevistas individuais a cada um dos participantes, semiestruturadas, a fim de identificar os principais métodos, técnicas e instrumentos utilizados na avaliação dos alunos durante a prática das modalidades. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um telemóvel posicionado em local estratégico para que todo o discurso fosse perceptível. As sessões ocorreram em ambiente propício para o diálogo, nomeadamente, na sala dos professores de EF, um espaço tranquilo e confortável para que os participantes pudessem se sentir à vontade para partilhar as suas opiniões e perspetivas sobre os assuntos discutidos.

O processo de preparação das entrevistas foi metódico e detalhado, envolvendo a criação de um guião personalizado com base nas informações recolhidas na literatura referentes aos temas a explorar, facilitando o aprofundamento dos temas abordados durante as entrevistas. O guião da entrevista abordava temas sobre as estratégias utilizadas pelos professores para avaliar o desempenho dos estudantes nesses contextos, bem como identificar possíveis lacunas e desafios na avaliação dos JDC e apresentar recomendações para aprimorar esse processo. Em benefício de desenvolver o objetivo do estudo, as questões centraram-se na experiência do professor ao longo dos anos.

Procedimentos de Análise de Dados

A estratégia de análise envolveu a audição das entrevistas para garantir a familiarização com o conteúdo gravado. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, respeitando o discurso oral e gramatical, e preservando o conteúdo semântico das respostas dos participantes. Um procedimento sistemático de audição e confirmação de pequenos discursos foi utilizado para garantir a precisão das transcrições (Tesch, 1990). Os dados foram posteriormente analisados com recurso a análise temática (Braun & Clarke, 2006) utilizando métodos indutivos para compreender melhor os fenómenos estudados (Patton, 2002). Na primeira etapa da análise, as informações das entrevistas foram codificadas, agrupando unidades de informação com características e significados semelhantes. À posteriori, foram realizadas análises e comparações entre os diferentes temas como o objetivo de identificar padrões e tendências. Estes processos de categorização e análise dos dados permitiu uma melhor compreensão do estudo e a formulação de conclusões e recomendações.

Na componente dos resultados, serão transmitidos alguns excertos dos pensamentos dos participantes que correspondem às suas crenças, conhecimentos e experiências sobre o tema em análise.

6.3 Resultados e Discussão

O presente estudo examinou a percepção dos processos de avaliação dos JDC, entrevistando professores de EF no secundário, procurando compreender a sua importância.

No que respeita a documentos que auxiliam o processo de avaliação dos alunos, os professores são unânimes em referir as Aprendizagens Essenciais (AE). Este documento ajuda-os a ter uma linha orientadora para ensinar e avaliar as diferentes matérias e conteúdos, partindo do pressuposto que os objetivos e especificações patentes no documento permitem que o aluno adquira um conjunto de habilidades ao longo do ano escolar. Os seguintes excertos ilustram esta percepção dos professores:

“Avalio consoante os níveis que estão previstos, introdução, elementar e avançado e vou às características que a situação que jogo, a situação de critério que está previsto a execução de alguns elementos técnicos e alguns elementos táticos.” (Prof F)

“Avalio os dois [parte técnica e tática] pois está assim estabelecido na AE” (Prof D)

Os professores são da opinião que uma decisão bem fundamentada é crucial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação pedagógica desempenha um papel fundamental nesse processo, pois influencia diretamente a qualidade da aprendizagem dos alunos. Apontam, também a necessidade de realizar uma avaliação cuidadosa para identificar as necessidades dos alunos e promover novas aprendizagens que sejam adequadas para eles. De modo geral, os resultados deste estudo reforçaram a importância da avaliação formativa. A avaliação formativa nos JDC tem como objetivo monitorizar continuamente o progresso dos alunos, fornecendo *feedback* imediato para aprimorar o desempenho. Segundo Black & Wiliam (1998), essa abordagem é crucial para ajustar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz. Paralelamente, a avaliação das habilidades técnicas nos JDC envolve a medição da capacidade dos alunos de executar movimentos

específicos com precisão e eficiência. Kirk (2005) destaca a importância de utilizar critérios claros e padronizados para garantir uma avaliação justa e objetiva.

Para tal, e como referem os excertos seguintes, os professores realizam os três tipos de avaliação do ano, a AD, a AF e a AS:

“[...] realizo sempre a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa” (Prof Q)

“faço a AD no início para perceber o nível da turma e depois consoante o nível dos alunos faço o planeamento e defino os objetivos a atingir [...]” (Prof P)

“[...] Inicialmente, é importante realizar uma AD para identificar o nível de habilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Durante o processo de aprendizagem, é essencial realizar avaliações formativas, que ocorrem durante as aulas e permitem verificar o progresso dos alunos, corrigir eventuais erros e fornecer feedback para que possam melhorar. Por fim, a avaliação sumativa é realizada ao final do período de aprendizagem [...]” (Prof C)

Por outro lado, a observação direta pode permitir ao professor captar nuances e detalhes que podem não ser capturados em outras formas de avaliação, como questionários ou testes. Pode, também, proporcionar feedback imediato aos alunos, permitindo que eles ajustem o seu desempenho e melhorem as suas habilidades. Mestdagh et al. (2013) sugerem o uso de rubricas detalhadas para aumentar a objetividade e consistência na avaliação. Durante as entrevistas, todos os entrevistados reforçaram a importância do *feedback* que utilizam após as primeiras avaliações:

“[...] depois dou *feedback* ao aluno após avaliação. E nas situações de jogo, páro o jogo e explico o que pretendo com isso” (Prof F)

“[...] sempre e durante as aulas. Tento utilizar um *feedback* positivo e também faço um *feedback* que eu chamo interrogativo, que é do género: isto não correu bem, não está bem, porquê é que achas que isto não está a correr bem. Porque é que achas que não conseguiste fazer isso? Para fazer o aluno pensar. Faço bastante isso principalmente as miúdas porque têm mais dificuldade e elas preocupam-se mais e tentam fazê-lo.” (Prof Q)

Um dos aspetos abordados disse respeito à avaliação do jogo. Os professores referiram-se a estratégias que os ajudam nestes contextos de avaliação, procurando criar condições favorecedoras ao melhor desempenho dos alunos, ou até mesmo, à cooperação entre eles. Um dos modelos de ensino que tem sido utilizado para ajudar os alunos no

processo de preparação para a avaliação nos JDC na EF é o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), ou Ensino dos Jogos para a Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982). O modelo enfatiza a compreensão dos princípios e estratégias dos jogos desportivos, tornando os alunos mais conscientes e capazes de tomar decisões durante o jogo. Numa prática baseada no TGfU, é importante considerar não só o desempenho técnico dos alunos, mas também a capacidade de compreender e aplicar os conceitos táticos aprendidos durante as aulas. O foco é motivar os alunos a compreender o jogo e aprimorar as suas habilidades de jogo, por meio de estratégias de ensino que promovam a descoberta guiada:

“Tentar criar situação jogo, no voleibol faço, por exemplo, o duplo toque para ajudar a que eles tenham tempo e também refiro aos alunos que a tarefa deles é ajudar o colega (...)” (Prof R)

“Por exemplo, nas situações de aprendizagem. condiciono logo o jogador a ter sucesso no jogo do que os defesas” (Prof A)

A avaliação de desempenho do aluno é considerada mais eficaz do que a avaliação tradicional, pois permite ao aluno compreender verdadeiramente o que está fazendo e como se adapta ao contexto real (Silva et., al 2009). Enquanto a avaliação tradicional se limita a testar o conhecimento do aluno, a avaliação de desempenho promove uma aprendizagem autêntica, proporcionando benefícios significativos para a compreensão da situação em que o aluno está envolvido (Serra, 2021). Os professores são da opinião que desvalorizar os momentos de avaliação através de provas tradicionais pode não ser a abordagem mais adequada:

“Quando comecei era mais técnico [...] agora é um bocadinho mais criar situações de jogo e trabalhar ali, pois ali eles estão a exercitar em situações muito mais próximas do jogo.” (Prof Q)

As listas de verificação e rubricas são instrumentos que ajudam a estruturar a avaliação, fornecendo critérios específicos e padronizados para avaliar o desempenho dos alunos. Estes instrumentos são úteis para garantir a objetividade e a clareza na avaliação (Andrade & Valtcheva, 2009). A avaliação de habilidades e comportamentos pode ser subjetiva, o que pode afetar a precisão e a justiça do processo avaliativo. Gulikers et al. (2004) ressaltam a importância de usar múltiplos métodos e fontes de informação para

garantir uma avaliação mais abrangente e justa. Nas entrevistas os professores realçaram a prática recorrente de utilizar rubricas na avaliação dos JDC:

“Executa. Não executa, pois, é a melhor forma em conjunto com os objetivos definidos. Para ter um nível tem de cumprir com os objetivos definidos para esse nível, mas também varia consoante escola para escola” (Prof B)

“grelha final com pequenas listas de verificação se já consegue, se não faz, algumas anotações. E depois tenho uma grelha onde entra a suma toda. Temos ali um intervalo de acordo com o suficiente e bom” (Prof Q)

Ao caracterizar os processos de avaliação dos JDC na EF, é essencial considerar não apenas o desempenho técnico-tático dos alunos, mas também seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo. Além disso, é importante promover uma avaliação formativa que apoie o processo de aprendizagem ao longo do tempo, em vez de uma avaliação sumativa que apenas mensure o desempenho final. A literatura académica oferece uma variedade de perspetivas, teorias e práticas relacionadas à avaliação dos JDC na EF, fornecendo insights valiosos para professores. No entanto, é fundamental que os professores também considerem as necessidades e interesses específicos de seus alunos ao desenvolver e implementar processos de avaliação eficazes.

Por fim, um entrevistado referiu o uso de tecnologias como forma de ajudar o professor e o aluno na visualização dos erros:

“Do ano passado para cá também tenho usado o vídeo para fazer uma avaliação formativa a eles, tanto no andebol como no voleibol. Mais ou menos no meio da unidade didática eu filmo e envio para o grupo que estava a jogar e eles têm uma listagem das coisas que eu pretendo que eles façam e eles pegam na listagem para fazer uma autoavaliação” (Prof Q)

6.4 Conclusões

O ensino da técnica é feito de forma integrada com a compreensão tática, garantindo que as habilidades sejam aprendidas de forma adequada ao contexto do jogo. Isso coloca o aluno diante de desafios que exigem a busca pela melhor solução, destacando a importância da tomada de decisão. O desenvolvimento das habilidades ocorre dentro do ambiente ecológico do jogo, contribuindo para a progressão das capacidades dos alunos.

Não há uma metodologia de avaliação perfeita e após as entrevistas dos professores ficou claro a subjetividade na avaliação devido as características dos mesmos.

A avaliação requer a consideração de diferentes perspectivas e opiniões, e por isso é importante que os instrumentos e métodos utilizados sejam claros e confiáveis. Os indicadores devem ser acessíveis e relevantes, visando sempre melhorar a qualidade da avaliação e dos processos a serem avaliados.

A percepção dos processos de avaliação nos JDC, com base nas entrevistas aos professores de EF do ensino secundário, revela a complexidade e multidimensionalidade dessas avaliações. Os professores utilizam uma combinação de critérios técnicos, táticos, físicos e psicossociais para avaliar o desempenho dos alunos.

Além disso, a subjetividade inerente à avaliação de aspetos táticos e psicológicos ressalta a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e o uso de tecnologias avançadas para apoiar os processos de avaliação.

Em suma, a avaliação dos JDC na EF é uma área de grande importância e complexidade. Ela envolve a definição de objetivos claros, a seleção de critérios e instrumentos de avaliação apropriados, a adaptação dos processos de avaliação ao contexto específico de ensino e aprendizagem, e o fornecimento de feedback construtivo aos alunos. Em última análise, a avaliação dos JDC na EF deve ser vista como uma oportunidade para promover o crescimento e o desenvolvimento integral dos alunos, além de avaliar seu desempenho no contexto dos JDC. É um processo contínuo e dinâmico que exige reflexão, adaptação e compromisso com a melhoria contínua da prática pedagógica.

6.5 Referências Bibliográficas

- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). *Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Dinalivro, Lisboa.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8
- Carvalho, L. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.
- Freitas, B., Gaspar, M., Malho, H., Oliveira, R., & Gouveia, É. R. (2017). O ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão: um estudo de intervenção em alunos do 3o Ciclo. Seminário Internacional Desporto E Ciência 2017, 201–207. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2066>
- Gouveia, É. (2014). A avaliação nos jogos desportivos coletivos: um estudo em escolas do Concelho do Funchal. *Problemáticas Da Educação Física I*, 48–54. <http://hdl.handle.net/10400.13/1706>
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.
- Kirk, D. (2005). Physical Education, Youth Sport and Lifelong Participation: The Importance of Early Learning Experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255.

Leach, J. & Moon, B. (2000). Pedagogy, information and communications technology and teachers' professional knowledge. *Curriculum Journal*, v. 11, n. 3, p. 385-404,.

Mestdagh, N., Van Puyenbroeck, S., & Lenoir, M. (2013). Observation and Analysis in Physical Education. *European Physical Education Review*, 19(1), 75-89.

Mesquita, I., Pereira, F., & Amândio Graça. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz. Journal of Physical Education*. UNESP, 944–954. <https://doi.org/10.5016/2562>

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pinto, J. & Santos, L. (2005). Modelos de Avaliação das aprendizagens. *Temas Universitários*, nº6. Lisboa. Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, W. D., & Maximiano, F. D. L. (2013). Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*, 35, 883-896

Saunders, L. (2010). The challenges of small-scale evaluation in a foreign country: reflections on practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 199–213. doi.org/10.1007/s11092-010-9101-3.

Serra, G. (2021). *Defensoria Sistemica*. Editora Dialética.

Silva, K. S. da, Nahas, M. V., Peres, K. G., & Lopes, A. da S. (2009). Fatores associados à atividade física, comportamento sedentário e participação na Educação Física em estudantes do Ensino Médio em Santa Catarina, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(10), 2187–2200. doi: 10.1590/s0102-311x2009001000010

Silva, W. G., & Peric, R. B. A. (2009). Avaliação nas aulas de Educação Física: entre a teoria e a prática. *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*, 1(1), 33-35.

Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.

Tesch, R. (1990) *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer, New York.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Education*. Champaign IL: Human Kinetics

7. BALIZA

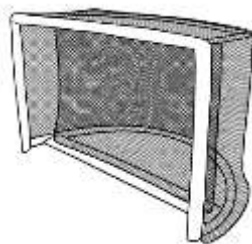


Figura 10: Baliza de HP

Ao longo deste REP, explorei minha a experiência como EE no ensino de EF através da metáfora do hóquei em patins. Esta metáfora permitiu entender melhor os desafios e as vitórias do EP. Assim como no HP, onde cada movimento conta e cada decisão pode influenciar o resultado final, cada etapa do EP foi crucial para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A metáfora da **baliza** representa os objetivos que estabelecemos no início desta jornada. Cada golo marcado reflete uma conquista, seja nas aprendizagens dos alunos, na utilização das metodologias de ensino ou no aprimoramento das minhas próprias habilidades pedagógicas. Através do constante treino e da reflexão crítica sobre a minha prática, consegui não apenas atingir várias dessas metas, mas também as redefinir, à medida que novos desafios surgiam e novas aprendizagens eram incorporadas. Este EP proporcionou uma compreensão profunda do papel do professor de EF. Através da metáfora do HP, ficou evidente que o sucesso na EF vai além das habilidades motoras; envolve a formação de indivíduos resilientes, cooperativos e conscientes do seu potencial.

Concluo este relatório reconhecendo que, assim como num jogo de hóquei, o EP foi um processo contínuo de aprendizagem e crescimento. Cada golo alcançado foi resultado de esforço coletivo, reflexão constante e dedicação. Espero que as experiências e reflexões aqui compartilhadas possam servir como inspiração e orientação para futuros EE incentivando-os a perseguir os seus objetivos com paixão e perseverança, sempre na procura de marcar novos golos na EF.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. 1º Ed. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Barreiros, J., Catela, D., & Godinho, M. (1997). Organização Contextual da atividade Motora. *Sociedade Portuguesa de Educação Física* (15/16), 49- 57
- Batista, P., Leite Queirós, P., & Braga Santos Graça, A. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.
- Balan, C. M., & Davis, W. E. (1993). Ecological task analysis: An approach to teaching physical education. *JOPERD: The Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 64(9), 54-61.
- Bento, J. O. (2006). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School Education.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8
- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: *The what, why and how*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd007651.pub2>
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11-2). Porto, Portugal: FADEUP,

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55- 65). Lisboa: SPEF (Omniserviços).

Hoffman, S. (1983). Clinical Diagnosis as Pedagogical Skill. In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 35-45). Champaign: Human Kinetics.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula* (1ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina

Keulen, G. E. V., Benda, R. N., Ugrinowitsch, H., Valentini, N. C., & Krebs, R. J. (2016). Influência de uma intervenção utilizando a prática variada e em blocos no desempenho das habilidades de controle de objetos. *Journal of Physical Education*, 27(1).

Magill, R., & Anderson, D. (2016). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications*. New York, United States of America: McGraw-Hill Education

Matos, Z. (2014). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education (3rd Edition)*. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway Publishers.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education (4th ed.)*. ROUTLEDGE.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (6th ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.

Ribeiro, L. (1994). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto, Porto Editora

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning (2nd ed.)*. ST. Louis: Times Mosby College Publishing.

Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning (7a ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2018). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In F. d. M. Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH

Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research and Teaching: Concepts, Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.

Serra, G. (2021). *Defensoria Sistêmica*. Editora Dialética

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, K. S. da, Nahas, M. V., Peres, K. G., & Lopes, A. da S. (2009). Fatores associados à atividade física, comportamento sedentário e participação na Educação Física em estudantes do Ensino Médio em Santa Catarina, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(10), 2187–2200. doi:10.1590/s0102-311x2009001000010.

Tunas, C., Carneiro, R., STAFF, U., & on, C. (2001.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Paris: UNESCO.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics

ANEXOS

Anexo 1: Ficha individual do aluno

1. Dados Pessoais

Nome: _____ Nº: _____ Sexo: M ☐ F ☐
Data de Nascimento: __/__/__ Telemóvel: _____ Email: _____
Meio de transporte na deslocação para a escola: _____
Quanto tempo demora a chegar à escola? _____
Quem é o Encarregado de Educação: _____

2. Dados Escolares

Disciplinas que mais gostas: _____
Disciplinas que menos gostas: _____
Classificação do ano transato em EF: _____
Modalidades desportivas favoritas: _____
Modalidades desportivas menos favoritas: _____
Pretendes participar no desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐
Se sim, em que modalidades? _____
Pretende prosseguir os estudos? Sim ☐ Não ☐ Expetativas de profissão futura? _____

3. Desporto extracurricular

Praticas alguma modalidade? Sim ☐ Não ☐
Se sim, em que modalidades? _____
Como federado? Sim ☐ Não ☐ Se sim, Há quanto tempo? _____ Quantas horas por semana? _____
Se praticou e abandonou qual foi o motivo? _____
Se não, o porquê? _____
Quanto tempo em minutos pratica por dia exercício físico? _____

4. Questões relacionadas com saúde

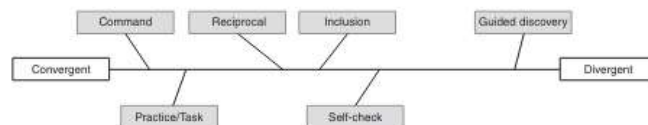
Apresenta alguma dificuldade de: Audição: Sim ☐ Não ☐ Visual: Sim ☐ Não ☐
Alergias: Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____
Problemas respiratórios: Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____
Apresenta algum tipo de acompanhamento? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____
Apresenta alguma doença que impeça realização de atividade física? Sim ☐ Não ☐
Se sim, qual? _____
Já teve alguma lesão? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual/quais? _____
Já foi operado? Sim ☐ Não ☐ Se sim, a quê? _____
Em média, quantas horas de sono tem por noite? _____
Outras informações relevantes: _____

Anexo 2: AFL de ginástica

O que já consigo fazer...				
Rolamento à frente				
Critérios de execução a) Posição engrupada b) Queixo ao peito c) Mão apoiadas no chão d) Levantar	 Como realizo o rolamento à frente? No plano inclinado? ☐ No colchão? ☐			
Preencha os espaços de 1 a 3 sendo que: 1- Não faço 2- Tenho dificuldades 3- Faço				
Critério/Data				
a)				
b)				
c)				
d)				
Observações				
Aluno(a)		Professor(a)		
O que posso melhorar? Data 1: Data 2: Data 3: O que melhorei? Data 2: Data 3: Data 4:				

Anexo 3: Conceitos Psicossociais

NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE E ESTRATÉGIAS DE ENSINO (Hellison, 2001)	ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PROMOVER A RESPONSABILIDADE	COMPONENTES DA AULA	COMPORTAMENTOS DO ALUNO
I - Respeito - Autocontrolo - Resolução pacífica de conflitos - Consideração do direito dos outros à aprendizagem <i>Usar estilos de ensino centrados no professor</i> <i>Fornecer feedback positivo</i> <i>Usar contratos de comportamento</i> <i>Criar tempos de relação professor-aluno</i> II - Participação / Esforço - Automotivação - Exploração do esforço e envolvimento em novas tarefas - Coexistência positiva com os pares - Cumprimento de indicações <i>Aproximar dos estilos de ensino centrados no aluno</i> <i>Usar atividades de equipa e jogos cooperativos</i> <i>Desenvolver a reflexão</i> III - Autodireção - Independência na tarefa - Progressão na definição de objetivos - Resistência à pressão dos pares <i>Usar estilos de ensino centrados no aluno (tarefa, recíproco, autoverificação)</i> <i>Desenvolver a definição de objetivos e a auto-avaliação</i> IV - Ajuda aos outros e liderança - Preocupação / Compaixão - Sensibilidade / Capacidade de resposta - Força interior - Assunção de oportunidades de liderança <i>Usar estilos de ensino centrados no aluno (recíproco, autoverificação, descoberta guiada)</i> <i>Criar oportunidades de liderar</i> <i>Usar a avaliação/instrução dos pares</i> V - Transferência para diferentes contextos - Aplicação noutros contextos de vida - Ser referência para os outros	MODELAR O RESPEITO (M) - Usar os nomes pessoais - Escutar ativamente - Manter o contacto visual - Reconhecer a individualidade - Manter a postura - Fornecer instrução apropriada - Mostrar interesse e uma perspetiva positiva DEFINIR EXPECTATIVAS (E) - Explicitar os comportamentos desejados - Dar indicações claras/concisas acerca da atividade/desempenho - Explicar/reforçar práticas seguras, regras, procedimentos CRIAR OPORTUNIDADES DE SUCESSO (S) - Participar com êxito - Adaptar para incluir - Dar oportunidades suficientes de treino, jogo, refinamento técnico FOMENTAR A INTERAÇÃO SOCIAL (IS) - Cooperar / Trabalhar em equipa - Resolver problemas - Trabalhar por pares - Exercitar-se com parceiros, encorajando a comunicação DEFINIR TAREFAS DE GESTÃO (T) - Verificar presenças, cumprimento de regras, repetições prescritas - Controlar o tempo - Colocar material - Marcar pontos / Arbitrar PROMOVER A LIDERANÇA (L) - Demonstrar - Liderar grupos / Ensinar / conduzir exercícios para a turma - Treinar equipas POSSIBILITAR ESCOLHAS / PERMITIR OPINIÕES (EOp) - Discutir em grupo - Votar como grupo e fazer escolhas individuais - Suscitar questões/Dar sugestões - Permitir a avaliação do professor/programa ENVOLVER OS ALUNOS NA AVALIAÇÃO (Av) - Auto e hetero - Negociar acerca do nível atingido ou da progressão PROMOVER A TRANSFERÊNCIA (Tr) Tratar temas transversais: trabalho árduo/perseverança na escola; liderança na comunidade; autocontrolo para evitar conflitos na escola; definir objetivos pessoais; pensar de forma independente para evitar a pressão dos pares; fazer boas escolhas na vida.	Tempo relacional (TR) - Momento(s) de desenvolvimento da interação professor-aluno Reconhecer: - Pontos fortes - Individualidade - Direito à opinião - Capacidade de tomar decisões Conversa de consciencialização (CC) - Integração da responsabilização na aula - Introduzi-la com atividades divertidas - Usar a regra das 10 palavras - Controlar a relação questões-respostas - Criar a oportunidade para lembrar a responsabilidade do dia - Elevar o grau de consciencialização Foco letivo (FL) - "Coração" da aula, para desenvolvimento do(s) seu(s) tema(s) centrais Reunião de grupo (RG) - Balanço da aula acerca do(s) conteúdo(s) apresentados - Respeitar todos, sem invetivar ninguém - Incluir todos na discussão - Resolver os conflitos pacificamente - Usar diários de bordo ou jornais para dar oportunidade de expressão àqueles que têm relutância em fazê-lo publicamente Reflexão (R) - Tempo dedicado à análise individualizada da experiência de aprendizagem - Passar da avaliação do programa para a auto-avaliação (com métodos simples – polegares, mãos) – requer honestidade, baseia-se na confiança - Usar listas de verificação - Definir objetivos requer seguimento	1. Vela pela sua segurança e dos outros 2. Realiza corretamente ajudas 3. Aceita limitações/diferenças (acerca de si próprio e dos outros) 4. Lida adequadamente com o material 5. Aceita e segue indicações, coopera com os restantes intervenientes na aula 6. Empenha-se, procurando superar eventuais limitações 7. Executa os exercícios, desenvolvendo estratégias de atuação (planeia, avalia) 8. Toma iniciativas e age com autonomia 9. Expressa-se de forma educada e respeitadora 10. Desempenha efetivamente funções de liderança 11. Realiza tarefas de auto e heteroavaliação 12. Participa em atividades extracurriculares



Anexo 4: Unidade Didática de Badminton (1º semestre)

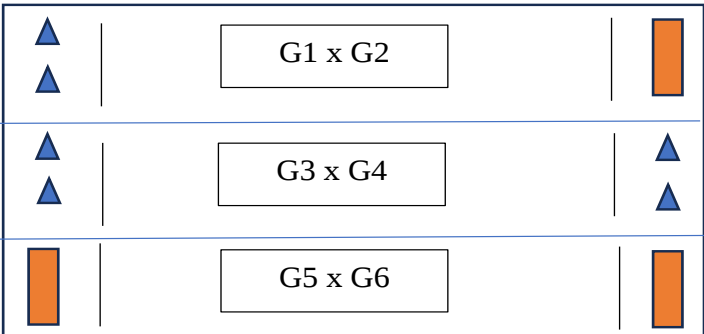
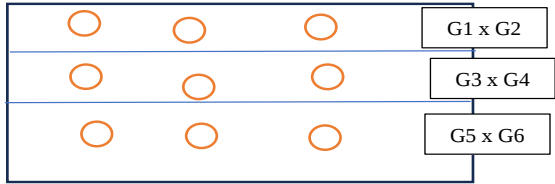
	1º Semestre							
Data	26/ set.	03/ out.	10/out.	31/out.	21/ nov.	12/ dez.	09/jan.	16/jan.
Espaço	1/3	2/3	1/3	2/3	1/3	2/3	1/3	1/3
Duração	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min	50 min	100 min
Número de Aula	1/12	2/12	3/12	4/12	5/12	6/12	7/12	8/12
Conteúdos								
Sustentação do volante	A v a l i a ç ã o D i a g n o s t i c a	individual	individual e pares	pares	---	---	---	A v a l i a ç ã o F o r m a t i v a
Pega direitas e esquerdas		em pares realizam: lançamento/batimento direita lançamento/batimento esquerda	em pares realizam: lançamento/batimento direita lançamento/batimento esquerda	em pares lançamento/batimento	---	---	---	
Batimentos (clear/encosto)		em pares realizam: clear e encosto	em pares: clear encosto	em pares clear encosto	em pares clear encosto	---	---	
Batimentos (lob/amorti)		---	---	em pares Lob	em pares Lob	em pares Amorti	em pares Amorti	
Situação		De cooperação	De cooperação	De jogo	De cooperação	De cooperação	De cooperação	
Sequência		---	em pares clear/ clear encosto/encosto	em pares encosto/encosto	Serviço curto, Lob e clear	Serviço curto, Lob e clear Serviço curto, encosto, encosto, lob e clear Lob e amorti	Revisão Serviço curto, Lob e clear Serviço curto, encosto, encosto, lob e clear Lob e amorti	
Jogo 1x1		---	---	1x1	1x1	1x1	1x1	
Conhecimentos								
Apresentação		Regras e objetivos	---	---	---	---	---	
Batimentos		---	Clear e Encosto	Lob	Serviço curto	Amorti	---	
Psicossociais								
Cooperação		tentar realizar os batimentos com o colega, dando feedback dos mesmos	tentar realizar os batimentos com o colega, dando feedback dos mesmos	tentar realizar os batimentos com o colega, dando feedback dos mesmos	tentar realizar os batimentos com o colega, dando feedback dos mesmos	tentar realizar os batimentos com o colega, dando feedback dos mesmos	tentar realizar os batimentos com o colega, dando feedback dos mesmos	
Responsabilização		---	---	---	---	---	---	
Respeito/disciplina		Não "chutar" o volante para o colega	Não "chutar" o volante para o colega	Ter atenção com a raquete	Ter atenção com a raquete	Arrumar o material	Arrumar o material	

Anexo 5: Exemplo de PLA

PLANO DE AULA Nº 28

Aula nº 7 de 11	Unidade Didática: Andebol Objetivos da aula Motor: Realizar o passe para a frente, em situação de jogo 4x3, olhando para o colega. Cognitivo: Identificar os espaços livres. Socioafetivo: Cooperar e ajudar os colegas de turma.	Nº de Alunos: 26 Material: 6 arcos; bolas de andebol; 3 cores de coletes, 4 coletes cada Espaço: 1
------------------------	--	--

		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO	INDICADORES PONTOS DE REFERÊNCIA
I N T R O D U T O R I O	10´	Relembrar os conteúdos dados na aula anterior	Conserva com os alunos, em meio círculo, sobre o procedimento da aula e o jogo 4x3 (+Gr)	Alunos atentos e sentados
I N I C I A L	10´	Melhorar o passe e o movimento do passe	Jogo das caçadinhas em grupo Dividir a turma em grupos de três elementos, sendo dois designados caçadores que perseguem, em passe, o terceiro (fugitivo). O objetivo é tocar com a bola no fugitivo (caçá-lo); quando um dos caçadores é bem-sucedido troca de funções com o fugitivo. Os atacantes não podem dar mais do que três passos com a bola na mão. 	- Receber com duas mãos - Procurar passar para a frente - Passes dirigidos para a frente

FUNDAMENTAL	20'	Desenvolver lançamento de precisão, em situação jogo 4x3, dirigido a bola para baixo.	Jogo lançamento de precisão O campo será dividido em 3 campos, onde iram trabalhar 4x3. O objetivo é derrubar os cones que se encontram no final do campo. Quem atirar a bola sai do campo e o colega de fora entra. Na figura os retângulos laranjas são banco suecos que vão estar com cones. 	– Lança enquadrado com o alvo. – Passes para a frente do colega – Não passar da área limitadora
	5'	Desenvolver a capacidade respiratória, através da corrida contínua, mantendo o ritmo.	Suicídios No final do exercício os alunos que se encontram no campo terão de recolher o material deixando-o dentro da baliza de andebol e realizar 15 suicídios do meio do campo até as laterais.	– Alunos tocam com a mão na linha lateral do campo
	20'	Desenvolver passe para a frente, em situação jogo 4x4, dirigido a bola para a frente.	Jogo dos 10 passes com marcação de ponto no arco Com as mesmas disposições que o exercício do 4x3, só que agora será 4x4, os grupos tentam realizar 10 passes entre si. Assim que acabam tentam colocar a bola no arco, ilustrado na figura como um círculo laranja, que vale 1 ponto. A equipa com mais pontos ganha. 	– Ocupação dos espaços livres – Não realizar espaços em balão
	15'	Desenvolver a capacidade muscular, através de exercícios, mantendo o ritmo.	Após arrumar o material, do espaço os alunos em pares posicionam-se no meio-campo, frente a frente, a realizar os seguintes exercícios: 45 segundos de prancha 20 flexões 20 abdominais 20 agachamentos com salto 20 corridas laterais	– Na prancha o tronco tem de estar direito – Nas flexões, os alunos têm de ter os membros superiores a 90° quando descem – Nos abdominais, costas direitas – Nos agachamentos, salto explosivo
	5'		Alongamentos: 1. Alongamento dos ombros 2. Alongamento dos músculos posteriores da coxa 3. Alongamento da coluna lombar	

F I N A L	10´	Retorno à calma	Conversa com os alunos, em meio círculo, sobre a aula.	Alunos atentos e sentados
OBSERVAÇÕES: NO CASO DE ALGUM ALUNO NÃO EXECUTAR A AULA DEVIDO À LESÃO OU FALTA DE MATERIAL ESTE REALIZARÁ OS SEGUINTE PARÂMETROS: Jogo das caçadinhas em grupo – observar e explica aos alunos que os passes têm de ser realizados para a frente do colega. Jogo lançamento de precisão – ajuda nas trocas do jogo entre o G5 X G6 e no final ajuda a arrumar o material na arrecadação Suicídios – observa e conta as corridas de algum aluno Jogo dos 10 passes com marcação de ponto no arco – colocar os arcos no campo e ajuda os colegas com as movimentações Arrumar o material no final				