

Do Arquipélago à Aventura Educacional: Uma Odisseia de Descoberta e Crescimento

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional,
apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de
Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário, da Faculdade de Desporto da
Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei
nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo
Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do
Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Margarida de Sá Carreira

Porto, setembro de 2024

Ficha de catalogação

Carreira, M. (2024). *Do Arquipélago à Aventura Educacional: Uma Odisseia de Descoberta e Crescimento*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Carreira, M. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Deporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, DESEMPENHO DE JOGO, DESENVOLVIMENTO DOCENTE, ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS.

Agradecimentos

Esta etapa, agora terminada, proporcionou-me um dos meus maiores desafios quer a nível pessoal quer a nível profissional. Dito isto, todo este percurso não poderia ter desbravado sem a presença constante, as palavras de apoio e todo o carinho evidenciado por todos os que me acompanharam. Neste sentido, tal como em qualquer outra fase da nossa vida, não caminhamos sozinhos e é importante enaltecer, os que direta ou indiretamente fizeram sentido.

À FADEUP, pela oportunidade de conseguir experienciar um percurso académico memorável.

Ao Professor Orientador Cláudio Farias, por toda a paciência e disponibilidade, um elemento imprescindível para o nosso sucesso educativo.

Ao Professor Cooperante Luís Moreira, por todos os ensinamentos aliados ao constante companheirismo, pela dedicação e por nos guiar nos trilhos desta caminhada.

Ao meu núcleo de estágio, torna-se mais fácil quando caminhamos ao lado de pessoas bonitas, que de alguma forma nos acrescentam.

Aos meus pais, por acreditarem mesmo quando eu duvidava de mim mesma, obrigada por compartilharem comigo esta montanha-russa de emoções. Cada conquista minha é um reflexo do vosso empenho e da vossa dedicação.

À Juliana e ao Alexandre, por serem muitas vezes o meu porto de abrigo.

Ao Mário, à Bia e ao João por serem peças fundamentais na minha vida pessoal, pessoas essas que me fizeram acreditar que, existia um propósito e que nunca me deixaram desabar.

Aos meus coleguinhas de casa Ari e Salif, por todo o apoio e disponibilidade, pelo carinho e pelo amor, pelos dias e pelas noites.

A toda a comunidade escolar da escola cooperante, que me fez sentir bem-vinda, desde o primeiro dia e por toda a confiança que depositaram em mim.

A todos, muito obrigada!

Índice geral

Ficha de catalogação	II
Agradecimentos	III
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Anexos	IX
Resumo	X
Abstract	XI
Lista de Abreviaturas	XII
1. Introdução	1
1.1 A importância do estágio profissional na formação docente	3
1.2 Ser-se professor: Um olhar sobre o papel educativo da Educação Física	4
2. Enquadramento pessoal	6
3. Enquadramento Institucional	7
3.1 Escola Cooperante: Porto de abrigo	8
3.1.1 Turma Residente	9
3.2 Escola Cooperante: Turmas do 1º Ciclo e 2º Ciclo	10
3.2.1 Paralelismos e diferenças na adequação pedagógica	10
4. Planeamento - Arquitetura do Ensino	11
4.1 Conceção das Unidades Didáticas	14
4.2 Plano de aula: Criar com intencionalidade pedagógica	15
4.2.1 Parte Inicial	17
4.2.2 Parte Fundamental	18
4.2.3 Parte final	19
5. Realização da prática	19
5.1 Preâmbulo: Desafios colocados a uma Estudante-Estagiária	19

5.2 Metodologias pedagógicas: um processo evolutivo	22
5.3 A arte de avaliar- Um espelho para o aprendizado	25
5.3.1 Mapear o conhecimento- Avaliação Diagnóstica	25
5.3.2 Roteiros de aprendizagem-Avaliação Formativa.....	27
5.3.3 Ancoragem dos resultados-Avaliação Sumativa.....	28
5.3.4 Espelho do viajante - Auto-avaliação	29
5.4 Repensar a estratégia- Reflexão pedagógica crítica.....	30
6. Participação na escola e relação com a comunidade.....	32
6.1 Projeto do Desporto Escolar	32
6.2 Projeto de Educação Sexual	33
6.3 Reuniões do Grupo e das Atividades de Coordenação e Planificação, Reuniões de Conselho de Turma e Reuniões Intercalares	34
7. Área 3: Avaliação da Aprendizagem Motora e Intencionalidade Estratégica no Ensino do Badminton.....	34
7.1 Resumo	34
7.2. Introdução.....	36
7.3. Objetivos do estudo	37
7.4. Metodologia	38
7.4.1. Participantes.....	38
7.4.2. Procedimentos	38
7.4.3. Instrumento	39
7.5. Análise dos dados	41
7.6. Resultados.....	42
7.6.1. Tomada de decisão	42
7.6.2 Eficácia.....	42
7.7 Discussão dos resultados	44
7.8 Conclusão	45
7.9 Referências Bibliográficas	46

8. Reflexão	Crítica	e	perspetivas	futuras	
.....					47
9. Referências			Bibliográficas		
.....					49
10. Anexos					XII

Índice de Figuras

Figura 1 - Exemplo de Plano de Aula.....	16
Figura 2 – Grelha de Codificação.....	41

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Aulas dadas	13
Tabela 2 - Tomada de decisão.....	42
Tabela 3 - Eficácia de serviço.....	43
Tabela 4 - Eficácia dos Batimentos Acima da Cabeça	43
Tabela 5 - Eficácia dos Batimentos Abaixo da Cintura	44

Índice de Anexos

Anexo 1 - Exemplar de Planificação Anual.....	XII
Anexo 2 - Plano de Aula de Futebol.	XIII
Anexo 3 - Grelha de Avaliação utilizada para Ginástica de solo.	XV
Anexo 4 - Configuração da Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo.....	XVI
Anexo 5 - Unidade didática de Badminton.	XVII
Anexo 6 - Grelha de Avaliação	XVIII
Anexo 7 - Exemplo de AD da modalidade de Futebol.	XIX
Anexo 8 - Exemplar de Ficha Critério.....	XX

Resumo

O presente relatório, intitulado "Do Arquipélago à Aventura Educacional: Uma Odisseia de Descoberta e Crescimento", foi elaborado no contexto da Unidade Curricular Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento, detalha a inspiradora trajetória de uma estudante-estagiária, durante o ano letivo de 2022/2023, numa escola cooperante em Paranhos, Porto. O estágio visou uma integração gradual e orientada da estudante na vida profissional, promovendo a construção da identidade docente, através de práticas pedagógicas profundamente reflexivas. Foram implementadas diversas metodologias de ensino inovadoras, com uma ênfase particular na aprendizagem motora e no envolvimento ativo dos alunos nas aulas de Educação Física. Este relatório analisa minuciosamente o impacto de diferentes estratégias de ensino no desempenho dos alunos. A abordagem reflete um compromisso com a excelência pedagógica, sublinhando a importância da adaptação constante do ensino e da reflexão crítica por parte do estudante-estagiário, para alcançar uma educação física, que não só desenvolva habilidades motoras, mas também promova o crescimento pessoal e social dos alunos. O documento realça a jornada de superação, inovação e crescimento contínuo, destacando como a experiência do estágio não só moldou uma futura professora, mas também enriqueceu a vida dos alunos, incentivando-os a adotar estilos de vida ativos e saudáveis.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, APRENDIZAGEM MOTORA, DESENVOLVIMENTO DOCENTE, ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS.

Abstract

The present report, titled "From the Archipelago to the Educational Adventure: An Odyssey of Discovery and Growth," was prepared within the context of the professional school placement Curricular Unit of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto. This document details the inspiring journey of a preservice teacher during the 2022/2023 school year at a cooperating school in Paranhos, Porto. The professional school placement aimed for gradual and guided integration of the student into professional life, promoting the construction of a teaching identity through deeply reflective pedagogical practices. Various innovative teaching methodologies were implemented, with a particular emphasis on motor learning and the active engagement of students in Physical Education classes. This report meticulously analyzes the impact of different teaching strategies on student performance. The approach reflects a commitment to pedagogical excellence, highlighting the importance of constant adaptation and critical reflection to achieve Physical Education goals that not only develops motor skills but also promotes students' personal and social growth. The document emphasizes a journey of overcoming challenges, innovation, and continuous growth, illustrating how the internship experience not only shaped a future teacher but also enriched the students' lives, encouraging them to adopt active and healthy lifestyles.

KEYWORDS: PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, MOTOR LEARNING, TEACHER DEVELOPMENT, STUDENT ENGAGEMENT.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

EE – Estudante Estagiária

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimentos

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

RA – Reflexão de Aula

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade(s) Curricular(es)

UD- Unidade(s) Didática(s)

1. Introdução

Tendo em conta Batista e Queirós (2015), a Educação Física (EF) encontra-se numa situação de maior vulnerabilidade no contexto curricular na medida em que é imperativo que se reformem fórmulas gastas, em prol da sobrevivência da nossa disciplina. Não podemos viver à base desta dita sobrevivência, surge a necessidade de desbravar novos caminhos, com a intenção de motivar e contagiar os nossos alunos, mas também a nós mesmos, através de uma construção conjunta de aprendizagens desportivo-motoras enriquecedoras e culturalmente significativas (Azzarito & Ennis, 2003).

O presente relatório de estágio (RE) surge como um culminar de um extenso processo resultante do 2º ciclo de estudos, visando a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O estágio profissional, visa a integração do estudante, no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada.

Através da imersão na cultura escolar, o estágio profissional permite que os estudantes estagiários, através de construções e desconstruções na forma de ser, pensar e agir sejam capazes de construir, gradualmente, a sua identidade profissional docente.

A Prática de Ensino Supervisionada, desenrolou-se numa Escola Cooperante (EC), situada no conselho de Paranhos, Porto, durante o ano letivo de 2022/2023. Nesta jornada fui acompanhada pelo meu Núcleo de Estágio Profissional (NE), pelo professor titular da turma, o professor cooperante (PC) e o professor orientador (PO) que me guiaram neste processo de formação, incitando a minha capacidade reflexiva aliada à minha prática pedagógica.

Posto isto, e fomentando a descoberta do meu caminho no mundo da docência, surge o presente documento procurando explicar, de forma sucinta, todos os desafios e as superações necessárias a esta jornada. O primeiro capítulo, refere-se à “Introdução”, onde apresento a estruturação do presente documento e os objetivos do Relatório de Estágio (RE). Ainda neste capítulo, procuro expor a importância do estágio profissional na formação bem como, o que é realmente

ser professor, o que é que esta responsabilidade acarreta e por fim, estabelecer o meu entender sobre educação física. No capítulo seguinte “Enquadramento pessoal”, abordo a minha vocação e a sua origem. No terceiro capítulo, discorro acerca da Escola enquanto instituição, bem como, da escola onde realizei o estágio profissional (EP) e as turmas a que tive o prazer de realizar a minha prática pedagógica supervisionada. No fim deste capítulo, apresento paralelismos e diferenças na adequação pedagógica nos diferentes ciclos de ensino.

No quarto capítulo “Planeamento - Arquitetura do Ensino”, apresento a conceção de todo o processo desenvolvido ao longo do ano, problemáticas iniciais e as devidas soluções na altura e perspetivas futuras com o intuito de melhorar o meu trabalho como docente. Além disso, incido-me sobre a conceção de todo o planeamento, desde unidades didáticas a planos de aula. O capítulo da “Realização prática”, diz respeito às minhas expectativas, impactos e pareceres, exponho as principais problemáticas, sentidas na relação com a turma, e os estilos e métodos de ensino adotados ao longo do ano letivo. Em retrospectiva, o que correu bem, o que fiz para solucionar as questões que foram surgindo e em modo reflexivo o que atualmente seria feito por mim. Além disto, neste capítulo apresento, as dificuldades sentidas aquando do processo avaliativo e exemplos práticos do que realizei na minha intervenção pedagógica. Termina a área um, focando na importância que a reflexão pedagógica crítica teve neste processo todo.

O sexto ponto, é referente à relação com a comunidade escolar, onde identifico os projetos e reuniões que me aproximaram da realidade da prática docente como um todo. O projeto de investigação, correspondente ao sétimo capítulo, que representa a minha vontade de examinar, o desenvolvimento da performance de jogo no Badminton numa Unidade Didática (UD), assinada por uma estudante estagiária (EE). Para finalizar, apresento uma reflexão onde me posiciono enquanto futura docente em Educação Física .

Em virtude, o Relatório de Estágio foi estruturado de forma a reproduzir fielmente momentos cruciais ao longo da prática pedagógica.

1.1 A importância do estágio profissional na formação docente

Todas as profissões caracterizam-se e distinguem-se numa representação social pela existência de um saber próprio exclusivo do grupo que o partilha, bem como tratar de fazer circular esse mesmo conhecimento. O primeiro ano do mestrado é o que nos permite abrir as portas para entrar nessa comunidade restrita. Deste modo, permite-nos conhecer as diferentes perspetivas de conceitos inerentes à nossa área, passíveis de diversas formalizações teóricas, bem como refletir sobre essas questões e perceber como poderemos aplicá-las, dependendo sempre do contexto em que estarmos inseridos, não descorando a missão e a política da escola, idealmente adaptadas às características individuais dos nossos discentes.

O estágio profissional surge como um contexto real de prática profissional, de modo que se caracteriza, como o cerne da estrutura formal de socialização inicial na nossa profissão enquanto professores. Portanto, é neste contexto que os aspirantes à profissão vão iniciar a sua viagem e adotar uma postura mais ativa, autónoma e interna face à participação periférica que foram presenciados ao longo dos seus anos de formação, orientada por um professor cooperante, que prestará auxílio na integração no seio da comunidade docente e escolar (Batista et al., 2014).

É neste patamar da nossa formação que é possível confrontarmo-nos com o que será a nossa realidade, deste modo é permitido aplicar na prática tudo o que até aquele momento era apenas teoria. Esta dualidade de conceitos, pressuponho que seja o grande tema para discussão na nossa profissão, a linha traçada entre estes dois conceitos é ténue.

Para este diálogo, é importante entender que o peso relativo para cada um dos conceitos não é o foco da questão, mas sim a fusão de ambos, no sentido de que a nossa formação, está “assente no princípio da teorização prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros”. É com isto fundamental assegurar um domínio sobre um saber, saber este que emerge de um conjunto de entendimentos formais, em consonância com os entendimentos experimentais, complementando-se. Este intitulado de

saber profissional docente, entra como ato pedagógico quando utilizado num contexto individualizado, emergindo a necessidade de dominar fatores como a simples ação relacional e interpessoal (Roldão, 2007, p.16).

Além disso Roldão (2007, p. 102), acrescenta ainda “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores.” Esta interdependência de conceitos é fundamental no nosso processo de formação, na medida em que através de práticas controladas como nos foi possível experienciar no primeiro ano do mestrado, somos capazes de aplicar na prática o que nos foi incutido na teoria. Desta forma, mediante um contexto controlado, podemos experienciar o que é ser docente. A teoria surge como um complemento da prática visto que, existem diversos fatores que poderão influenciar a teoria, nomeadamente, o espaço onde a EF é lecionada, os recursos materiais, o número de alunos, a pré-disposição dos mesmos para a prática, as condições meteorológicas, questões pessoais, que naquele dia impedem de se focar na aula, as nuances acontecem e existem situações que não estão descritas num livro ou num artigo.

1.2 Ser-se professor: Um olhar sobre o papel educativo da Educação Física

Atendendo a Queirós (2014, p. 73), “Neste momento o professor sente-se como se de repente deixasse de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, para a qual percebe não estar preparado”. Este excerto, retirado do livro “O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física”, remete-nos para o momento, em que finalmente o EE é colocado no contexto em que a sinergia entre a teoria e a prática são palpáveis, o chamado choque com a realidade. Um sentimento de indubitável ansiedade e agitação é invadido e as dúvidas e incertezas tomam conta do professor. A primeira experiência, num contexto profissional, em que a responsabilidade da educação e formação de crianças e adolescentes estão sujeitas à nossa liderança, é um salto grande para o mundo real. Surge aqui a importância do EP que permite a construção gradual da nossa identidade

profissional docente, com o auxílio do Professor Cooperante, um Professor Orientador da Faculdade, que assumem um papel crucial na formação dos EE.

Tendo em conta que, o domínio do conteúdo é o cerne da nossa profissão e que esse mesmo conteúdo é versátil, surge com a necessidade de dominar um conjunto de saberes em determinadas áreas, para que possamos exercer a nossa função de forma coerente, com o que nos é postulado enquanto educadores. Não obstante, é possível concordar com a necessidade de conhecer aqueles que se instruem, para que exista uma instrução efetiva. Torna-se primordial saber adaptarmo-nos ao contexto, garantindo que a nossa prática pedagógica seja exercida com intencionalidade e significado.

Todavia, torna-se imprescindível aliar a nossa identidade profissional ao que nos é prontamente solicitado enquanto docentes. O professor enquanto indivíduo inserido numa sociedade, a partir das suas concepções e teorias, expectativas e aspirações, práticas e rotinas enraizadas, tem a capacidade de refletir sobre a sua experiência e apresenta diferentes dimensões no que toca seu desenvolvimento pessoal que porventura irão afetar a sua formação. Posto isto, é importante expelirmos a ideia de que somos meros reprodutores e aplicadores, e assumirmos o comando do navio, isto aliado a toda a responsabilidade que acarreta a docência.

Pretende-se que, de forma singular, sejamos cada vez mais capazes e dotados de estratégias que conduzam a um melhor resultado. De acordo com Batista e Queirós (2015), a EF encontra-se numa posição vulnerável no contexto curricular, sendo imperativo reformar práticas obsoletas para garantir a sua relevância e eficácia. A transformação da disciplina exige a exploração de novos caminhos que motivem e envolvam os alunos e professores, promovendo aprendizagens desportivo-motoras significativas e culturalmente enriquecedoras (Azzarito & Ennis, 2003).

A EF de qualidade, segundo Crum (1993), deve desempenhar três papéis principais: aquisição de condição física, estruturação do comportamento motor (ou corporalidade consciente) e formação pessoal, cultural e social. Este enfoque é apoiado por Batista e Pereira (2014), que defendem uma EF, baseada nos

conteúdos específicos do desporto, enquanto fenómeno cultural, social e biológico.

É crucial que a EF incorpore práticas desportivas sistemáticas, com intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e culturalmente significativa, capazes de proporcionar prazer aos alunos e baseadas nos valores do desporto. Deve promover a autoconfiança e autorrealização, partilhando a responsabilidade com outras áreas no desenvolvimento de competências que, formem cidadãos confiantes e socialmente responsáveis (UNESCO, 2015).

2. Enquadramento pessoal

O meu nome é Margarida de Sá Carreira, tenho 25 anos de idade e nasci no Funchal, na ilha intitulada de melhor destino insular, Região Autónoma da Madeira. O meu percurso académico até o 1ºCiclo de estudos foi realizado na ilha. Apesar de contínuo não se procedeu da mesma forma que muitos outros colegas meus, no meu terceiro ano de licenciatura embarquei no programa de Erasmus+ e prossegui com os meus estudos em Varsóvia, na Polónia, tendo com toda a certeza se verificado uma das épocas mais enriquecedoras em termos pessoais e académicos. Após a finalização do 1ºCiclo de estudos, decidi dar seguimento ao meu percurso académico e a fim de me enriquecer profissionalmente, decidi embarcar numa viagem até ao Porto e ingressei no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS).

Numa breve crónica desportiva, o desporto sempre fez parte da minha vida, não fosse o meu pai um professor de EF e treinador de ginástica artística masculina de alta competição, influenciando-me assim desde tenra idade a experimentar diversas modalidades, tendo sido o voleibol a que mais interesse despertou, tanto que me acompanha há aproximadamente 17 anos. Considero que o voleibol foi a atividade que me dotou de competências sociais e pessoais, bem como, determinados valores que sinto que me moldaram na mulher que sou hoje. Não acredito na sorte ou no azar, mas algo é certo, foi através do desporto que criei os laços mais bonitos de amizade, que ainda hoje perduram. Todas as nossas inseguranças, superações, vitórias, derrotas, frustrações, quando vivenciadas e superadas em equipa tornam a vida mais leve e estimulante e é

esta a capacidade que o desporto tem de nos unir e tornar pessoas mais capazes e competentes. Surgiu aqui o respeito e admiração por esta área.

“Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo “.

Nóvoa (2009, p. 27)

3. Enquadramento Institucional

A essência de cada escola, recai sobre a sua missão e os valores que quer ver associados à sua instituição ajustadas ao seu meio social. O ser humano vive submetendo-se a constantes adaptações que, lhe circunscrevem ao seu quotidiano novos estímulos, quer seja, hábitos, valores, adversidades e necessidades diferentes (Paixão et al. 2009).

Desta dinâmica, surge a necessidade de prosseguirmos, enquanto docentes, para um caminho de mudança, saindo de um ponto de vista e atuação mais tradicionalista e procurando uma trajetória mais atual, uma vez que a sociedade está em constante mutação, também os nossos meios e métodos de atuação deverão se apresentar em conformidade. Deste modo, a escola como fonte primária de educação, não deverá estar estanque, face a modificações na ordem do estrato social, político e económico fazendo emergir na sociedade, um novo quadro axiológico que se caracteriza, por termos como individualismo, pluralismo, hedonismo, indeterminação e personalização (Gervilla, 1993).

Com isto, torna-se fundamental o papel da escola no pleno desenvolvimento do ser humano, capacitando-o de noções de liderança, com a devida responsabilidade, autonomia e dedicação, procurando desta forma ajustar o ensino para cada contexto, sem nunca desvirtuar os valores humanos e as ideologias sociais.

Nesta categoria, estará presente uma breve caracterização das instituições que me acolheram, bem como as turmas que acompanhei, a residente e as cooperantes (turma partilhada e turma do 1º Ciclo).

3.1 Escola Cooperante: Porto de abrigo

A instituição escolar, onde toda esta aventura ocorreu é uma Escola Secundária situada na freguesia de Paranhos, no Porto. Atualmente, inclui o 3º Ciclo de Escolaridade e o Ensino Secundário, tanto o Ensino Regular como o Ensino Profissional. Como me encontrava no Porto há pouco tempo, o meu conhecimento sobre as escolas e suas características era escasso. No entanto, resolvi colocar esta escola como primeira opção, essencialmente pela proximidade ao meu local de residência.

De maneira a acentuar o espaço de excelência que a caracteriza, a escola consubstanciada pelo lema “Mais informados, mais capazes, mais livres”, passou por uma requalificação de todo o espaço escolar, no âmbito do Projeto de Intervenção da Empresa Parque Escolar, permitindo desta forma, duplicar a área coberta, melhorar os recursos espaciais, os equipamentos e elevar o nível de satisfação da comunidade escolar.

No que toca a recursos espaciais, a escola apresenta disponíveis para a lecionação das aulas de EF quatro espaços distintos: o Ginásio Grande (E1), que correspondia ao espaço interior grande, onde foram abordadas as modalidades de Voleibol e Badminton; o Ginásio Pequeno (E2), que correspondia ao espaço interior pequeno, onde foram abordadas as modalidades de Ginástica de Solo e Dança; o Espaço Exterior Coberto (E3) e o Espaço Exterior Descoberto (E4), onde foram abordadas as modalidades de Futebol e Atletismo.

De maneira a que todos os docentes utilizassem os quatros espaços distintos ao longo de cada semestre, elaborou-se um plano de rotação pelos diferentes locais, denominado de “*roulement*” espacial, com o propósito de facilitar a organização de todo o processo. Este ano letivo foi inserido o E4 como um complemento aos outros três já existentes. Esta medida, de uma forma geral, não foi propriamente bem recebida por todos os professores, uma vez que, não estando reunidas as condições de segurança (chuva) para a prática, a única possibilidade prendia-se com a utilização da sala de expressões, tendo sido maioritariamente utilizada para a lecionação teórica do conteúdo.

3.1.1 Turma Residente

A turma que me atribuíram pertencia ao curso de Ciências e Tecnologias do 10º Ano de Escolaridade, assim sendo, a idade dos alunos variava entre os 14 e 16 anos. Constituída inicialmente por 21 alunos, dos quais 17 correspondiam ao género masculino e apenas quatro ao feminino. Esta prevalência do género masculino foi algo que, no início, me intrigou pela possibilidade de ser mais fácil suscitar comportamentos desviantes, podendo condicionar a minha intervenção. Deste modo, defini que a minha abordagem inicial seria algo mais autoritária tendo em vista, uma gradual flexibilidade dependendo das respostas que os próprios me dariam. No sentido de os responsabilizar pela relação aluno-professor que iria ser criada.

Ao longo do ano letivo, a turma sofreu constantemente alterações na sua constituição, tendo inclusive ingressado dois alunos na penúltima semana do término do ano letivo. Estas mudanças trouxeram alguns distúrbios comportamentais fazendo com que fosse acrescentado mais um desafio nesta minha prática pedagógica.

Neste sentido, terminei o ano letivo com uma turma de um total de 25 discentes no qual foi mantida o rácio de alunas, todos estes com personalidades, contextos e ritmos de aprendizagem muito diversificados.

No que concerne à nacionalidade dos discentes que constituem a turma do 10º ano de escolaridade, é notória uma prevalência na nacionalidade portuguesa, apresentando também discentes de nacionalidade brasileira e chinesa. Este facto em nada condicionou a minha intervenção pedagógica, visto que todos dominavam a língua portuguesa.

Os alunos são o cerne do investimento dos professores que estão a iniciar a sua prática pedagógica, são estes que dão significado à nossa ação (Batista, 2014). Com efeito, é gratificante dedicar o nosso tempo e detetar evoluções, em todos eles, tanto a nível motor, cognitivo como afetivo. Aos poucos foram criando ligações que espero que tenham sido tão impactantes para eles como foram para mim.

3.2 Escola Cooperante: Turmas do 1º Ciclo e 2º Ciclo

No ato do meu estágio profissional, tive a oportunidade de lecionar em mais dois ciclos diferentes. Tendo-me sido permitido assumir a responsabilidade por uma turma partilhada (TP) de 5ºano com mais um membro do NE.

Além disto, foi-me concedida a possibilidade de desempenhar a função de liderança de uma turma do 1ºCiclo do Ensino Básico, neste caso, uma do 2ºano, tendo como propósito complementar a nossa atuação pedagógica, nos diferentes ciclos de ensino.

Posto isto, a minha intervenção iniciou-se, em ambas as turmas, no segundo período, durante quatro semanas. Isto seria o esperado, no entanto, devido a um infortúnio da PC que se lesionou na nossa primeira aula, ficando a partir desse momento de baixa médica, não nos foi possível lecionar mais que duas aulas à turma do 2º Ciclo. Esta mesma turma era peculiar visto que, existiam estudantes com Necessidades Educativas Especiais, além de que eram meninos que vinham de um primeiro período com algumas negativas nesta disciplina e eram caracterizados por ter atitudes e comportamentos desadequados. Esta característica, foi detetada muito facilmente nas duas sessões de ensino que obtive, onde foi sem dúvida um desafio, primeiro que tivessem atentos e depois que se concentrassem no cumprimento da tarefa proposta. Apesar das poucas sessões de ensino acredito, que ter o controlo desta turma, seria o grande desafio neste ano letivo resultando na adequação da minha postura, neste caso mais autoritária, permitindo algumas benesses caso cumprissem com o proposto.

Em ambos os ciclos, para maximizar e potenciar o processo de ensino-aprendizagem, foram-nos transmitidas as rotinas já implementadas pelos professores anteriores, que se revelaram proveitosas na medida em que, conseguíamos rentabilizar o tempo disponível para a prática, visto que entravam no pavilhão já com uma tarefa predestinada a ser feita.

3.2.1 Paralelismos e diferenças na adequação pedagógica

No que concerne à comparação entre os diferentes ciclos, consciente de que a discrepância de idades é relevante e, conseqüentemente, os níveis de maturidade, foi interessante perceber as diferentes dinâmicas criadas em cada sessão de ensino. O primeiro ponto evidenciado, após a iniciação à intervenção pedagógica nos ciclos de ensino básico, foi o facto dos meus alunos mais novos serem muito irrequitos e energéticos, contrariamente, à minha turma residente que apesar dos comportamentos desviantes, por vezes mantinham os níveis de excitação num patamar confortável.

É fundamental apontar o facto de nos diversos ciclos de ensino, a criação de rotinas ser um fator imprescindível, principalmente nos mais novos que ao longo das aulas já sabiam o que fazer no início e no término da sessão de ensino. Além disso, por ter de ir buscar os alunos à sua sala de aula (turma do 1ºciclo) permiti-me aprender algumas rotinas e dinâmicas já existentes, tendo-me servido de auxílio quando queria chamar os alunos à atenção. A título exemplificativo, de um a dez, todos os números continham uma tarefa específica, deste modo, sempre que pedia à turma um três, estes já sabiam que se tinham de organizar em fila.

Ainda no que diz respeito à turma do 1ºCiclo, considero que qualquer pessoa que lide com crianças não consegue não esboçar um sorriso. O envolvimento, a alegria, a ternura e a ingenuidade faz valer a pena todo o esforço ao planear a sessão de ensino. É verdade que trazem desafios que nos mais velhos não são visíveis, nomeadamente, as questões de segurança, a minha atenção nestas aulas era redobrada, até porque no início das aulas, outros alunos encontravam-se em tempo de recreio; o meu discurso tinha que ser muito mais simples e conciso, facilmente se desconcentravam, e não ouviam a instrução, e por fim, a competição trazia muitas vezes quezílias entre eles e deste modo, tinha que intervir como se de uma consulta de psicológico se tratasse.

4. Planeamento - Arquitetura do Ensino

O planeamento ao longo da nossa vida surge como um suplemento que, utilizado adequadamente, permite aos professores definir objetivos claros, exequíveis e

estimulantes de forma a perfazer atividades que irão atender às necessidades dos alunos, bem como as normas já previamente definidas, tanto no contexto escolar, como na norma padrão do sistema educativo. Em conformidade, Graça (2001) determina o planeamento como sendo um olhar crítico para o futuro, equiparando-o a uma janela privilegiada para a compreensão do que é efetivamente o ensino, oferecendo a possibilidade de guiar os nossos passos seguintes com o intuito de enfrentar sistemas ditos imprevisíveis.

Contudo, nem tudo o que está descrito no papel se efetiva, na hora que nos confrontamos com a realidade, este sentimento de incompetência intensifica-se, principalmente, quando aliado com a falta de experiência, imperando a escassez da capacidade de antecipação. Stipanov (2005) conclui que, dois terços dos professores com experiência, não sentem dificuldades nas tarefas de planificação, ao invés da maioria dos estagiários, que assinalam como sendo um grande desafio na sua intervenção, com incidência na adequação do conteúdo, às capacidades dos alunos e na plasticidade e ajustamento dos planos face às situações inesperadas.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais, concomitantemente com o pré-estabelecido pela escola cooperante, para o ano letivo foram escolhidas diversas modalidades de diferentes subáreas, nomeadamente, atletismo, voleibol, ginástica de solo, futebol, badminton e dança. Esta decisão foi tomada, após reunião com o grupo disciplinar no início do ano e, uma reunião do NE, tendo por base o tempo e acima de tudo o “*roulement*”. Nitidamente foi tido em conta o conteúdo e as exigências da modalidade, havendo a preocupação de alternar um desporto coletivo com individual, promovendo uma flutuação de requisitos em termos motores, mas acima de tudo de competências psicossociais. Isto, no sentido de priorizar capacidades como a autoconfiança, autodisciplina e a gestão do stress numa perspetiva mais individual, ao passo que foram mais valorizados aspetos como a cooperação, comunicação interpessoal, liderança e um senso de responsabilidade partilhada num desporto coletivo.

Como anteriormente já foi referido, a escola neste ano letivo optou por uma organização semestral, sendo possível observar na tabela 1 o número de aulas estabelecido para cada modalidade, tendo em conta o “*roulement*”. No caso, as três primeiras modalidades, foram lecionadas no primeiro semestre e as

restantes no segundo, dispondo de um número efetivo de aulas possível de averiguar na seguinte tabela:

Tabela 1 - Aulas lecionadas.

	Semestre de Aplicação	Nº de Aulas Lecionadas
Atletismo	1ºSemestre	10
Voleibol		10
Ginástica de Solo		9
Futebol	2ºSemestre	14
Badminton		10
Dança		7

É de relevância informar que o número de aulas retratado diz respeito às sessões de ensino, que foram efetivamente despendidas na leção da modalidade, incluindo as aulas teóricas. Deste modo, não foram aqui contabilizadas as utilizadas para a apresentação, avaliação da aptidão física, testes teóricos, visualização do filme com motivo multidisciplinar, de auto e heteroavaliação.

Porém, foram contabilizadas as sessões de ensino condicionadas devido às alterações das condições atmosféricas. Se no início do ano letivo me sentia nervosa com esta situação, no final a minha atitude diferiu. Sentia-me mais confiante e segura fruto de uma relação mais próxima com os alunos. Procurei nas primeiras vezes criar um momento em que também eu pudesse me sentir mais confortável, não descurando a matéria a ser lecionada. No caso da modalidade de atletismo, aliei a parte competitiva e lúdica ao conteúdo teórico utilizando as equipas pré-definidas para criar um jogo do galo, com a possibilidade da utilização de meios tecnológicos para obter as respostas corretas. Visto que a primeira sessão de ensino de voleibol foi condicionada, resolvi abordar de uma forma teórica conteúdo de revisão e específico da modalidade, não necessariamente o imposto nas aprendizagens essenciais, mas que a meu ver, seriam uma mais-valia para os meus discentes, no entendimento e compreensão da modalidade, numa perspetiva de os dotar de conhecimento necessário para identificar aspetos básicos num jogo de voleibol.

Com isto, seria viver numa utopia caso aplicássemos um planeamento sem qualquer tipo de alteração. A imprevisibilidade está intrinsecamente relacionada com o papel da docência, sendo necessário recorrer constantemente, à adaptação para que o processo ensino-aprendizagem seja concretizado eficazmente.

Acredito que o que acabou de ser afirmado não resulta num fator surpresa para ninguém é, no entanto, quando somos colocados num contexto prático que as dificuldades surgem. Existiram situações, em que me senti encurralada e frustrada, sem saber que rumo tomar uma vez que calculei que os meus alunos iriam responder ao proposto, nomeadamente, quando em futebol contemplava uma situação de aprendizagem em que, no mesmo exercício as respostas motoras dos alunos eram díspares, resultando no insucesso face ao objetivo delineado. Na altura não fui capaz de pensar numa solução que fosse além do feedback. No entanto, após discussão com os elementos do NE percebi que se simplesmente tivesse aumentado o espaço, as respostas já poderiam ir ao encontro do que procurava. Resumidamente, o insucesso faz parte e que nada melhor que passar pelos constrangimentos, para aprendermos e podermos fazer mais e melhor numa próxima, numa perspetiva de que a adaptação aos contextos, será cada vez mais rica quanto mais prática tivermos e talvez era isto que na altura precisava de ouvir.

4.1 Conceção das Unidades Didáticas

Uma unidade didática é essencialmente um documento com a finalidade de orientar e suportar toda a planificação e organização da minha prática pedagógica. Neste sentido, aqui se proporciona uma visão clara dos objetivos a serem alcançados, facilitando a organização das atividades e a avaliação do progresso dos alunos, estando assente sobre uma construção gradual de competências, mediante as necessidades dos alunos.

Em conformidade, os objetivos só podem ser alcançados de forma gradual, o que implica uma planificação que interrelacione todos os objetivos (Bento, 2003). Todavia, a maior parte das UD elaboradas sofreram modificações ao longo da

lecionação da modalidade, dado que os alunos evidenciavam uma parca consolidação dos conteúdos abordados nos anos anteriores.

Mediante o exposto, a organização da UD, teve como pressuposto o número de sessões destinadas à lecionação de cada modalidade, bem como os conteúdos programáticos definidos em NE, atendendo ao nível de desempenho em que a turma residente se encontrava. Aqui destaco, a importância das reuniões com o PC, incentivando-nos a refletir sobre as nossas decisões e a desafiar-nos a sermos irreverentes. Com efeito e tomando o caso do Badminton em consideração, algo que nos suscitou dúvidas dentro do NE foi a ordem que faria mais sentido introduzir os gestos técnicos que seriam abordados.

4.2 Plano de aula: Criar com intencionalidade pedagógica

“O ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade.”

Bento (2003, p. 16).

Um bom plano de aula é crucial para garantir uma experiência educativa eficaz e organizada, contribuindo deste modo para um processo ensino-aprendizagem eficiente. Deste modo, percebe-se que vá além de colocar os nossos discentes em movimento, é imperial que seja feito de forma consciente e metódica. Evidentemente, com a possibilidade de surgir constrangimentos que motivem a possíveis alterações resultando na necessidade da tão aclamada adaptação.

O meu EP não foi dissemelhante a todos os outros meus colegas, desde o nervosismo, que antecipava as aulas com o receio de não me recordar dos exercícios ou até mesmo envolver-me tanto numa situação de aprendizagem, proporcionando um tempo de empenhamento motor desadequado face ao inicialmente planeado. Neste sentido é crucial entender e tal como o PC mencionava, o plano de aula poderia ser flexível e adaptado às circunstâncias reais da prática pedagógica.

De acordo com Quina (2009) e observando a figura 1, o modelo tripartido foi o utilizado na estruturação das minhas aulas. Assim sendo, o seu alicerce

assentava sobre três partes, nomeadamente, inicial, fundamental e final. Cada secção, era caracterizada por normativas específicas, tempos de duração diferentes e objetivos concordantes com o objetivo primordial da aula.

Plano de Aula				
Professor:		Ano/Turma:	Nº alunos:	Local:
Aula:	Sessão:	Data:	Hora:	Material:
UT/UD:		Duração:	Tempo útil:	
Função Didática:				
Conteúdos:				
Objetivos da aula:	HM			
	FT/CF			
	CD			
	CPS			

	⊗	Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem <i>Organização didático metodológica</i>	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial				
Fundamental				
Final				

Figura 1 - Exemplo de Plano de Aula.

Posto isto, no decorrer do ano letivo a minha prática pedagógica, foi caracterizada por um bloco semanal de 100 minutos, onde o tempo efetivo para a prática compreendia os 85 minutos e um tempo de 50 minutos onde efetivamente poderia usufruir de 35 minutos, esta flutuação de duração surge, por questões aliadas à preparação dos alunos para a prática e o tempo que despendem a deslocar-se até o espaço de trabalho.

Considero relevante fazer um apontamento no que toca ao tempo efetivo para a prática, principalmente nas sessões de ensino de 35 minutos, uma vez que, por ser a primeira aula de sexta-feira, era recorrente existirem atrasos por parte de alguns alunos. Após alertar diversas vezes para este constrangimento, e

possuindo o conhecimento que não seriam por motivos alheios aos próprios, comuniquei a situação à turma. Ficando estabelecido um castigo pelos próprios onde no final da sessão de ensino, os mesmos arrumariam sempre o material. Situação esta que de leve modo poderá ser caricata, no entanto, permitiu que os próprios alunos em jeito de ironia cobrassem os seus colegas.

É de salientar que a estruturação foi elaborada com base, nas quatro categorias transdisciplinares, nomeadamente, habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e fisiologia, e conceitos psicossociais. Em conformidade com Bento (2003), acredito ser crucial dedicarmos o nosso tempo a estimular atitudes e valores que, possam ser transferíveis numa perspetiva de formarmos indivíduos mais capazes, contrariamente ao que é proposto por colegas de profissão, que dirigem o seu foco meramente para a tática e técnica. Neste sentido, procurei estimular questões como o sentido crítico, promovendo debates sobre o seu desempenho e o dos colegas, atribuindo um sentido de responsabilização.

4.2.1 Parte Inicial

No que concerne, à parte inicial das sessões de ensino, procurei utilizar estratégias diversificadas consoante as diferentes modalidades. Em determinadas aulas utilizei este tempo para rever o conteúdo lecionado anteriormente, focando nos aspetos específicos, que seriam transferidos para a presente sessão e ao mesmo tempo como forma de consolidação do que previamente foi abordado como foi o caso de atletismo. Não obstante considere benéfico que, semelhantemente a voleibol, também em badminton fossem criadas rotinas, potenciando o tempo de empenhamento motor dos alunos e desta forma aumentando o número de contactos com o objeto de jogo. Além disso, esta estratégia minimizou o aparecimento dos constantes atrasos.

“Para a leção da UD foram estabelecidas desde logo determinadas regras de segurança e uma rotina inicial para que, os alunos comessem a ganhar alguma responsabilidade e autonomia aquando da chegada ao local destinado à prática. A rotina inicial foi um aspeto que me surpreendeu pela positiva uma vez que não contava que fossem cumprir a tarefa implementada tão eficientemente e em todas as sessões. Assim

sendo, é de valorizar o facto de à chegada do ginásio iniciarem as duas/ três voltas ao campo prosseguindo para a situação de jogo 1x1, esperando pelo desligar da música para dar início à aula propriamente dita.”

(reflexão, dezembro, diário de bordo).

4.2.2 Parte Fundamental

De forma metafórica podemos caraterizar este momento, como a grande fatia do bolo do processo ensino-aprendizagem uma vez que, e segundo Quina (2009), traduz-se em 50 a 80 % do tempo de aula preconizando o momento em que são introduzidos, exercitados e/ou consolidados os conteúdos das matérias.

Naturalmente, o plano estruturado não foi sempre cumprido na sua totalidade, quer devido a uma gestão e controlo pouco conseguido da minha parte, quer por faltas de presença que condicionavam a dinâmica das situações de aprendizagem planeadas. No meu entendimento, o cerne da questão não se pode limitar à nossa intervenção mais ou menos conseguida, mas devemos redirecionar o foco para os resultados e evolução do processo de aprendizagem dos alunos. Em suma, sermos capazes de, dentro de uma bolha de constrangimentos, extrair e potenciar o seu desenvolvimento cognitivo e motor, adequando aos objetivos estabelecidos previamente para cada aula.

Todos erramos por mais anos que passemos envolvidos na nossa prática profissional. Neste sentido, o meu caso não foi diferente dos demais. A minha primeira grande barreira nesta fase foi selecionar as melhores situações de aprendizagem, as mais estimulantes, as mais acessíveis de controlar, ao fim ao cabo as laranjas mais doces e com mais sumo. Atualmente a informação é vasta e de fácil acesso, contudo, nem tudo o que está ao nosso dispor é conhecimento válido, tornando-se imperativo a capacidade de saber filtrar. Perceber que a simplicidade de um exercício não o torna pobre, pelo contrário, em termos pedagógicos o nosso intuito é provocar aprendizagem podendo desta forma, o simples ser muito rico.

Posto isto e em retrospectiva, considero que a solução mais viável é que em todas as situações de aprendizagem tenhamos ao nossos dispor, atendendo o objetivo

específico, variantes de progressão e regressão, naturalmente ajustadas às capacidades e competências dos nossos discentes.

Uma situação de aprendizagem pode provocar diferentes reações quando alocadas a públicos-alvo diferentes. A título exemplificativo, na modalidade de atletismo, onde uma situação de aprendizagem com um teor mais tecnicista resultou muito bem na turma de um colega meu do NE, o contrário reviu-se na minha. A predisposição dos alunos para a prática e a própria dinâmica da turma pode condicionar totalmente até o "melhor exercício do mundo", é importante conseguirmos nesse momento entender, se a turma não está a responder com o pretendido e cobrar pela falta de empenho, ou se de algum modo, é uma situação de aprendizagem desadequada face às características dos mesmos. Neste preciso caso, considero que era um exercício tecnicista, todavia necessário para limar alguns erros comuns. Considero que, na implementação do exercício, poderia ter dado a conhecer o seu objetivo específico e, acima de tudo ter colocado pequenas metas onde os próprios estariam encarregues de medir o seu progresso.

4.2.3 Parte final

Mediante aquilo que objetivava, diversas estratégias foram utilizadas. No caso da modalidade de dança, procurei usar estes últimos minutos para após discussão entre os próprios, ser eu a fornecer feedback, sobre a performance demonstrada no final, de maneira a resumir a opinião dos colegas e a criar objetivos para as aulas seguintes. De outra forma, aquando da lecionação de badminton utilizava este momento para apresentar a soma dos resultados obtidos em termos individuais, o que acredito que deixava os discentes ansiosos para a seguinte sessão de ensino, tentando deste modo invocar um tipo de motivação extra.

5. Realização da prática

5.1 Preâmbulo: Desafios colocados a uma Estudante-Estagiária

Ao longo do meu trajeto de vida, sempre me foi acessível a interação com pessoas de uma tenra idade e com idosos, essas são as faixas etárias que

acredito em que posso contribuir de forma a impactar positivamente as suas vidas. Portanto, aliar as nossas qualidades com aquilo que gostamos torna-se um processo orgânico.

Os dias que antecederam ao início desta nova jornada foram vividos com alguma ansiedade e nervosismo, o receio de falhar imperava no meu pensamento e creio que, a falta de experiência na área tornou esta adaptação mais complicada. Além disso, ter-me-ia sido atribuída uma turma constituída maioritariamente por rapazes, e apesar de considerar que a criação de um bom ambiente seria facilmente alcançável, por outro lado, sentia-me vulnerável no que tocava à minha posição de liderança. Uma vez que, socialmente ainda existe um menosprezo no posicionamento da mulher num lugar de poder. Neste sentido, procurei adotar inicialmente uma postura assertiva, objetivando que esta fosse progressivamente encaminhada para uma postura mais amigável, não descorando a minha identidade pessoal.

No início do ano letivo foi realizado um inquérito para me dar a entender a pré-disposição dos alunos para a prática e, da mesma forma, serem disponibilizadas informações pessoais, que seriam úteis para a adequação da minha intervenção pedagógica. Mediante este inquérito foi-me possibilitado perceber, desde cedo, que a minha turma provavelmente seria uma de extremos em termos de rendimento e performance. Com isto, surgia a dúvida sobre como motivar os alunos menos interessados nesta disciplina e da mesma forma, manter ou se possível ainda acrescentar, valor motivacional para os que já estariam predispostos. Uma das estratégias que utilizei foi procurar aquando da formação de equipas, juntar uma pessoa com mais predisposição motora com outra que sentia mais dificuldade, criando assim a possibilidade de existir uma entreajuda na resolução da tarefa.

No que concerne à lecionação prática no exterior, uma dificuldade sentida prendeu-se no facto de que, quando as condições meteorológicas não se encontravam apropriadas para a realização da prática pedagógica no E4, a aula teria de ser lecionada no interior numa sala específica para EF sendo o seu conteúdo adaptado para uma sessão teórica. Este fator tornou-se um desafio para mim, visto que, é uma situação que me deixa desconfortável e inibida.

De modo a colmatar esta adversidade, procurei aliar-me à tecnologia e, enquanto tornava a sessão de ensino estimulante e informativa, era de igual forma uma maneira de me proteger. Em análise, considero que todas as aulas condicionadas pela meteorologia, correram de uma forma geral muito melhor do que antecipava, sendo que ao longo do tempo e com o ganho de confiança da turma me foi possibilitado relaxar e tornar aquelas aulas interessantes para mim e para os meus discentes.

No respeitante à gestão e controlo da turma, numa fase inicial, foi por mim constatado e em conformidade com o exposto em reuniões do NE, o meu deslocamento pelo espaço era restrito, limitando a minha intervenção pedagógica a determinados alunos.

“Desta forma, visto que é uma problemática muito enraizada na minha intervenção pedagógica pretendo demonstrar as situações de aprendizagem com alunos que se localizem no espaço onde costumo circular menos, obrigando a atender às necessidades dos que estão perto daquela zona, obrigando-me a permanecer no sítio. Da mesma maneira, comprometo-me a prestar mais atenção aos alunos com maiores dificuldades que, por coincidência, costumam permanecer na zona do pavilhão onde menos tempo despendo.”

(reflexão, 7 dezembro, diário de bordo).

Em retrospectiva, considero que uma causa mais plausível para esta problemática prende-se com a disposição do Professor Cooperante e dos membros do NE. Acredito que, por motivos de falta de confiança cingia os meus deslocamentos ao espaço mais distante dos mesmos, permitindo um diálogo e uma intervenção mais fluída e não robotizada. Ao fim ao cabo este problema foi colmatado, concomitantemente, com o aumento da minha confiança face às minhas capacidades e competências.

Acredito que tudo o que fazemos na vida, se o fizermos com motivação tudo se torna mais prazeroso, por vezes a motivação intrínseca é suficiente. Todavia, quando as nossas vivências e hábitos não compactuam, com o que tem de ser feito para uma vida mais próspera precisamos de uma motivação extrínseca. Encontra-se aqui o papel do professor que consta de igual forma como um desafio. Em conformidade, no meu EP não foi diferente, segundo Hassandra et al. (2003) é expectável ocorrer um aumento da motivação intrínseca, quando os

discentes constatarem que estão a extrair resultados úteis e importantes das aulas de EF. Deste modo, no sentido de potenciar a motivação dos alunos, optei por atribuir uma componente competitiva a muitas situações de aprendizagem. Atendendo que o objetivo não seria desvirtuado através da introdução desta componente. Foi possível constatar que a resposta a estes estímulos era concordante com o requisitado, por isso optei por prolongar esta estratégia nas outras modalidades.

Outra forma que recorri para aumentar o nível de motivação dos alunos e do mesmo modo combater os frequentes atrasos foi, na modalidade de voleibol, aquando da rotina inicial, recorri à música como fonte motivacional como é coerente com os jogos oficiais desta modalidade, de forma que também pudessem sentir que pertencem a algo maior. Neste sentido, utilizei a mesma estratégia em dança e ginástica (segundo semestre), onde o espaço me permitia facilmente recorrer a este recurso.

5.2 Metodologias pedagógicas: um processo evolutivo

Atendendo às diversas características de cada modalidade, nelas incluindo-se o material a ser utilizado, o tipo de exercícios, o tipo de espaço a utilizar e o carácter (coletivo ou individual), o docente deve adotar medidas que tornem as sessões de ensino atrativas, significantes e dinâmicas, com o intuito de potenciar o envolvimento dos alunos e aquisição de aprendizagens. Posto isto, surge a necessidade de o docente compreender, como é que os alunos aprendem, de forma a delinear o processo de ensino-aprendizagem mais adequado.

A utilização dos modelos de ensino foi marcada por alguma resistência da minha parte, por ser algo ainda pouco explorado. Todavia, por influência do ano transato, procurei implementar algumas características do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop et al. 2019), logo na primeira modalidade que lecionei, o Atletismo. Esta escolha pareceu-me muito viável, uma vez que o MED além de aportar melhorias significativas no domínio motor, também apresenta ao nível do domínio cognitivo e social (Coelho, 2011).

O facto desta modalidade ser a primeira a ser abordada, não me possibilitou ingressar de forma tão afincada e tão envolvida no processo, tendo cometido

erros, que atualmente teria resolvido de maneira diferente, nomeadamente, recorrer a um trabalho em equipa ao longo da unidade didática, considero que seria extremamente motivante se, em diversas situações de aprendizagem a contagem da pontuação fosse feita de forma gradual, de maneira que no final fosse possível apurar um campeão. Além disso, não conhecia os meus alunos ainda e a constituição das equipas não foram feitas de forma a potenciar as suas capacidades. Mediante este resultado, aquando da lecionação de badminton, permiti que fossem os próprios a escolher as equipas. O meu ponto era perceber se este fator teria sido, anteriormente, um fator limitador da sua pré-disposição para as tarefas, aliás acredito que é humanamente possível afirmar que, realizar tarefas com pessoas que temos maior afinidade torna a experiência mais prazerosa. Ciente de que, poderia existir a possibilidade de se intensificarem comportamentos desviantes, permiti esta situação reforçando a ideia de senso de responsabilidade e compromisso.

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2013) estabelece uma interação imediata e íntima das componentes táticas e técnicas, em consonância com a dinâmica interna do jogo e os objetivos de aprendizagem, num esforço de alinhamento dos conteúdos de aprendizagem com a prática do jogo. O jogo é a referência central para o processo de ensino e incide sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspetos constituintes do jogo, a identificação dos princípios táticos, a consciencialização da tomada de decisão e a exercitação das habilidades adequadas e necessárias à resolução de problemas emergentes no jogo (Mesquita et al., 2005).

Mediante o exposto, senti um maior à vontade para aplicar este modelo na modalidade de voleibol no primeiro semestre, recorrendo à introdução de gestos técnicos aquando da necessidade de os utilizar em situações de jogo reduzidas, existindo uma maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem. Todavia, numa perspetiva de potencializar a aprendizagem motora dos alunos, acredito que o meu foco deveria, de igual forma, se incidir numa abordagem por níveis, dado que, a turma nesta modalidade caracterizava-se como heterógena. Em jeito de retrospeção, acredito que poderia ter potenciado a aprendizagem dos alunos, se os tivesse agrupado face ao nível que se encontravam.

Neste sentido, procurei utilizar a mesma estratégia no segundo semestre em futebol. Portanto, nas situações de aprendizagem procurava agrupá-los tendo em conta o seu desempenho, intensificando o exercício através de um objetivo mais desafiante no que toca ao espaço, por exemplo, reduzindo o espaço para o mesmo objetivo ou até mesmo o aumento as relações numéricas de acordo com o princípio de jogo e conseqüentemente, ações técnico-táticas requisitadas. Com isto, mediante o desempenho e o envolvimento mostrado pelo grupo mais proficiente, optei por introduzir princípios de jogo que não foram introduzidos aos restantes.

No final das unidades didáticas procurei que existisse sempre um torneio ou um evento culminante e no futebol não foi diferente. Foi notório ao longo do torneio, um grande envolvimento por parte dos alunos, mas de maneira a captar a motivação de todos os meus estudantes, além de premiar a equipa vencedora, estimei os menos proficientes a se envolver da mesma maneira, por vezes permitindo que o valor do golo de determinados alunos duplicasse.

Tendo em conta, que para os alunos o professor é tido em conta como um ponto de referência, a demonstração assume um papel primordial na facilitação à transmissão de informação aos alunos. Em concordância e para além de maximizar o tempo útil de aula, Piéron (1999), referido por Siedentop e Tannehill (2000), afirma, que a melhor forma de compreender uma mensagem é através da utilização de recursos visuais.

Mediante o exposto, de forma a existir uma mais facilitada e melhor compreensão do gesto técnico de cada batimento e a sua intencionalidade na modalidade de badminton, optei por além de decompor o gesto, utilizar recursos audiovisuais. De igual forma e atendendo ser uma das minhas lacunas em termos motores optei por, na modalidade de futebol, utilizar os meus discentes que já haviam praticado a modalidade para proceder a uma correta demonstração da situação de aprendizagem pretendida.

Ao longo do ano fui desenvolvendo uma capacidade de individualizar a interação com cada aluno, algo que não acontecia tão naturalmente nas primeiras unidades didáticas. Existiam alunos, que necessitavam que fossem desafiados

de forma a contrariarem as expectativas, outros necessitavam de um cuidado e atenção redobrado e de um incentivo através de feedback positivo.

5.3 A arte de avaliar- Um espelho para o aprendiz

“O que pode ser medido pode ser melhorado”

Peter Drucker¹

O primeiro momento de avaliação desperta creio que, em todos nós um momento de alguma ansiedade, o peso da responsabilidade que detemos sobre o futuro da vida de alguém. Não descorando que é o aluno o verdadeiro maquinista, sendo a premissa do docente assegurar que a avaliação condizia com o propósito que o maquinista atribuía à EF.

O propósito da avaliação compreende aspetos como o diagnosticar as suas carências e perceber as suas possibilidades, criar objetivos ambiciosos, mas de igual forma passíveis de serem concretizados, constituindo-se um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades, classificar por níveis estas mesmas capacidades e competências, regular o processo de EA e prognosticar o seu desenvolvimento. Em conformidade, Borghouts et. al. (2020) afirma que a avaliação permite-nos recolher, interpretar e comunicar informação no que diz respeito à aprendizagem do aluno, tendo por base um ou mais propósitos definidos previamente. Além disso, Falchikov (2013) afirma que, para se verificar uma avaliação válida, é necessário avaliar aquilo que nos propomos efetivamente a avaliar.

5.3.1 Mapear o conhecimento- Avaliação Diagnóstica

Neste sentido, surge a necessidade de existir uma primeira avaliação com o intuito de analisar o estado da arte e, posteriormente, estabelecer os objetivos de aprendizagem e ajustar o número de estímulos previstos para cada matéria.

¹ Peter Drucker retirado de <https://pt.linkedin.com/pulse/o-que-pode-ser-medido-melhorado-fernando-dias-neves-coq8f>

Consoante as referências obtidas em cada modalidade, e as Aprendizagens Essenciais, estabeleci objetivos a atingir até ao final do ano letivo.

Tendo em consideração este momento avaliativo o que comumente é executado pelos professores é a elaboração da avaliação diagnóstica (AD) aquando da introdução de uma nova unidade didática. Todavia, a maioria dos membros do NE decidiu realizar uma primeira avaliação na modalidade de futebol no início do ano letivo quando só seria lecionada no segundo semestre, tendo revelado alguma discórdia entre o grupo. Se por um lado, realizar a AD antecipadamente é positivo por termos mais tempo para a organização e planificação da UD, por outro, pode se constatar negativo visto que, não estão a ser tidas em contas as aprendizagens que podem ser transferíveis de outras modalidades. No que me diz respeito e não tendo muita experiência no ramo ainda, considero que seria mais rentável, em termos de organização, e de modo a permitir uma avaliação contínua do discente, realizar AD concomitantemente com o início da sua leção. Contudo, esta minha posição pode divergir ao longo dos anos com o aumento da minha experiência.

No que concerne à configuração das avaliações, estas foram realizadas na sua maioria em contexto de jogo, e em virtude da existência de blocos de aula, esta avaliação decorria sempre no primeiro tempo de aula. Em contrapartida, no segundo tempo foram postas em prática situações de aprendizagem de familiarização com o objeto de jogo, tendo se verificado na modalidade de Badminton.

Surge neste parâmetro outra problemática suscetível de acontecer a professores em formação, a listagem exaustiva de componentes, técnicas e táticas, a avaliar. Tomando o exemplo de futebol, como se pode constatar no anexo 7, apesar de alertados no ano transato e reforçado pelo PC e PO, apenas foi elaborada uma AD coerente e consciente devido ao apoio dos meus colegas do NE, mais concretamente um ligado à modalidade.

É impensável dissociar a experiência de uma maior acessibilidade ao identificar padrões e erros mais suscetíveis de acontecer. Esta conjuntura emerge da necessidade de limarmos o nosso olhar para o que realmente é crucial com a intenção de retirarmos ilações fidedignas. Por conseguinte, em voleibol esta

avaliação foi elaborada de forma mais simples e eficaz, tendo auxiliado outros membros do NE. Todavia, de modo a minimizar a dificuldade sentida após a primeira AD, foi utilizado um sistema de classificação reduzido a três parâmetros mediante a modalidade a ser trabalhada.

Conforme o exposto e em jeito de retrospectiva, posso afirmar que, a minha capacidade de avaliar diagnosticamente é diferente atualmente quando comparada com o início do meu ano de estágio. Primeiramente, o conhecimento que atualmente tenho sobre as modalidades que abordei é superior, por consequência a minha capacidade de identificar problemas e atuar sobre os mesmos é mais orgânica, como é o caso de ginástica de solo que, por ter observado durante as minhas aulas e nas lecionadas pelos meus colegas, sucessivas repetições de elementos gímnicos já era mais acessível intervir adequadamente sobre o erro cometido.

5.3.2 Roteiros de aprendizagem-Avaliação Formativa

A avaliação no contexto escolar é muitas vezes centrada na capacidade de reprodução, de exames e trabalhos formatados onde o intuito passa por ser uma reprodução acéfala de prescrições formatadas prontas a ser consumidas (Lopes, 2014). Quero com isto reforçar a ideia de que devemos incluir, cada vez mais, o aluno neste processo, sendo este capaz de regularizar e consciencializar daquilo a que se propõe fazer, contribuindo para uma perspetiva do cerne do seu processo educativo ser o sujeito, abrindo portas para o professor surgir como um potenciador e regulador deste processo, auxiliando o aluno na sua demanda.

Mediante o exposto, o NE propôs dinamizar as aulas de ginástica de solo de maneira que, no final de cada aula, seria disponibilizado o mesmo espaço e tempo para que cada grupo apresentasse a sequência gímica que até então teriam conseguido construir. O objetivo passava por quebrar barreiras de desconforto e insegurança associadas à menor exposição ao público, de igual forma, permitir que ao longo das aulas com algum *input* da minha parte os próprios colegas opinassem sobre o trabalho dos colegas, existindo sempre uma crítica e um elogio, de forma a perfazer um ambiente de regulação e controlo por parte de todos os envolvidos. No fim, com grande peso na sua avaliação

constava a apresentação final que, semelhantemente ao que acontecia numa competição real de ginástica, teriam pontos para cada parâmetro, de maneira a perfazer um valor total que seria em grande peso a sua nota. (Anexo 3 e 4).

Esta dinâmica implementada veio a contribuir para o envolvimento dos alunos na sua prática e na dos colegas. De igual forma, permitiu que os próprios se colocassem numa posição equiparada à do professor, onde através da utilização e interpretação da informação acerca do desempenho dos envolvidos, os alunos seriam capazes de ajustar os passos seguintes do seu processo de ensino-aprendizagem (William, 2018).

5.3.3 Ancoragem dos resultados-Avaliação Sumativa

O término de uma UD apresenta-se associado à concretização da Avaliação Sumativa, neste momento pretendemos verificar se, efetivamente, teria existido uma evolução no desempenho dos discentes aquando da realização da AD. Essencialmente com a finalidade de atribuir a cada um dos discentes a sua respetiva classificação. Clarke (2001) analogicamente refere-se às crianças como se de “plantas” tratassem, sendo que refere que a avaliação sumativa das plantas representa o do processo de medição, sem que os resultados influenciem o crescimento das próprias.

Neste sentido, as classificações finais dos alunos encontraram-se intimamente relacionadas com a margem de progressão, apresentando-se estas compreendidas numa escala de 0 a 20 valores, utilizando uma avaliação por critério. A escola cooperante facultou uma grelha de avaliação (Anexo 6), onde se pode depreender o impacto que, componentes como a comunicação ou a autonomia e responsabilidade são categorias transdisciplinares valorizadas aquando da formação de um cidadão.

De modo a capturar diferentes aspetos do conhecimento e habilidades dos alunos, foram diversificados os métodos de avaliação. Em futebol, procurei por meio do torneio de turma, realizado ao longo de diversas sessões de ensino, com o seu conhecimento avaliar a prestação dos alunos. Por sua vez em ginástica de solo e dança, procurei efetivamente criar um momento de tensão e pressão característico da competição nestas modalidades.

Aquando do término de cada semestre foram realizados teste de conhecimento teórico agrupando as três modalidades com o intuito de verificar se os alunos conseguiam, efetivamente, expor teoricamente o conteúdo lecionado ao longo das unidades didáticas. Em conformidade Gronlund e Linn (1990), afirmam que “(o)s testes e os outros procedimentos para medir a aprendizagem dos alunos não se destinam a substituir as observações e juízos informais dos professores. Antes pelo contrário, visam complementar e suplementar os métodos informais de obtenção de informação acerca dos alunos.”

“Ao longo da presente aula, senti uma mistura de emoções. Pela primeira vez senti, de forma preponderante, o senso de responsabilidade do ato da docência, tinha vivido este momento a minha vida toda, mas da perspectiva do aluno. Hoje vivenciei a perspectiva do professor e que inquietante emoção.”

(reflexão, janeiro, diário de bordo).

5.3.4 Espelho do viajante - Auto-avaliação

Segundo Brown e Harris (2014), existem evidências de que os estudantes podem melhorar as suas habilidades de autorregulação através da autoavaliação, ou seja, estabelecer metas, avaliar o progresso em relação aos critérios estabelecidos e melhorar a qualidade dos seus resultados de aprendizagem (Andrade et al., cit. por Brown & Harris, 2014). Além disso, a autoavaliação está associada à melhoria da motivação, do envolvimento e da eficácia, reduzindo a dependência do professor (Sadler, 1989).

No término do primeiro semestre, aquando do primeiro momento de autoavaliação, foram preconizados momentos caricatos na medida em que me deparei com alguns alunos, justamente os que mais mostravam um comportamento desadequado em contexto escolar, que apresentavam classificações elevadas no que concerne a autonomia e responsabilidade, perspetivando uma falta de consciência em relação a este domínio. O aspeto negativo de termos trabalhado por semestres acredito que, reside muito no ponto de que, por termos alunos muito focados nas classificações não existem tantos momentos em que possam refletir sobre a sua prestação em contexto sala de aula. Apesar de ter sido elaborado um reporte formativo pelos professores para

que, os alunos conseguissem envolver-se mais no seu processo avaliativo, criando objetivos específicos perante as suas expectativas. Este fator revelou ser fundamental, na medida em que a minha atuação não estava a ser bem conseguida para que percebessem que os seus comportamentos desadequados poderiam e teriam consequências. Deste modo, procurei frisar o quão a atitude demonstrada no contexto de aula, se mostrava preponderante na sua classificação final. Durante as primeiras semanas as diferenças foram notórias.

5.4 Repensar a estratégia- Reflexão pedagógica crítica

“O estímulo ao pensamento e à atitude crítica dotará o futuro profissional de ferramentas para ir além do como fazer, sendo este capaz de colocar as questões adequadas e saber responder ao porquê e para quê da sua ação”.

(Batista et al., 2014, p. 81).

A reflexão no EP permitiu-me avaliar continuamente as minhas estratégias educativas, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e implementar mudanças que beneficiaram o desenvolvimento dos alunos. No entanto, a reflexão não surge para todos de forma natural é necessário ser estimulada, através de modelos e estratégias capazes de modificar hábitos e fomentar um pensamento crítico fundamentado. Neste sentido, devo destacar a postura do PC que, numa fase inicial, não indicou nada em concreto no que diz respeito à resolução de problemas ou na tomada de decisão, mas sim deu-nos espaço para criarmos e experimentarmos com fundamento, utilizando sempre as reuniões de grupo, para nos provocar e através de uma reflexão coletiva, incentivar-nos a sermos mais ambiciosos. Além disso, sugeriu que fundamentássemos as nossas reflexões de aula com referências bibliográficas, podendo dar credibilidade às nossas tomadas de decisão.

Tudo o que é planeado torna-se enriquecedor por meio de reflexões críticas sobre o próprio trabalho docente, quando inserido numa coletividade com características e necessidades próprias a serem atendidas de forma consciente e objetiva (Bossle, 2002). Mediante o exposto, fica a ideia de que se torna pouco viável uma intervenção pedagógica sem uma reflexão crítica.

Esta relação de interdependência permitiu-me ao longo do ano ajustar metodologias a ser implementadas, tomando por exemplo já referido na modalidade de dança onde, aquando da apresentação do trabalho desenvolvido ao longo da aula dispunha-os de forma diferente face ao que seria realizado no momento formal de avaliação. Este fator apresenta-se como crucial na medida em que a relação com o espaço era afetada, na avaliação teriam um espaço com menor largura e maior comprimento, comprometendo as dinâmicas coreográficas criadas. Um pormenor que só foi constatado aquando da realização da reflexão escrita.

A necessidade de refletir colocou-me numa posição de espetadora para comigo mesma. Rolim (2013, p.80) afirma que “quando não refletimos antes, durante e depois, ficamos certamente mais pobres”, com isto invoca a importância de refletir antes através do planeamento, refletir durante a intervenção pedagógica, modificando a sessão de ensino, com o intuito de potenciar o processo de aprendizagem dos alunos e refletir no fim, identificando lacunas e pontos positivos a ter em conta.

6. Participação na escola e relação com a comunidade

De acordo com Queirós (2014), sustentada por Lave e Wenger (1991), o EE aprende a profissão e integra-se através dos momentos passados com a comunidade educativa. Toda a envolvimento da comunidade escolar foi preponderante para o meu entendimento da profissão. Através de inúmeras conversas e observações senti-me parte de algo maior, uma escola com pessoal muito competente, que me integrou muito rapidamente, deixando-me mais segura e confortável para desempenhar a minha profissão.

Considero necessário fazer referência à inexistência do capítulo do corta-mato, que é uma atividade diretamente relacionada com EF e que, é dinamizada todos os anos, fomentando além da prática desportiva, a interação pessoal e social gerada no seio da comunidade escolar. Esta atividade foi impossibilitada de ser realizada devido às sucessivas alterações das condições meteorológicas, impossibilitando a oportunidade de dinamizar, um evento de tamanha envergadura, promovendo a socialização, mas de igual forma dar a oportunidade de experienciar uma competição a nível regional e nacional.

6.1 Projeto do Desporto Escolar

De acordo com o Despacho nº 9332-A/2013¹⁰², o Desporto Escolar representa uma estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis. Deste modo, é enfatizado o papel do professor na medida em que pretendemos que incite o desenvolvimento holístico de crianças e jovens, priorizando uma aquisição de hábitos de vida saudáveis e de combate ao insucesso e ao abandono escolar, acima de tudo de inclusão, inovação, comunicação e responsabilidade.

Neste seguimento, a escola apresentava apenas oferta na modalidade de voleibol usufruindo do ginásio grande (E1) para a sua prática. Numa primeira instância suscitou-me muita curiosidade na medida em que, estava muito confortável com a modalidade num contexto treino, apesar de apenas ter

² Retirado de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9332-a-2013-1067337>

assumido um papel de treinadora durante um ano e em alguns torneios de verão. Era notório o gosto pela modalidade por parte dos alunos de ambos os géneros que frequentavam os treinos. No entanto, devido a uma sobreposição de horários com os meus próprios treinos não me foi possível continuar a frequentar e auxiliar nos treinos. Sinto alguma mágoa por não ter sido possível me envolver mais neste projeto, até porque foram criadas algumas ligações com alunos de outros anos de escolaridade e foi gratificante vê-los em contexto competitivo no “Dia da Filipa”, onde eram notórias algumas alterações positivas fruto do trabalho desenvolvido pela professora encarregue pelo Desporto Escolar.

No contexto da minha turma, após uma acentuada insistência para que pelo menos experimentassem, devido às condições espaciais serem reduzidas e ao horário tardio dos treinos, existiu uma parca adesão à prática desportiva desta modalidade.

6.2 Projeto de Educação Sexual

O Projeto de Educação Sexual visa a promoção do bem-estar físico, emocional e social dos alunos. Estes projetos pretendem dotar os jovens de conhecimento e competências necessárias, para tomar decisões informadas e responsáveis sobre a sua saúde sexual e reprodutiva, através de técnicos especializados. Essencialmente, permite contribuir nas diversas áreas de formação dos nossos discentes numa abordagem interdisciplinar da matriz curricular.

No contexto deste projeto, a disciplina de EF ficou encarregue de disponibilizar um bloco e um tempo para a visualização filme “Coach Carter”, sendo posteriormente, debatidos alguns aspetos fundamentais, incitando ao pensamento crítico e reflexivo dos alunos, no que concerne a problemáticas suscetíveis de acontecer num contexto sala de aula, nomeadamente, o combate à indisciplina, incumprimento de regras, o estabelecimento de metas e necessidade de existir um senso de responsabilidade e compromisso de modo a alcançar objetivos específicos.

Esta atividade desenvolveu-se em articulação com a disciplina de Filosofia, onde os conteúdos programáticos, encontravam-se alinhados para um debate sobre as diversas mensagens, diretas ou subliminares, presentes no filme.

6.3 Reuniões do Grupo e das Atividades de Coordenação e Planificação, Reuniões de Conselho de Turma e Reuniões Intercalares

No decorrer do ano letivo foi-nos possibilitado participar em diversas reuniões preconizadas por essencialmente professores, nomeadamente, reuniões de grupo, de conselho de turma, de Atividades de Coordenação e Planificação e por fim, reuniões de seminário com o NE.

Desde o início do EP que tinha como objetivo integrar-me no seio da comunidade escolar, no meu entender, só assim faz sentido, até porque uma integração com o meio envolvente, possibilita o estabelecimento de ligações e contactos proveitosos para um melhor funcionamento e por conseguinte, uma melhor exercitação da prática docente. As reuniões de grupo foram essenciais na regulação de todo o processo ensino aprendizagem, fomos através do PC, estimulados a questionar, refletir, debater e ouvir. Aquando das reuniões de Atividades de Coordenação e Planificação, para além de toda uma partilha de obstáculos sentidos e possíveis soluções, foram momentos em que realmente senti que poderia ser capaz, as dúvidas e as incertezas também pairavam nas cabeças de profissionais com anos de prática.

A participação ativa nas atividades mencionadas proporcionou-me a oportunidade de conhecer novas realidades de todo um trabalho de bastidores que estaria a ser desenvolvido, para nos proporcionarem as melhores experiências, mas, do mesmo modo, contribuiu para enriquecer a dinâmica educativa, perfazendo um sentimento de pertença e aceitação no seio da comunidade escolar.

7. Área 3: Avaliação da Aprendizagem Motora e Intencionalidade Estratégica no Ensino do Badminton

7.1 Resumo

A aprendizagem motora dos alunos é fundamental na Educação Física, sendo este o motivo que mais legitima a existência desta disciplina no currículo escolar.

Em consonância, este estudo examinou o desempenho de jogo (tomada de decisão e eficácia das habilidades motoras) no badminton de uma turma no contexto da prática de ensino supervisionada. Neste estudo participaram 19 alunos do 10.º ano de escolaridade (17 rapazes e 2 raparigas; compreendidos entre os 15 e 17 anos), duma escola secundária no Porto. Foi adotada uma abordagem pedagógica baseada na divisão do campo em zonas para melhorar a intencionalidade estratégica dos jogadores. O desempenho de jogo dos alunos foi aferido através da observação de dois momentos de prática do jogo 1x1 de badminton, pré-teste (AD) e pós-teste (AS), e com recurso a um instrumento de observação sistemática (GPAI: *Game Performance Assessment Instrument*). Os resultados mostraram que a eficácia do serviço melhorou significativamente, enquanto as melhorias nos batimentos acima da cabeça e abaixo da cintura não registaram melhorias estatisticamente significativas. A análise revelou que a abordagem tática teve um impacto limitado na tomada de decisão estratégica dos alunos. Sugere-se a necessidade de intervenções pedagógicas mais longas e amostras mais homogéneas para resultados mais robustos e generalizáveis. O estudo sublinha a importância de uma análise contínua e detalhada das dinâmicas de aprendizagem e desempenho dos alunos em modalidades desportivas, destacando a contribuição do badminton para o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem motora; Educação Física; Tomada de decisão; Eficácia das habilidades motora.

Abstract

Motor learning is fundamental in Physical Education, being the key reason that legitimizes the inclusion of this subject in the school curriculum. In line with this, the present study examined game performance (decision-making and motor skills effectiveness) in badminton in the context of supervised teaching practice. Nineteen 10th grade students (17 boys and two girls, aged between 15 and 17)

from a secondary school in Porto participated in the study. A pedagogical approach was adopted, which divided the court into zones to improve the players' strategic intentionality. The students' game performance was assessed by observing two moments of 1x1 badminton play: a pre-test (AD) and a post-test (AS), using a systematic observation tool (GPAI: Game Performance Assessment Instrument).

The results showed a significant improvement in service effectiveness, while improvements in overhand and underhand strokes did not register statistically significant gains. The analysis revealed that the tactical approach had a limited impact on the students' strategic decision-making. It is suggested that longer pedagogical interventions and more homogeneous samples are needed to obtain more robust and generalizable results. The study highlights the importance of continuous and detailed analysis of students' learning and performance dynamics in sports, emphasizing badminton's contribution to the students' motor, cognitive, and social development.

Keywords:

Motor Learning; Physical Education; Decision-Making; Motor Skills Effectiveness.

7.2. Introdução

A modalidade de Badminton é considerada uma excelente opção para ser desenvolvida em contexto escolar, sendo adequada para ser praticada tanto por crianças como jovens, segundo diferentes níveis de habilidade (Kelzenberg, 2011). Desta forma, o grande objetivo do jogo de singulares de Badminton passa por marcar pontos, evitando que o seu adversário marque, e para tal, é necessário que o volante contacte o campo adversário, passando sobre a rede, e impedir que este caia no seu campo, tendo em conta as regras do jogo.

De acordo com Moreno (1994), as modalidades de raquete são classificadas por jogos de oposição e participação alternada, cujas ações são desenvolvidas num espaço separado por uma rede. A proposta destas modalidades em contexto escolar, permite que os alunos obtenham resultados significativos no seu desenvolvimento motor, tenham a possibilidade de ampliar

a vertente cognitiva consoante novas situações de aprendizagem, testem e expandam as suas habilidades motoras, desenvolvam a sua antecipação e imaginação, troquem conhecimentos através de uma interação social com os seus colegas, tomem decisões individuais e coletivas, respeitem as individualidades dos colegas e cooperem com os mesmo. Nesta perspetiva, o Badminton é considerado por contribuir expressivamente para a formação desportiva e culta do aluno, tanto na relação com a sua autonomia corporal (quando joga) como com a sua autoria (quando modifica e sugere regras). Esta contribuição para a formação do aluno vai muito além da formação pessoal, dado que influencia a formação físico-biológica, psicossocial e carácter do mesmo.

Aquando da avaliação diagnóstica constatou-se um grau de intencionalidade parco e uma consciência tático-técnica pouco proficiente. Assim sendo, percecionei que a maior parte dos alunos apresentava a intenção de acertar no volante de forma pouco estratégica, ocorrendo apenas um jogo cooperativo e de sustentação do volante. No sentido de consciencializar os alunos para o objetivo do jogo, todas as tarefas foram planeadas e implementadas com a finalidade de enfatizar e aperfeiçoar a tomada de decisão, melhorando desta forma o entendimento da modalidade. Foram formadas equipas pelos mesmos e através de competições intraequipas e interequipas, estimulando o lado competitivo, criaram-se condições para que pudessem aprimorar o seu envolvimento em jogo.

No decorrer das sessões de ensino deparei-me com pouca intencionalidade dos alunos durante a prática, mesmo que tenham existido melhorias das componentes técnicas. Assim, optei por dividir o campo em três zonas, que compreendiam o espaço perto da rede, espaço central e zona final do campo, promovendo concomitantemente habilidades motoras que contribuíssem para o sucesso das situações de aprendizagem.

Neste sentido, pretendeu-se analisar o efeito das minhas sessões de ensino na aprendizagem motora dos alunos com foco num trabalho por zonas, com o intuito de promover maior compreensão na intencionalidade tática.

7.3. Objetivos do estudo

O presente estudo teve como objetivo analisar o desempenho em jogo dos alunos, na UD de badminton, através da observação da eficácia da tomada de decisão e da eficácia das habilidades técnicas, recorrendo a uma abordagem tática que envolve a divisão do campo em zonas. De igual forma pretende-se, observar a eficácia nos gestos técnicos e verificar possíveis melhorias no desempenho de jogo por parte dos alunos.

7.4. Metodologia

7.4.1. Participantes

O estudo foi realizado com alunos duma escola secundária do distrito do Porto. Esta investigação foi conduzida por uma professora estagiária. Os estudantes em análise encontravam-se no décimo ano do curso de Ciências e Tecnologias. A turma era constituída por 19 alunos, sendo 2 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

7.4.2. Procedimentos

No sentido de dar resposta às questões de investigação e à consecução dos objetivos estabelecidos procedeu-se à gravação de dois momentos: a primeira aula (avaliação diagnóstica) correspondendo ao pré-teste, e a última (avaliação sumativa) onde obteve-se filmagens para o pós-teste. Os jogos tiveram uma duração total de 10 minutos, todavia, apenas foram contabilizados 8 minutos por virtude de um erro aquando do processo de gravação, tendo sido cortados minutos de prática a determinados alunos no pós-teste. Posto isto, a análise do tempo de jogo foi contínua incluindo, portanto, momentos de recuperação do volante para se reiniciar o jogo ou então por troca de material que consideravam estar em más condições.

Foram utilizados dois telemóveis para a obtenção de pontos de vista diferentes, com o intuito de garantir a identificação dos alunos e das suas respetivas ações necessárias para uma posterior leitura. Neste sentido, foi requerido o auxílio a dois alunos que não podiam realizar a aula prática para assumirem o papel de videógrafo, em cantos opostos do ginásio, onde foram realizadas todas as aulas da modalidade de Badminton.

A obtenção destas imagens resultou da realização de um jogo formal com uma relação numérica de 1x1, tendo deixado à escolha dos alunos os seus opositores. De realçar que os alunos foram previamente alertados que a oposição seria a mesma aquando dos dois momentos de gravação, mas não quando seria realizada a segunda observação. Aquando do processo de filmagem, o controlo do tempo foi regulado pela professora investigadora, para que mais tarde a codificação fosse mais simples e homogénea.

Não existiu uma diferenciação por sexo nesta turma devido ao desequilíbrio da amostra contendo apenas duas pessoas do sexo feminino.

7.4.3. Instrumento

O *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) desenvolvido por Oslin et al. em 1998, é um instrumento multidimensional projetado para avaliar o desempenho tático em jogos educacionais e a aprendizagem relacionada. Este instrumento oferece uma alternativa aos testes tradicionais de competências desportivas, priorizando os contextos de aprendizagem e a compreensão dos aspetos individuais e coletivos dos jogos, conforme argumentado por López-Pastor et al. (2013).

Neste sentido, o GPAI tem como principal funcionalidade a capacidade de identificar sete problemas táticos em várias situações do jogo. A seleção da técnica mais adequada para cada situação de jogo e a compreensão das estratégias são exemplos claros desses problemas. Este método é reconhecido como válido e fidedigno para avaliar o progresso individual dos alunos em jogos coletivos (López-Pastor et al., 2013).

Como afirmam Sánchez et al. (2016), o GPAI evidencia-se pela capacidade de adaptação aos diferentes objetivos propostos, facilitando a transferência dos princípios de jogo e permitindo avaliações em diferentes momentos. A escolha deste instrumento de avaliação para a codificação neste estudo deve-se à sua capacidade de proporcionar uma análise abrangente de todas as facetas do desempenho no jogo. Além disso, fornece informações cruciais para identificar possíveis problemas no desempenho, facilitando a formulação de estratégias para corrigi-los.

Mediante o exposto, os gestos técnicos técnico-táticos observados e codificados durante a análise dos dados foram: o serviço, os batimentos acima da cabeça e batimentos abaixo da cintura.

Durante a codificação, no que concerne a tomada de decisão foi considerada a localização das zonas no campo, nomeadamente, a zona 1 correspondia à zona central, a zona 2 à área próxima da rede e a zona 3 à zona final do campo. Após a análise dos 8 minutos de situação de jogo, procedeu-se ao somatório dos pontos atribuídos a cada zona.

Relativamente à eficácia das habilidades, elementos como o erro, a continuidade e o ponto foram analisados nas mesmas variáveis mencionadas. Devo só destacar que o elemento da continuidade é considerado quando os alunos realizam batimentos consecutivos sem deixar o volante tocar o chão.

PRÉ-TESTE - Ações de Jogo		Player	
Prática ativa:			
Tomada de Decisão			SCORE
Serviço	S1 - Coloca o volante no espaço central		
	S2 - Coloca o volante perto da rede		
	S3 - Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos acima da cabeça	A1 - Coloca o volante no espaço central		
	A2 - Coloca o volante perto da rede		
	A3 - Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos abaixo da cintura	C1 - Coloca o volante no espaço central		
	C2 - Coloca o volante perto da rede		
	C3 - Coloca o volante na zona final do campo		
TOTAL			
Eficácia das habilidades			Nº
Serviço	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos acima da cabeça	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos abaixo da cintura	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		

PÓS-TESTE Ações de Jogo		Aluno:	
Prática ativa:			
Tomada de Decisão			SCORE
Serviço	S1 - Coloca o volante no espaço central		
	S2 - Coloca o volante perto da rede		
	S3 - Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos acima da cabeça	A1 - Coloca o volante no espaço central		
	A2 - Coloca o volante perto da rede		
	A3 - Coloca o volante na zona final do campo		
Batimentos abaixo da cintura	C1 - Coloca o volante no espaço central		
	C2 - Coloca o volante perto da rede		
	C3 - Coloca o volante na zona final do campo		
TOTAL			
Eficácia das habilidades			Nº
Serviço	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos acima da cabeça	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		
Batimentos abaixo da cintura	Erro		
	Continuidade		
	Ponto		

Medidas da Performance e envolvimento no jogo	
Envolvimento no Jogo = n° de decisões apropriadas + n° de decisões inapropriadas + n° de execuções eficientes das habilidades + n° de execuções ineficientes das habilidades + n° de execuções eficazes + n° de execuções ineficazes + n° de ajustamentos apropriados + n° de ajustamentos inapropriados.	
Índice de Tomada de Decisão (ITD) = n° de tomadas de decisão apropriadas / n° de tomadas de decisão inapropriadas.	
Índice de ações de Ajustamento (IAJ) = n° de movimentos apropriados de ajustamento / n° de movimentos inapropriados de ajustamento.	
Índice de Execução Eficiente de Habilidades (IEE) = n° de execuções de habilidades eficientes / n° de execuções de habilidades ineficientes.	
Índice de Execução Eficaz de Habilidades (IEF) = n° de execuções de habilidades eficazes / n° de execuções de habilidades ineficazes.	
Performance em Jogo = $(ITD + IAJ + IEE + IEF) / 4$	

Figura 2 – Grelha de Codificação.

7.5. Análise dos dados

De forma a analisar e tratar os dados codificados foi utilizado o software de folha de cálculo Microsoft Excel. Posteriormente, foram aplicadas fórmulas inerentes ao modelo do GPAI, nomeadamente, o Índice de Tomada de Decisão. De igual forma, foram calculados os valores da eficácia das tomadas de decisão de três variáveis, sendo estas o serviço, os batimentos acima da cabeça e os batimentos abaixo da cintura. Posto isto, foi avaliada a eficácia dessas mesmas habilidades tendo em conta o erro, a continuidade e o ponto. De seguida, os dados foram exportados para o *IBM SPSS Statistics 28*, de forma a realizar os testes estatísticos para cada variável (serviço, batimentos acima da cabeça e abaixo da cintura) tendo-se aplicado o teste não paramétrico de medidas repetidas *Wilcoxon*, visto que a amostra se mantinha abaixo dos 30 participantes, estabelecendo-se um nível de significância de $p \leq 0,05$.

7.6. Resultados

7.6.1. Tomada de decisão

A Tabela 2 apresenta os valores da estatística descritiva (média e o desvio padrão) da variável tomada de decisão, tendo em conta as habilidades motoras a serem observadas.

Tabela 2 - Tomada de decisão.

Tomada de decisão			
	Serviço	Batimentos acima da cabeça	Batimentos abaixo da cintura
Pré-teste	13,79 (3,867)	38,84 (12,725)	11,00 (8,731)
M (DP)			
Pós-teste	14,42 (4,260)	35,32 (8,014)	9,68 (7,572)
M (DP)			
Z	-0,101	-1,090	-0,171
p	0,919	0,276	0,864

Legenda: M-média; DP-desvio padrão.

Ao analisar os resultados da tomada de decisão verifica-se que tanto os batimentos acima da cabeça como os batimentos abaixo da cintura sofreram um decréscimo no que toca à média do pré-teste para o pós-teste. Por sua vez, no parâmetro do serviço ocorreram melhorias médias do pré-teste ($M=13,79\pm3,867$) para o pós-teste ($M=14,42\pm4,260$). Não obstante, nenhum destes parâmetros foi estatisticamente significativo.

7.6.2 Eficácia

Encontram-se representados os parâmetros referentes à eficácia das habilidades nas três variáveis a serem observadas, nomeadamente, serviço (tabela 3), batimentos acima da cabeça (tabela 4) e batimentos abaixo da cintura (tabela 5), com o enfoque no erro, continuidade, ponto e a percentagem de eficácia.

A Tabela 3 apresenta os valores de eficácia do serviço. Tanto no erro como na continuidade, existiu um decréscimo do pré-teste para o pós-teste no referente à média, em ambos os resultados não se verificaram valores estatisticamente

significativos. Na variável “ponto”, a média do pré-teste ($M=1,26\pm1,195$) sofreu um incremento quando comparado com o pós-teste ($M=2,58\pm1,924$), tendo sido verificado diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2,082$; $p\leq0,05$).

Tabela 3 - Eficácia de serviço.

Eficácia do Serviço				
	Erro	Continuidade	Ponto	%Eficácia
Pré-teste	1,95 (2,248)	12,58 (3,485)	1,26(1,195)	7,625(6,86)
M (DP)				
Pós-teste	1,74 (1,790)	11,79 (3,568)	2,58 (1,924)	15,480
M (DP)				(10,359)
Z	-0,036	-0,808	-2,082	-2,265
p	0,972	0,419	0,037	0,024

A Tabela 4 apresenta os valores de eficácia dos batimentos acima da cabeça. No que concerne os batimentos acima da cabeça, de referir que, tanto no ponto como na percentagem de eficácia existiu um incremento entre a média do pré-teste e a do pós-teste. Não foram registadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis.

Tabela 4 - Eficácia dos Batimentos Acima da Cabeça.

Eficácia dos Batimentos Acima da Cabeça				
	Erro	Continuidade	Ponto	%Eficácia
Pré-teste	8,26 (3,314)	29,58 (12,326)	9,00 (5,260)	19,451
M (DP)				(10,661)
Pós-teste	8,68 (4,831)	26,00 (7,796)	9,68 (4,583)	22,737
M (DP)				(11,589)
Z	-0,427	-1,046	-0,765	-1,207
p	0,670	0,296	0,444	0,227

A Tabela 5 apresenta os valores de eficácia dos batimentos abaixo da cintura. Mesmo que diminuta, existiu um decréscimo na média do erro e da continuidade e um ligeiro aumento no ponto e na percentagem de eficácia. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 5 - Eficácia dos Batimentos Abaixo da Cintura.

Eficácia dos Batimentos Abaixo da Cintura				
	Erro	Continuidade	Ponto	%Eficácia
Pré-teste	4,95 (3,763)	8,84 (7,213)	2,00 (1,972)	10,501
M (DP)				(7,581)
Pós-teste	4,84 (2,630)	7,47 (6,177)	2,16 (1,803)	14,771
M (DP)				(14,480)
Z	-0,028	-0,190	-0,740	-0,879
p	0,977	0,848	0,459	0,379

7.7 Discussão dos resultados

O propósito do estudo surge, concomitantemente, com a vontade de analisar o desempenho em jogo por parte dos alunos, bem como, compreender se, efetivamente a implementação, de um trabalho com foco na divisão das zonas do campo, estimulariam a uma melhor e maior intencionalidade estratégica, resultando num melhor entender do objetivo específico do jogo de Badminton.

Após a análise dos dados obtidos nos dois momentos de observação, pré-teste e pós-teste, foi possível identificar algumas variações nos resultados. Os valores preditores mostraram melhorias em certas variantes, enquanto outras apresentaram declínios.

Num panorama geral, os resultados principais na eficácia das habilidades mostraram que a variável “erro” dos alunos, nas variáveis do serviço, nos batimentos acima da cabeça e abaixo da cintura, em jogo, diminuíram do pré-teste para o pós-teste e, conseqüentemente, o parâmetro do ponto aumentou também do pré-teste para o pós-teste em todas as variáveis a serem estudadas. No entanto, só foram estatisticamente significativas no que concerne ao serviço. Um dado interessante em análise uma vez que, aquando do pré-teste, poucas regras tinham sido abordadas sobre a modalidade no pré-teste, utilizado para a avaliação diagnóstica de badminton. Neste sentido, apenas sabiam que tinham de respeitar a regra da linha do serviço, vendo esta habilidade motora como meio de se iniciar o jogo e não como uma primeira forma de condicionar o desempenho do adversário, ou mesmo como meio para ganhar o ponto. Procurei

fomentar essa ideia já desde a leção da modalidade de voleibol. Em contrapartida, esta variável pode se apresentar significativa por razões contrárias, nomeadamente, por os alunos não apresentarem habilidades motoras suficientes para responderem a um serviço colocado.

No que concerne à tomada de decisão, não foram verificados incrementos estatisticamente significativos sugerindo, não tendo efeito relevante nos alunos, a implementação desta unidade didática. Contudo, não acredito que este dado transcreva o observado no decorrer das aulas. Foi visível a melhoria de determinados alunos, que já não se preocupavam a manter o volante em jogo através da sustentação, mas sim a colocar o volante estrategicamente no campo adversário, utilizando as diferentes zonas do campo. Um ponto que considero significativo para não existir incremento na tomada de decisão do pré-teste para o pós-teste, foi a pré-disposição dos alunos para o segundo momento, denotei que foram realizados menos batimentos no pós-teste. Somando um total de 1209 batimentos no pré-teste enquanto apenas foram contabilizados 1120 no pós-teste. Além disto, em termos da pré-disposição dos próprios, reparei que algumas duplas pela discrepância no nível da competência e capacidade motora, ao invés de responderem aos estímulos de forma competitiva, preferiam dar oportunidade ao adversário de responder, não tendo utilizado uma estratégia incisiva para ganhar pontos e consequentemente, o jogo. Acredito que, num próximo contexto experimental, seria benéfico ser o próprio professor a definir as duplas, de modo a tornar a situação de jogo mais competitiva.

Estas observações, sublinham a importância de uma análise mais detalhada e contínua, para compreender plenamente as dinâmicas de aprendizagem e desempenho dos alunos na modalidade de badminton.

7.8 Conclusão

Este estudo, procurou analisar o desempenho no contexto de jogo, de alunos do 10.º ano no badminton, implementando uma abordagem pedagógica focada na divisão das zonas do campo, para melhorar a intencionalidade estratégica dos jogadores. Apesar, de algumas melhorias observadas em certas variáveis, como

a diminuição do erro no serviço e o aumento de pontos obtidos na mesma variável, os resultados gerais não apresentaram significância estatística ampla.

Conforme o planeado, os alunos foram expostos a uma totalidade de 9 sessões de ensino, dentro do qual duas foram apenas para o torneio final. Tendo isto em conta, acredito que seria uma mais valia considerarmos a implementação de um caso de estudo num maior período. Em conformidade Hastie et al. (2009) defendem que é importante considerar UD mais extensas, de modo que existiam condições para se proporcionar oportunidades de aprendizagem aos alunos, no sentido de se potenciar as suas capacidades e competências no que concerne ao seu desempenho no jogo.

Além disto, considero que amostras maiores, poderiam fornecer resultados mais robustos. Outro ponto questionável na amostra, concerne a heterogeneidade dos participantes, uma vez que a diferença no nível de experiência e habilidades dos alunos pode ter influenciado os resultados. Grupos mais homogêneos, poderiam proporcionar, uma avaliação mais precisa do impacto da metodologia de ensino. Por fim, salientar que os dados interpretados foram analisados num coletivo, e não individualmente. Como resultado, existiram alunos cujo desempenho não refletiu exatamente o que a média dos resultados indicou.

7.9 Referências Bibliográficas

Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
<https://doi.org/10.1080/17461390802542564>

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

Moreno, J. H. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.

Sánchez, J., Tamayo, I., & Ríos, L. (2016). La evaluación en educación física a través del "Game Performance Assessment Instrument" (GPAI). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 7-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200001>

8. Reflexão Crítica e perspectivas futuras

A aprendizagem da docência não é estanque, aliás, inicia-se, não com o ingresso na profissão, mas sim através de um processo que se inicia com a escolarização inicial. É algo incerto, instável e maleável, no sentido de que as nossas concepções e crenças também elas estão constantemente em atualização, quer por via de formações e investimento no conhecimento, quer por via de questões de identidade pessoal. Acredito, que a riqueza do mundo da docência, está muito dependente das mudanças significativas que conseguimos provocar na vida nos nossos discentes. Torna-se imperativo conhecermos quem ensinamos, a receptividade às mudanças é preponderante para o nosso desenvolvimento. É imprescindível que todos nós docentes, sejamos capazes de sair da nossa zona de conforto, como pedimos aos nossos alunos que o façam. Quanto mais humanos e empáticos, mais capazes somos de nos aproximar aos nossos alunos, por isso, mais facilmente geramos pessoas mais capazes.

O ano letivo em que realizei o estágio profissional não foi incrível, existiram muitas lacunas, descontentamentos e frustrações. Todavia, acredito que foi um ano de crescimento pessoal. Findo esta travessia pelo mundo da docência repleta de experiências e vivências inesquecíveis, aprendizagens e ensinamentos enriquecedores por parte dos docentes que me acompanharam, dos meus colegas que caminharam ao meu lado, mas acima de tudo pelos meus alunos e pelos alunos das outras turmas. É com gratidão, que acompanhei a evolução de todos os estudantes, em cada unidade didática lecionada e

posteriormente, revejo-os na rua e o sorriso e a cumplicidade mantêm-se, acredito que é isso que fica tanto no coração deles como no meu.

A minha visão para o futuro da Educação Física é a de uma disciplina que, não apenas promove a saúde física, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Pretendo, contribuir para a criação de um ambiente educativo, que valorize a atividade física como uma componente essencial do currículo escolar. Vejo-me a colaborar com colegas e especialistas para desenvolver programas, que incentivem a prática regular de exercícios, e que integrem princípios de saúde mental e bem-estar. Espero que, através do meu trabalho, possa inspirar os alunos a adotar um estilo de vida ativo e saudável e a reconhecer a importância da Educação Física no seu desenvolvimento integral.

9. Referências Bibliográficas

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 4-41). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). Colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 1, 29-46.

Batista, P., & Pereira, P. (2014). *Educação Física e Desporto Escolar: Perspetivas e desafios*. Porto: Edições Universidade do Porto.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Borghouts, L., Slingerland, M., Weeldenburg, G., & MacPhail, A. (2020). The AIESEP position statement on PE assessment. Consultado a 3 de Julho 2024, disponível em <https://aiesep.org/wp-content/uploads/2020/06/AIESEP-PositionStatement-on-PE-Assessment-FINAL1.pdf>

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.

Brown, G., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency.

Clarke, S. (2001). *Unlocking formative Assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. Hodder Education.

Coelho, I. M. (2011). Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.

Escórcio, A. (2021). *A escola é uma seca*. Lisbon International Press.

- Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Gervilla, A. (1993). *La educación moral en una sociedad pluralista*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Gronlund, N., & Linn, R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6ª ed.). Nova Iorque: Macmillan Publishing Company.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 211-223.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A., & Fernando, C. (2014). Uma mudança coerente no ensino superior: A ferramenta processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1, 55-60.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53-82). Consultado a 3 de Julho 2024, disponível em https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/publicacoes/arquivos/Livro_Educacao_fisica_Escolar_Referenciais_ensino_qualidade.pdf#page=53
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Consultado a 3 de Julho 2024, disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/113817507/antonio-novoa-2009-professores-imag-do-futuro-presente>
- Paixão, J., Costa, V., & Gabriel, E. (2009). Esporte e Aventura e Ambiente Natural: Dimensões Preservacional na Sociedade de Consumo. *Motriz*, 15(2),

367-373. Consultado a 3 de Julho 2024, disponível em http://www.ipg.pt/scpd/files/revista_scpd_n2.pdf#page=54

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão; o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.

Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Centro de Estudos da Criança, Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.

Rolim, R. (2013). Revistar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp 53-83). Porto: Editora FADEUP. Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy-Makers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

William, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2ª ed.). Bloomington: Solution Tree Press.

10. Anexos

Anexo 1 - Exemplar de Planificação Anual.

Semestre	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
1º	SETEMBRO	14	11h25/13h10		1 e 2		
		16	8h20/9h10	SEF	3		Apresentação
		21	11h25/13h10	E3	4 e 5	1 e 2 de 13	Medição Antropométrica e Avaliação Diagnóstica
		23	8h20/9h10	E3	6	1 e 2 de 21	Avaliação Diagnóstica de Futebol
		28	11h25/13h10	E3	7 e 8	3 e 4 de 13	Velocidade
		30	8h20/9h10	E3	9	1 de 2	Testes de Força
	OUTUBRO	7	8h20/9h10	E3	10	5 de 13	Velocidade
		12	11h25/13h10	E3	11 e 12	6 e 7 de 13	Velocidade
		14	8h20/9h10	E3	13	8 de 13	Barreiras
		19	11h25/13h10	E3	14 e 15	9 e 10 de 13	Barreiras
		21	8h20/9h10	SEF	16	11 de 13	Teórica Barreiras
		26	11h25/13h10	E1	17 e 18	1 e 2 de 17	Avaliação Diagnóstica
	NOVEMBRO	28	8h20/9h10	SEF	19	3 de 17	Teórica Voleibol
		2	11h25/13h10	E1	20 e 21	4 e 5 de 17	Voleibol
		4	8h20/9h10	E4	22	12 de 13	Avaliação Prática
		9	11h25/13h10	E1	23 e 24	6 e 7 de 17	Voleibol
		11	8h20/9h10	E4	25	13 de 13	Teste de Cooper
		16	11h25/13h10	E1	26 e 27	8 e 9 de 17	Voleibol
	DEZEMBRO	18	8h20/9h10	E1	28	10 de 17	Voleibol
		30	11h25/13h10	E1	29 e 30	11 e 12 de 17	Voleibol
		2	8h20/9h10	E1	31	13 de 17	Voleibol
		7	11h25/13h10	E1	32 e 33	14 e 15 de 17	Avaliação Prática
		9	8h20/9h10	E1	34	16 de 17	Torneio
		14	11h25/13h10	E2	35 e 36	1 e 2 de 14	Avaliação Diagnóstica
	JANEIRO	16	8h20/9h10	E1	37	17 de 17	Torneio
		4	11h25/13h10	E2	38 e 39	3 e 4 de 14	Ginástica de Solo
		6	8h20/9h10	E2	40	5 de 14	Ginástica de Solo
		11	11h25/13h10	E2	41 e 42	6 e 7 de 14	Ginástica de Solo
		13	8h20/9h10	E2	43	8 de 14	Ginástica de Solo
		18	11h25/13h10	E2	44 e 45	9 e 10 de 14	Teste de Avaliação Sumativa
	Legenda:	E1-Gin.Grande (12); E2-Gin.Pequeno (15); E3-Exterior Coberto (14); E4-Exterior Descoberto (4); Sala EF (3)					
		Aulas: Previstas - 32 ; Dadas - __					

Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
2º	FEVEREIRO	8	11h25/13h10	E3	50 e 51	1 e 2 de 18	Futebol
		10	8h20/9h10	E3	52	3 de 18	Futebol
		15	11h25/13h10	E3	53 e 54	4 e 5 de 18	Futebol
		17	8h20/9h10	E3	55	6 de 18	Futebol
		22	11h25/13h10	E3	56 e 57	7 e 8 de 18	Futebol
		24	8h20/9h10	E3	58	9 de 18	Futebol
	MARÇO	1	11h25/13h10	E3	59 e 60	10 e 11 de 18	Futebol
		3	8h20/9h10	E3	61	12 de 18	Futebol
		8	11h25/13h10	E3	62 e 63	13 e 14 de 18	Avaliação Prática
		10	8h20/9h10	E4	64	15 de 18	Futebol
		15	11h25/13h10	E1	65 e 66	1 e 2 de 17	Avaliação Diagnóstica
		17	8h20/9h10	E4	67	16 de 18	Futebol
		22	11h25/13h10	E1	68 e 69	3 e 4 de 17	Badminton
		24	8h20/9h10	E4	70	17 de 18	Torneio
		29	11h25/13h10	E1	71 e 72	4 e 6 de 17	Badminton
		31	8h20/9h10	E4	73	18 de 18	Torneio
	ABRIL	5	11h25/13h10	E1	74 e 75	7 e 8 de 17	Badminton
		19	11h25/13h10	E1	76 e 77	9 e 10 de 17	Badminton
		21	8h20/9h10	E1	78	11 de 17	Badminton
		26	11h25/13h10	E1	79 e 80	12 e 13 de 17	Badminton
		28	8h20/9h10	E1	81	14 de 17	Badminton
		MAIO	3	11h25/13h10	E1	82 e 83	15 e 16 de 17
	5		8h20/9h10	E1	84	17 de 17	Torneio
	10		11h25/13h10	E2	85 e 86	1 e 2 de 15	Avaliação Diagnóstica
	12		8h20/9h10	E2	87	3 de 15	Dança
	17		11h25/13h10	E2	88 e 89	4 e 5 de 15	Dança
	19		8h20/9h10	E2	90	6 de 15	Dança
	24		11h25/13h10	E2	91 e 92	7 e 8 de 15	Dança
	31		11h25/13h10	E2	93 e 94	9 e 10 de 15	Dança
	JUNHO		7	11h25/13h10	E2	95 e 96	11 e 12 de 15
9			8h20/9h10	E2	97	13 de 15	Avaliação da Força
14		11h25/13h10	E2	98 e 99	14 e 15 de 15	Avaliação Cooper	
Legenda:		E1-Gin.Grande (15); E2-Gin.Pequeno (14); E3-Exterior Coberto (13); E4-Exterior Descoberto (4); Sala EF (1)					

Anexo 2 - Plano de Aula de Futebol.

Plano de Aula				
Professor: Margarida Carreira		Ano/Turma: 10º	Nº alunos: 23	Local: E3
Aula: 65 e 65	Sessão: 14 e 15 de 18	Data: 15/03/2023	Hora: 11:25h – 13:10h	Material: Bolas e sinalizadores
UT/UD: Futebol		Duração: 100'	Tempo útil: 85'	
Função Didática: Exercitação da interseção, desarme, condução de bola, receção/controlo, passe, penetração, contenção e cobertura ofensiva; Introdução da cobertura defensiva				
Objetivos da aula:	HM	Realizar as competências técnicas: receção/controlo; condução; passe; penetração; cobertura ofensiva; contenção.		
	FT/CF	Exercitar as Componentes Condicionais: velocidade e força. Exercitar as Componentes Coordenativas: orientação espacial, equilíbrio, diferenciação cinestésica e agilidade.		
	CD	Consciencializar os alunos face ao objetivo do jogo.		
	CPS	Estimular valores como o empenho, a cooperação, o respeito e a autonomia na execução dos diferentes exercícios.		

	Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem <u>Organização didático metodológica</u>	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial	11h30– 11h35 (5 min)	Rotina e diálogo Inicial Os alunos reúnem-se em meio círculo em frente do professor, de modo a serem consciencializados da dinâmica e organização da aula. <i>Organização: Professor situa-se de frente para os alunos.</i>	Estar atento às indicações fornecidas pelos professores
	11h35– 11h45 (10 min)	Atacante: - Não perder o controlo da bola durante a respetiva condução; Defensor: - Tentar recuperar a posse de bola Ativação geral- Caça bolas Numa metade do campo, metade dos alunos encontram-se com posse de bola, enquanto os outros elementos tentam conquistá-la, em sucessivas situações de 1x1. Ao estímulo do professor, quem não se encontrar com posse de bola sofre uma consequência.	- Conduzir a bola junto ao pé; - Cabeça levantada; - Manter a bola próxima do pé; - Utilizar os dois pés.
Fundamental	11h45 – 11h55 (10 min)	Evita a bola Os alunos colocam-se frente a frente com uma bola e realizam passe, receção, passe. Ao mesmo tempo, perpendicularmente a estes, encontram-se colegas que têm por objetivo realizar condução de bola, passando pelos colegas sem serem tocados pelos passes destes.	- Conduzir a bola junto ao pé; - Manter a cabeça levantada, de forma a perceber o espaço e o momento adequado para progredir; - Realizar passe realizado com a direção e força adequado
	11h55- 12h10 (15min)	- Desenvolver a competência tática Cobertura Ofensiva e Cobertura defensiva Nível elementar 1 Situação de jogo (GR+3) (3+GR) +1 apoio, todos os alunos devem passar pelas 3 funções. Nível elementar 2 Situação de jogo (GR+2) (2+GR) +2 apoios, todos os alunos devem passar pelas 3 funções.	Atacantes: Criar situações de superioridade numérica aproveitando os jogadores de campo que têm a mais Defensores:

		Nível básico Situação de jogo (Gr+1) x (1+Gr) +2 apoios, todos os alunos devem passar pelas 3 funções. <i>Organização: A turma agrupa-se num grupo de 9 elementos, 1 grupo de 8 e 1 grupo de 6 elementos.</i>	Coordenar as ações de modo a impedirem a progressão e a finalização por parte dos atacantes
12h10-12h25 (15 min)	- Desenvolver a competência tática Cobertura Ofensiva e Cobertura Defensiva de forma mais complexa	Nível Elementar- Jogo do rio Existem 3 equipas, sendo que duas se encontram em processo ofensivo ocupando cada uma um quadrado. A outra equipa encontra-se em processo defensivo, onde 12 elementos encontram-se no rio com a intenção de recuperar a bola e os outros 2, estão numa situação de 4x2, com o mesmo intuito. As equipas em processo ofensivo têm o objetivo de realizar 4 passes entre os diversos elementos e posteriormente realizar um passe para a outra equipa situada no outro quadrado e assim sucessivamente. <i>Organização: 1 grupo de 9 elementos</i> Nível elementar 2 e nível básico- Jogo holandês São formadas 3 equipas de 2 elementos. Duas dessas equipas encontram-se em processo defensivo no seu meio-campo, sendo que para deixarem de defender terão de recuperar a posse de bola. A equipa em processo ofensivo se marcar, irá atacar o outro meio-campo. No nível elementar 2 existem 2 guarda-redes fixos. <i>Organização: 1 grupo de 8 elementos e 1 de 6 elementos</i>	- Cobertura defensiva: posicionamento em função da bola - Cobertura dada em diagonal - Conduzir a bola na direção da baliza, para rematar ou passar; - Marcação ao adversário; - Receber a bola controladamente e enquadrar-se ofensivamente.
12h25-12h50 (25 min)	- Exercitar os conteúdos incorporados em situação de jogo 4x4.	Situação de jogo (GR+3) x (3+GR) Época Desportiva <i>Organização: a turma divide-se pelas cinco equipas, de modo a realizar situação de jogo GR+3x3+GR. Dividem-se pelos 2 campos. Os alunos que se encontrarem de fora assumirão funções de arbitragem. Cada jogo terá uma duração de 6. Os resultados das equipas irão ser contabilizados para a competição entre a própria turma (Vitória – 3 Pontos; Empate – 2 Pontos; Derrota – 1 Ponto), o objetivo será as equipas jogarem umas contra as outras, resultando numa classificação final. Professor: situa-se nas laterais do campo.</i>	- Fomentar o jogo coletivo. - Utilizar a sinalética apropriada à situação. - Marcar corretamente as faltas, os lançamentos laterais ou os pontapés de canto
Final 12h50-12h55 (5 min)	- Informar os alunos acerca da próxima aula, fazendo um balanço da presente aula.	Conversa final com os alunos Os alunos realizam alongamentos à medida que o professor tece algumas observações importantes acerca da presente e também da próxima aula. <i>Os alunos colocam-se de frente para o professor.</i>	- Estar atentos às indicações fornecidas pelos professores.

Anexo 3 - Grelha de Avaliação utilizada para Ginástica de solo.

[illegible]

Anexo 4 - Configuração da Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo.

ELEMENTOS		PONTUAÇÃO
ACROBÁTICOS	Roda (com ajuda)	4 (3,5)
	Rodada (com ajuda)	4,5 (4)
	Apoio Facial Invertido (com ajuda)	3 (2,5)
	Apoio Facial Invertido com rolamento (com ajuda)	4 (3,5)
	Rolamento à frente engrupado (com ajuda)	3 (2,5)
	Rolamento à frente com MI afastados (com ajuda)	3,5 (3)
	Rolamento à retaguarda engrupado (com ajuda)	3 (2,5)
	Rolamento à retaguarda com MI afastados (com ajuda)	3,5 (3)
EQUILÍBRIO	Avião	2
	Vela	1,5
	Bandeira	2
FLEXIBILIDADE	Ponte	2
	Sapo	1,5
	Espargata	2
LIGAÇÃO	Troca-passo	0,5
	Salto de gato	0,5
	Salto de tesoura	0,5
	Meia pirueta	0,5
	Pirueta	1

Cada equipa deve escolher uma música, a partir da qual terão de construir um esquema conjunto. Esse esquema deve seguir a lógica e a dinâmica da música escolhida. Cada aluno deve escolher realizar entre os seguintes elementos, enquadrando-os na coreografia da equipa:

- Roda ou Rodada;
- Apoio Facial Invertido ou Apoio Facial Invertido com rolamento (com ou sem ajuda);
- Rolamento à frente engrupado ou Rolamento à frente com membros inferiores afastados (com ou sem ajuda);
- Rolamento à retaguarda engrupado ou Rolamento à retaguarda com membros inferiores afastados (com ou sem ajuda);
- 2 elementos de Equilíbrio e 1 elemento de Flexibilidade ou 1 elemento de equilíbrio e 2 elementos de Flexibilidade;
- 2 elementos de Ligação

Além destes elementos **obrigatórios**, os alunos podem escolher mais elementos em função das suas capacidades. Contudo, da escolha dos elementos para a sua sequência, a soma das pontuações não pode ultrapassar os 20 valores.

Anexo 5 - Unidade didática de Badminton.

Unidade Didática de Badminton													
Data			15/mar	22/mar	29/mar	5/abr	19/abr	21/abr	26/abr	28/abr	3/mai	5/mai	
Espaço			Ginásio 1										
Duração			100'	100'	100'	100'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	
Nº de Aula			68/69	70/71	72/73	74/75	76/77	78	79/80	81	82/83	84	
Habilidades motoras	Gestos Técnicos	Serviço Longo	AD	I	E	E	E	E	C			AF	
		Clear			I	E	E	E	E	C			
		Encosto						I	E	E	C		
		Lob					I	E	E	E	C		
		Amorti					I	E	E	E	C		
		Remate				I	E	E	E	C			
	Competências táticas	Tomada de decisão		I	E	E	E	E	C				
		Ajustamento				I	E	E	E	E			
		Eficiência das habilidades						I	E	E	E		
Condição Física e Fisiologia	Força	Ao longo das aulas serão desenvolvidas as capacidades condicionais											
	Velocidade												
	Resistência												
	Flexibilidade												
	Lateralidade	Ao longo das aulas serão desenvolvidas as capacidades coordenativas mediante situações de aprendizagens específicas a nível técnico e de treino de condição física.											
	Coordenação												
	Agilidade												
	Equilíbrio												
Cultura Desportiva	Terminologia	Estas aprendizagens serão transversáveis a todas as aulas, com aplicação longitudinal ao longo da Unidade Didática											
	Regras												
	Segurança												
Conceitos Psicossociais	Autonomia	O aluno desenvolve os exercícios solicitados pelo professor, com ou sem a sua supervisão ativa, sendo parte ativa nas aulas.											
	Cooperação	O aluno coopera com os colegas para um desenvolvimento de todos os colegas e dele próprio durante as aulas											
	Respeito	O aluno revela respeito pelos colegas de turma, professores e materiais utilizados nas aulas.											
	Empenho	O aluno realiza os exercícios propostos com o máximo empenho e compromisso.											

Anexo 6 - Grelha de Avaliação

[illegible]

Anexo 7 - Exemplo de AD da modalidade de Futebol.

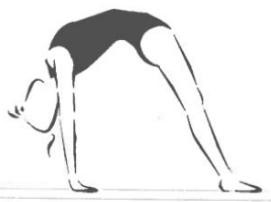
Nº	Nome	Habilidades Técnicas				Exemplos de Jogo			
		Recepção/Controlo	Condução de Bola	Passe	Remate	Penetração	Cobertura Ofensiva	Contenção	Cobertura Defensiva
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
17									
19									
20									
21									
22									
24									
25									

Escala de Apreciação – Componente Técnica		
1	2	3
Não realiza	Realiza com dificuldades	Realiza sem dificuldades

Escala de Apreciação – Componente Tática		
1	2	3
Não realiza	Realiza raramente	Realiza com frequência

Exercício	Componentes	1	2	3
Círculo de Habilidades (Estações)	Recepção/Controlo	Não realiza	Enquadra-se com a bola no momento da recepção	Bola junto ao pé no momento da recepção
	Condução de Bola	Não realiza	Bola junto ao pé após o contato com a mesma	Olhar dirigido em frente sem perder o controlo da bola
	Passe	Não realiza	Pé de apoio posicionado ao lado da bola	Tronco ligeiramente inclinado à frente
	Remate	Não realiza	Pé de apoio posicionado ao lado da bola	Contato com pé no centro da bola
Jogo Reduzido (GR+2) x (2+GR) + Joker	Penetração	Não realiza	Ataca diretamente o adversário ou a baliza	Cria situações vantajosas para o ataque em termos numéricos e espaciais
	Cobertura Ofensiva	Não realiza	Dá apoio ao portador da bola, oferecendo-lhe opções para dar sequência ao jogo	Induz desequilíbrio na organização defensiva adversária
	Contenção	Não realiza	Orienta o adversário para locais de menos perigo	Obriga o adversário a passar ou perder a bola
	Cobertura Defensiva	Não realiza	Posiciona-se estrategicamente atrás da linha do seu colega (em diagonal)	Acompanha o movimento atacante

Anexo 8 - Exemplo de Ficha Critério.

	Ponte	1. Manter as mãos apoiadas à largura dos ombros
		2. Palmas das mãos completamente apoiadas no solo
		3. Extensão dos membros superiores e dos membros inferiores
		4. Elevação da bacia
		5. Cabeça acompanha o movimento de extensão da coluna e o olhar é dirigido para as mãos
		6. Manter os membros inferiores unidos a empurrar com os pés para tentar fazer uma extensão completa das pernas e com isso tentar colocar os ombros numa linha perpendicular ao apoio das mãos

Ajudas: O ajudante posiciona-se atrás do executante e coloca as mãos nos ombros do executante exercendo força para cima. O executante apoia as mãos junto ou sobre os pés do ajudante para auxiliar na extensão dos membros superiores e inferiores.

Nome da Equipa													
Critério nº	1		2		3		4		5		6		
Nome do Elemento	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	

	Avião	1. Ambos os membros inferiores em completa extensão
		2. Grande afastamento dos membros inferiores
		3. Membros superiores em extensão
		4. Ligeira inclinação do tronco à frente
		5. Cabeça levantada, olhar em frente, corpo “duro”
		Ajuda: O ajudante coloca-se lateralmente ao executante e coloca uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, fornecendo equilíbrio e ajudando a aumentar o afastamento dos membros inferiores

Nome da Equipa											
Critério nº	1		2		3		4		5		
Nome do Elemento	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	Faz	NF	