

REM

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Leonardo Ferreira Ornelas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2019

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Leonardo Ferreira Ornelas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Ana José Aguiar Rodrigues

“Aqueles que passam por Nós não vão Sós,
não nos deixam Sós. Deixam um pouco de Si,
levam um pouco de Nós”.

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943)

Agradecimentos

De uma forma geral, queria agradecer a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a minha formação académica e pessoal, terminando o processo de desenvolvimento com este momento marcante. Neste sentido, expresso o meu agradecimento especial:

Aos meus pais e irmãos, por estarem sempre disponíveis para me ajudar e acreditarem nas minhas capacidades para a concretização deste processo. Obrigado por tudo, apesar de muitas das vezes ter de abdicar de compromissos familiares.

À Sílvia Spínola, por ser a melhor amiga, e principalmente, a melhor namorada do mundo. Agradeço-te, desde os tempos do secundário, por teres sido a pessoa que mais insistiu comigo para a realização de um curso universitário, porque se não tivesses no meu caminho, certamente não o teria concretizado. Mais do que isso, compreenderes e aceitares as minhas ausências, os meus problemas e por acreditares nas minhas potencialidades.

À orientadora científica, Professora Doutora Ana Rodrigues, que para além de ser muito rigorosa e dedicada consegue ser uma pessoa humilde e prestável durante todo o processo pedagógico. Sem dúvida, que a nossa orientadora de estágio merece todos os agradecimentos e elogios pelo trabalho, pela presença e por contribuir para a nossa formação enquanto futuros professores.

Ao orientador cooperante, Mestre João Carvalho, o meu muito obrigado por tudo aquilo que aprendi durante o Estágio Pedagógico, em que, certamente, os conhecimentos e as experiências vivenciadas farão de mim um professor mais competente. Com a conclusão deste processo, sei que sempre que precisar o professor estará disponível.

À minha colega de estágio, Luísa Pereira, por estarmos sempre juntos durante toda esta etapa. Obrigado por seres uma parceira de estágio, que chamava a atenção, compreensiva e muito voluntária em todos os momentos.

À Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, pessoal docente e não docente, que nos recebeu e mostrou-se sempre disponível para a dinamização de atividades fundamentais para o meu processo de ensino-aprendizagem.

A todo o pessoal docente do Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira, pela transmissão de conhecimentos ao longo destes anos da minha formação

académica. Aos colegas do Núcleo de Disciplina de Educação Física da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, pela colaboração, entajuda e presença demonstrada na realização de atividades dentro e fora do espaço escolar.

Aos meus Colegas de Estágio, que foram fundamentais na concretização das tarefas solicitadas, mostrando sempre disponibilidade e empenho. Aos meus amigos, Rui, Marcelo, Tomás, Humberto, Henrique, Leandro e Tiago, que iniciaram comigo esta caminhada. Estarão sempre na minha memória os momentos e as brincadeiras que construímos juntos.

Aos meus alunos, que foram sem dúvida os pilares da finalização desta etapa, por todas as nossas atividades, aprendizagens e desafios que juntos conseguimos superar. O meu agradecimento, porque alunos como vocês merecem todo o esforço e empenho realizado.

Resumo

O presente relatório reflete toda a prática letiva decorrente do Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco no ano letivo de 2018/2019. Descreve, avalia e reflete o processo de atuação enquanto Professor Estagiário de Educação Física com base em conhecimento científico, abordando temáticas relacionadas com a pedagogia, com a EF sustentada por uma constante análise crítica.

A elaboração de um documento desta natureza, permite aos professores estagiários descrever, investigar e refletir as experiências vivenciadas no Estágio Pedagógico.

Neste contexto, o relatório apresenta-se estruturado nos seguintes capítulos: (i) Prática Letiva; (ii) Ações Científico-Pedagógicas; (iii) Atividades de Integração no Meio Escolar; (iv) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; (v) Outras atividades no âmbito do Estágio Pedagógico.

Uma das grandes mudanças verificadas no quadro da Educação na RAM, implementado para este ano letivo em todas as escolas da região refere-se à chegada do Projeto da Autonomia e Flexibilidade Curricular (5º, 7º e 10º anos de escolaridade). Ao longo deste trabalho, procuramos articular esta nova forma de gerir o currículo dos alunos, de relatar estratégias e metodologias adaptadas com o intuito de potencializar o desenvolvimento dos conhecimentos e das aptidões registadas no novo documento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Consideramos que o Estágio Pedagógico é um percurso altamente marcante no exercício da função docente, principalmente por contribuir de forma bastante significativa para a transformação dos desafios em oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Professor Estagiário; Alunos; Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Abstract

The present report reflects on all school practicing due to pedagogic internship done in the Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco in the school year 2018/2019. Describes and evaluates and reflect the teaching process as internship teacher oh physical education, based on scientific knowledge and approaching correlates different themes such as pedagogy and teaching methods, with EF sustained by constant critical analysis.

The construction of this document allows to the internship teachers to describe, investigate and think about the living experiences in the pedagogic internship.

The report is structure in the following chapters: (i) school practicing; (ii) scientific-pedagogic actions; (iii) Integrations Activities; (iv) Community intervention; (v) Other internship activities.

One of the big changes verified on the Education spectre in the last school year on Portugal was the implementation of the curricular Flexibilization and autonomy project (5.º, 7.º e 10.º years of schooling) in every schools. In this work we seek to articulate a new way to managing the student`s curriculum, reporting events connected with the new student`s profile document and methodologies for the development of knowledge and skills.

We considered the pedagogic internship as a highly remarkable path in the teaching job, mainly because contributes significantly for transforming the challenges in professional learning opportunities.

Keywords: Pedagogic Internship, Physical Education, Trainee Professor, Students, Curricular Flexibilization and Autonomy.

Resumé

Le rapport suivant reflète toute la pratique scolaire résultant du stage pédagogique réalisé à Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco durant l'année scolaire 2018/2019. Il décrit et évalue le processus d'action en tant que Professeur Stagiaire d'Education Physique basé sur des connaissances scientifiques et aborde des sujets liés à la pédagogie et aux méthodes d'enseignement, avec EF soutenu par une analyse critique.

L'élaboration d'un document de cette nature permet aux professeurs stagiaires de décrire, d'explorer et de méditer sur les expériences vécues au cours du Stage Pédagogique.

Le rapport est composé des chapitres suivants: (i) Pratique Scolaire; (ii) Actions Scientífico-Pédagogiques; (iii) Activités d'Intégration dans le Milieu Scolaire; (iv) Activités d'Intervention dans la Communauté Scolaire; (v) Autres Activités dans le cadre du Stage Pédagogique.

L'un des grands changements apportés au cadre de l'Education au Portugal, mis en œuvre pour cette année scolaire dans toutes les écoles de la région, concerne l'arrivée du Projet d'Autonomie et de Flexibilité Curriculaire (5.º, 7.º e 10.º années de scolarité). Tout au long de ce travail, nous avons cherché à articuler cette nouvelle façon de gérer le programme des élèves et des méthodologies adaptées avec l'intention le développement des connaissances et des compétences et de rendre compte des événements dans lesquels nous faisons appel aux compétences consignées dans le nouveau document du Profil de l'Elève en Fin de Scolarité Obligatoire.

Nous considérons que le stage pédagogique est une voie extrêmement remarquable dans l'exercice de la fonction d'enseignant, principalement parce qu'il contribue de manière significative à la transformation de défis en opportunités d'apprentissage professionnel.

Mots-clés: stage pédagogique, éducation physique, professeur stagiaire, étudiants, Autonomie et Flexibilité Curriculaire.

Resumen

El presente reporte hace referencia a toda la práctica lectiva de las Etapas Pedagógicas realizadas en la Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco en el año lectivo 18/19. Describe y acredita el proceso de actuación del Profesor en Prácticas de Educación Física en base al conocimiento científico y aborda temáticas relacionadas con la pedagogía y los métodos de enseñanza, con EF sostenido por análisis crítico constante.

La elaboración de un documento de esta naturaleza permite a los profesores en formación describir, investigar y reflexionar sobre las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas.

El informe está estructurado en los siguientes capítulos: (i) Práctica docente; (ii) acciones científico-pedagógicas; (iii) Actividades de integración escolar; (iv) Actividades de intervención de la comunidad escolar; (v) Otras actividades dentro de la pasantía pedagógica.

Uno de los principales cambios en el marco educativo en Portugal, implementado para este año escolar en todas las escuelas de la región, se refiere a la llegada del Proyecto de Autonomía y Flexibilidad Curricular (5.º, 7.º e 10.º años de escolaridad). A lo largo de este trabajo, hemos tratado de articular esta nueva forma de administrar el currículo de los estudiantes, metodologías adaptadas para mejorar el desarrollo de conocimientos y habilidades y los eventos de informes en los que apelamos a las competencias registradas en el nuevo perfil del estudiante.

Consideramos que la Etapa Pedagógica es un camino muy notable en el ejercicio de la función docente, principalmente porque contribuye significativamente a la transformación de los desafíos en oportunidades de aprendizaje profesional.

Palabras Clave: Etapa Pedagógica, Educación Física, Profesor Estagiario, Alumnos, Autonomía y Flexibilidad Curricular.

Lista de Abreviaturas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AD – Avaliação Diagnóstica

AdEC – Ação de Extensão Curricular

AE – Aprendizagens Essenciais

AEEF – Aprendizagens Essenciais da Educação Física

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

EBSAAS – Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto Silva

EF – Educação Física

EFERAM-CIT - Educação Física nas Escolas da RAM - Compreender, Intervir e Transformar

EI – Educação Inclusiva

EP – Estágio Pedagógico

MC – Modelo de Competências

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Planeamento Anual

PAE – Plano Anual de Escola

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PEE – Projeto Educativo Escola

PL – Prática Letiva

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RAM -Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract	V
Resumé	VI
Resumen	VII
Lista de Abreviaturas	VIII
Índice de Gráficos	XII
Índice de Quadros	XIII
Índice de Figuras	XIV
Índice de Apêndices	XV
Índice de Anexos	XVI
1. Introdução.....	17
2. Enquadramento do Estágio Pedagógico.....	19
2.1. Expetativas e Objetivos.....	20
2.2. Enquadramento Legislativo.....	21
2.2.1. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	21
2.2.2.1. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	23
2.2.2.2. Aprendizagens Essenciais.....	24
2.2.2.3. A Educação Física nas Aprendizagens Essenciais.....	24
2.2.2.4. Potencialidades e Fragilidades, Uma Reflexão Pessoal	25
2.3. Enquadramento Contextual	26
2.3.2. História e Caraterização da Escola	26
2.3.3. Princípios, Missão, Visão e Valores	27
2.3.4. Órgãos Representativos da Escola.....	28
2.3.5. Oferta Formativa.....	29
2.3.6. Prioridades.....	30
2.3.6.1. Pontos Fortes	30
2.3.6.2. Pontos Fracos	30
2.3.6.3. Constrangimentos	31
2.3.7. Infraestruturas, Recursos Humanos e Materiais da Escola EBSGZ	31
2.4. Enquadramento do EFERAM-CIT	33
2.5. Ações de Integração no Meio Escolar	34

2.5.2.	Caraterização da Turma	34
2.5.3.	Objetivos Gerais	35
2.5.4.	Objetivos Específicos.....	35
2.5.5.	Metodologia.....	36
2.5.6.	Apresentação de Resultados.....	37
2.5.6.1.	Domínio Geral.....	37
2.5.6.2.	Domínio da Perceção e da Autoperceção	40
2.5.6.3.	Domínio das Competências Pessoais, Sociais e Cognitivas	43
2.5.7.	Reflexão da Caracterização da turma	46
2.5.8.	Atividades de Geocaching e Danças Tradicionais Erasmus +	48
3.	Ação de Extensão Curricular.....	53
3.1.	Caraterização e Pertinência da Ação.....	54
3.2.	Objetivos da Ação.....	55
3.3.	Planeamento, Operacionalização e Feedback dos alunos	55
3.4.	Balanço e Reflexão Crítica.....	56
4.	Prática Letiva.....	59
4.1.	Enquadramento.....	59
4.2.	Definição da Turma 10.º Ano.....	60
4.2.1.	Experiência Pedagógica na Turma de 6.º Ano	60
4.4.	Planeamento Anual	63
4.5.	Definição e Organização das Matérias de Ensino	66
4.6.	Unidades Didáticas	71
4.7.	Plano de Aula	73
4.8.	Intervenção Pedagógica	76
4.9.	Metodologias e Estratégias de Ensino	77
4.9.1.	Adoção de Modelos de Ensino	77
4.9.2.	Exploração das Funções Ensino	80
4.9.3.	Estilos de Ensino	87
4.10.	Avaliação	101
4.11.	Assistência às Aulas	108
4.11.1.	Enquadramento Teórico	108
4.11.2.	Finalidades	109
4.11.3.	Metodologia.....	110
4.11.4.	Reflexão Crítica.....	112
5.	Ações Científico-Pedagógicas.....	114

5.1.	Ação Científico-Pedagógica Individual	114
5.1.1.	Justificação e Pertinência da Temática	115
5.1.2.	Competências da ACPI	116
5.1.3.	Planeamento e Operacionalização	116
5.1.4.	Reflexão Crítica	118
5.2.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva	121
5.2.1.	Justificação e Pertinência da Temática	121
5.2.2.	Objetivos da ACPC	122
5.2.3.	Planeamento e Operacionalização	123
5.2.4.	Reflexão Crítica	126
6.	Ações de Intervenção na Comunidade Escolar	129
6.1.	“Promoção de Estilos de Vida Saudável na Escola”	129
6.2.	“Estilos de Vida Saudável: A Hidratação e o Exercício Físico”	131
6.3.	“Atividade com os alunos do núcleo de Educação Especial da EBSGZ”	134
7.	Considerações Finais	137
8.	Referências Bibliográficas	139
9.	Referências Normativas	147
10.	Apêndices	148
11.	Anexos	260

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Composição do Agregado Familiar.....	39
Gráfico 2: Situação laboral.....	39
Gráfico 3: Apoio Social	39
Gráfico 4: Habilitações Literárias.....	40
Gráfico 5: Perceção sobre a vida	41
Gráfico 6: Perceção sobre Estado de saúde.....	41
Gráfico 7: Perceção sobre a escola	41
Gráfico 8: Perceção como aluno.....	41
Gráfico 9: Número de horas de sono	42
Gráfico 10: Meio de deslocação para a escola	42
Gráfico 11: Prática Desportiva	42
Gráfico 12: Níveis de Atividade Física (Pedómetro).....	43
Gráfico 13: Competências Pessoais e Sociais (Resolução de problemas e Definição de Objetivos).....	44
Gráfico 14: Competências Pessoais e Sociais (Regulação emocional e relações interpessoais)	45
Gráfico 15: Perceção sobre a Educação Física.....	46

Índice de Quadros

Quadro 1: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	23
Quadro 2: Recursos Espaciais	32
Quadro 3: Grupos de Modalidades	33
Quadro 4: Etapas de desenvolvimento do Geocaching.....	48
Quadro 5: Componentes de Avaliação das Matérias de Ensino	102
Quadro 6: Questionário da ACPI.....	118
Quadro 7: Comunicações da ACPC.....	125
Quadro 8: Comunicações do Módulo 2	126

Índice de Figuras

Figura 1- Logótipo EBSGZ.....	27
Figura 2 - Atividade de Geocaching. Projeto Erasmus +.....	51
Figura 3 - Danças Tradicionais Projeto Erasmus +	53
Figura 4 – Atividade de Extensão Curricular	58
Figura 5 - Promoção de Estilos de Vida Saudável	131
Figura 6 - Atividade de Geocaching com os Alunos do 5ºano.....	134

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Erasmus + - Programa Geocaching	148
Apêndice 2: Planeamento Anual	149
Apêndice 3: Planificação Anual de Conteúdos	150
Apêndice 4: Estruturação de uma Unidade Didática	152
Apêndice 5: Estrutura do Plano de Aula EBSGZ	164
Apêndice 6: Implementação do MED na Ginástica.....	167
Apêndice 7: Instrumentos de Avaliação Psicomotora nas diferentes Matérias de Ensino	255
Apêndice 8: Ficha de observação ás aulas	259

Índice de Anexos

Anexo 1: Ficha da Observação às Aulas.....	260
Anexo 2: Artigo Científico ACPI.....	261
Anexo 3: Artigo Científico ACPC.....	278
Anexo 4: Alimentação Saudável e Atividade Física.....	295
Anexo 5: Prática do Exercício Físico e a Hidratação	296

1. Introdução

Atualmente, vivemos num século cheio de incertezas e desafios que confrontam os sistemas educativos. Os avanços científicos e tecnológicos desenvolvem-se a um ritmo alucinante que a informação que temos ao nosso dispor continua a crescer todos os dias. As políticas evoluem, bem como as sociedades e as suas necessidades, por isso, é que (Cristo, 2013), acredita que um bom sistema educativo é aquele que acompanha tal mudança, sempre com o desejo de responder às necessidades educativas da população. É assim que conseguimos realizar conexões entre o passado e o futuro e entre o indivíduo e a sociedade, em que a escola se assume como um palco privilegiado para a aquisição de aprendizagens essenciais dos nossos jovens.

É deveras importante, para Moran (2005), que o profissional de educação consiga adaptar-se às tecnologias, à afetividade, ao humanismo e à ética. Fundamentalmente, o professor deverá ser criativo, curioso, investigador, entusiasta, aberto e que saiba motivar e dialogar.

Foi com base nestes princípios que procuramos guiar todo a nossa prática pedagógica, em que através da Educação Física (EF) se consiga potencializar e moldar as aprendizagens dos alunos.

O relatório de estágio apresenta-se como uma componente avaliativa decorrente do Estágio Pedagógico (EP), integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário lecionado na Universidade da Madeira. Desta forma, através deste documento, é possível ter acesso a todas as atividades e práticas desenvolvidas no EP, funcionando como um repositório e reflexão de atividades, metodologias, estratégias e instrumentos que podem facilmente ser consultados por todos aqueles que tenham interesse em ser futuros professores de EF.

O grande objetivo é descrever, prescrever, avaliar e justificar todas as decisões tomadas ao longo da prática pedagógica. A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ), instituição essa, que nos acolheu e nos deu a oportunidade de desenvolver o nosso processo de formação enquanto futuros professores de EF.

Como era evidente, antes de iniciarmos o EP, existia alguma apreensão e desconforto para a lecionação a uma turma, porque a responsabilidade de ser o guia de uma turma é grande e o sentimento de insegurança instalava-se, mas acreditávamos nas

nossas capacidades em potenciar nos nossos alunos ferramentas e competências essenciais, tanto ao nível da atividade física como na sua formação pessoal.

A estratégia para a construção do relatório de estágio partindo de uma perspetiva mais macro para o micro foi sempre um dos nossos princípios. Neste sentido, debruçámo-nos primeiro sobre o enquadramento do EP, referindo objetivos pertencentes à instituição que representamos, a Universidade da Madeira, e expectativas relacionadas com este processo pedagógico.

Posteriormente, iremos nos debruçar sobre o enquadramento legislativo, que explica os conceitos integrados no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) medida proposta pelo Ministério da Educação (ME) para o ano letivo 2018/2019. Seguidamente, apresentamos o enquadramento contextual, que designa tudo aquilo que é o projeto e a missão da escola que efetuamos a prática pedagógica.

O próximo tópico espelha as Atividades de Integração no Meio Escolar, mais especificamente resume-se, à caracterização da turma a diversos níveis permitindo ao professor ter um maior conhecimento dos mesmos, partindo com maior e melhor enquadramento da nossa ação, as especificidades e realidades de cada aluno que compõe a turma. A ação de extensão curricular e as atividades com o Projeto Erasmus + concluem este capítulo do nosso trabalho.

Depois, abordaremos a componente mais envolvente e complexa ao longo do EP, que foi a prática letiva através da gestão do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo principalmente a turma do 10º ano (EBSGZ), e de forma mais pontual a turma do 6º ano (EBSAAS) de escolaridade.

As Ações Científico-Pedagógicas, são compostas, pela Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) e a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC). Estas afirmam-se como dois momentos importantes para o desenvolvimento do professor enquanto estagiário, sendo que a individual é restrita aos professores pertencentes à respetiva escola e a coletiva direcionada para todos os profissionais de Educação Física (EF) da Região Autónoma da Madeira (RAM).

As Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, contempla três atividades: (i e a ii) destinada aos alunos do 5º ano de escolaridade, em que tinha como objetivo a importância do exercício físico, a alimentação e a hidratação; (iii) uma das mais marcantes do processo de estágio, estava enquadrada com o tema da ação individual da colega estagiária, no qual trabalhamos com os alunos que pertencem a unidade de ensino especial.

Por fim, referir que o trabalho realizado, resulta da coordenação e supervisão dos professores orientadores: Ana Rodrigues como orientadora científica e João Carvalho como orientador cooperante. Mas também, contando com o trabalho conjunto e cooperativo da colega estagiária Luísa Pereira.

2. Enquadramento do Estágio Pedagógico

Justifica-se agora, que se faça um breve enquadramento do EP traçando as suas principais linhas orientadoras.

Nesse sentido, importa recordar que o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos mestrados em ensino na Universidade da Madeira, presente no artigo n.º 1, alínea 1, “que os alunos ao realizarem esta unidade curricular ficam habilitados profissionalmente para a docência nos ensinos pré-escolar, básico e secundário”. Neste mesmo documento, o artigo n.º 4, Deveres do Formando, fala na elaboração de dossiers relativamente ao seu desempenho.

Ao abrigo da Portaria, n.º 1097/2005, de 21 de outubro, regula a realização do Estágio Pedagógico dos cursos de formação inicial de professores, do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, adiante designados por cursos, no âmbito dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, públicos, particulares ou cooperativos com paralelismo pedagógico, adiante designados por escolas.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional, n.º 20/2012/M, 29 de agosto, esclarece que a Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos estabelece uma cooperação entre as unidades de ensino superior que ministram a formação inicial do professor com os estabelecimentos de educação e ensino para a realização de estágios pedagógicos.

O EP é uma das unidades curriculares pertencentes ao segundo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, que decorre no terceiro e quarto semestre deste ciclo de estudos. Desta forma, Pierón (1996), classifica o EP como uma etapa de convergência e de confrontação entre os saberes “teóricos” adquiridos na formação inicial e os saberes “práticos” que advém da experiência profissional.

Numa outra visão, descrita por Barreiro e Gebran (2006), o EP constrói-se, tendo por base, o lócus de reflexão e da formação de identidade, com isto fomenta as ações vivenciadas pelos alunos, numa perspetiva reflexiva e crítica.

Vieira, Caires e Coimbra (2011, p. 30) afirmam que o estágio é uma das fases mais importantes na evolução e crescimento de qualquer futuro professor. A possibilidade de vivenciar a profissão acompanhado por um profissional experiente deve ser vista como uma oportunidade de aprendizagem. A tomada de decisão, a ponderação e a reflexão devem ser características presentes nas práticas implementadas pelos estagiários.

Assim, o EP foi encarado como uma ótima oportunidade de aprender, favorecendo trabalhos individuais e grupais, atitudes dinâmicas na identificação e resolução de problemas pedagógicos e capacidades e competências de lecionação adquiridas ao longo do ano.

2.1. Expetativas e Objetivos

Partindo de relatos e histórias contadas por colegas estagiários em anos anteriores, ficamos com a percepção de que o EP seria um ano de trabalho árduo e de muitos obstáculos no nosso caminho, difíceis de os ultrapassar, mas sempre com a convicção de que iríamos ultrapassar todas as barreiras e com a consciência de que estava a chegar uma das etapas mais marcantes da minha vida, quer academicamente quer a nível pessoal.

A opção pelo mestrado em ensino foi sempre uma das prioridades e ambições, no sentido de ter uma formação o mais abrangente possível ligada ao ensino da EF. Uma das preocupações, era a falta de experiência em lidar/orientar uma turma durante um ano letivo, no entanto, a entrega, a vontade e o empenho ajudaria a atravessar estas inconstâncias e tornar-se-ia num dos anos mais importantes da minha experiência profissional docente.

Mais importante do que a escolha da escola para lecionar, foi fundamental escolher o parceiro para constituir o Núcleo de Estágio (NE), visto que é necessário haver cooperação e responsabilidade, tendo em vista o sucesso do núcleo. Sobre este assunto, Flores e Simão (2009), partilham a opinião de que a experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores condições para reestruturar as situações e questionar a pressupostos da prática pedagógica. Sobre a escola a realizar o EP, tivemos sempre referências positivas, logo esperávamos ser recebidos com todo o respeito e simpatia.

Quanto ao desempenho, o desejo de estar à altura dos desafios e expetativas que criei inicialmente, procurando ser um estagiário competente e responsável e com a oportunidade de dar os primeiros passos sozinhos, correndo riscos e aplicando diferentes

estratégias. No mesmo raciocínio, Loughran (2009) diz-nos que “uma experiência de aprendizagem desagradável pode ser uma experiência de aprendizagem construtiva”.

É certo que “ser professor” implica dominar um conjunto de conhecimentos académicos e pedagógicos, mas também as competências pessoais e sociais. Os receios e os medos estavam sempre presentes, mas ao mesmo tempo, a motivação de ser professor e de contribuir positivamente em cada um dos alunos era muito maior.

O departamento de EF e Desporto (s.d), para o Mestrado em Ensino da EF nos ensinos básico e secundário delineou um conjunto de objetivos que o professor estagiário deverá adquirir no final da sua intervenção pedagógica, nomeadamente:

- “Dominar, de forma aprofundada, conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da Educação Física com recurso à pesquisa e à investigação;
- Conhecer, de modo pormenorizado, os programas de Educação Física dos diferentes níveis de ensino e conseguir adequá-los de forma rentável à realidade específica do contexto educativo onde realiza o estágio;
- Compreender e valorizar o papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da Educação, em geral, e da Educação Física em particular;
- Demonstrar competências profissionais, ética, moral e deontologicamente adequadas, no âmbito do Sistema Educativo;
- Revelar autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalhar em equipa em contexto educacional;
- Apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado durante o processo de estágio”.

2.2. Enquadramento Legislativo

2.2.1. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Uma novidade que surgiu no ano letivo de 2018/2019 foi a entrada da Escola Básica e Secundária da Gonçalves Zarco para o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), projeto esse, que era extensível a todas as escolas da Região.

A partir do despacho nº 5908/2017, o Ministério da Educação promulgou o PAFC, que marcou o seu início em 2017, em cerca de 230 estabelecimentos de ensino em estudo

piloto. Nesse período decorreu a fase experimental do projeto, e em 2018, é que foi possível a sua implementação com a introdução do decreto-lei n. °55/2018.

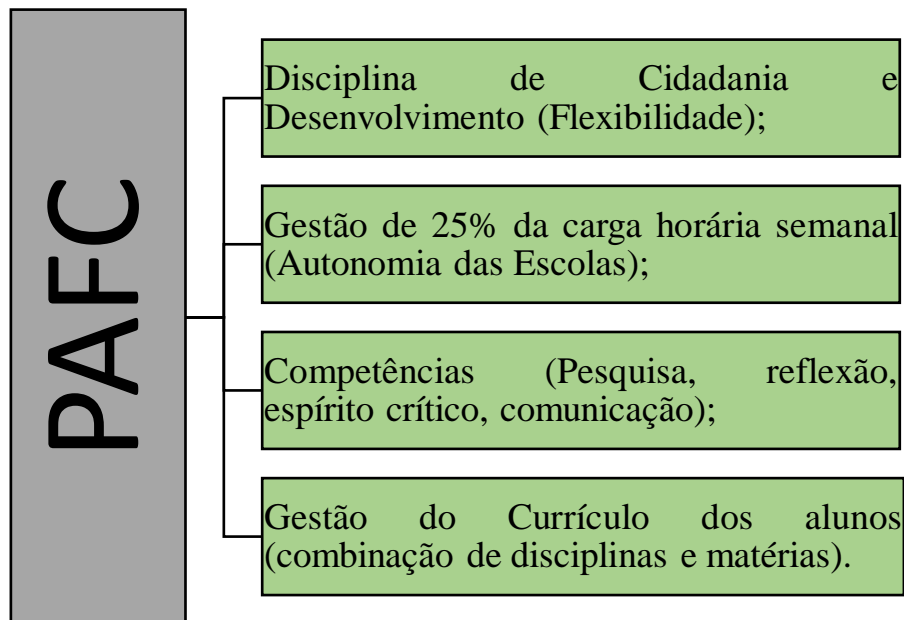
Este projeto destina-se a evidenciar outras formas de ensinar e de aprender, identificando o que é ser aluno e ser professor, na medida, em que os alunos apresentam ideias diferentes e inovadoras, visto que os professores não conhecem tudo, necessitam de continuar a investigar, a pesquisar e a refletir, sendo assim que deve funcionar a prática pedagógica. Para Cosme (2009), o professor deve de ser um interlocutor muito habilitado, para que sobressaia uma relação produtiva, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens e das competências dos alunos.

A escola que caracteriza o século XXI, ainda é herdeira das revoluções industriais, em que há uma separação e hierarquização dos conhecimentos, há divisão dos espaços, há a separação dos alunos por turmas e os professores cada um com a sua especialidade. Gomes et al. (2017), associando a ideia anterior, salienta a importância de criar um ethos escolar, baseado na “responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e liberdade”.

O sistema educativo português, nos últimos anos, tem desenvolvido uma visão sobre a educação distinta, visto que, hoje em dia os alunos são diferentes de há 10 anos atrás, então necessitam de ferramentas e instrumentos novos para desenvolver as suas aprendizagens, daí, surge a necessidade de criar o PAFC, apelando a uma mudança pedagógica, até mesmo no modo de funcionar do sistema educativo.

É importante conhecermos alguns aspetos fundamentais, que traduzem esta implementação do PAFC, para que se possa entender melhor este conceito. Algumas alterações verificadas através do PAFC (2017) são:

Quadro 1: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular



Alves e Cabral (2017), acreditam numa escola cada vez mais flexível, mais diversificada na oferta formativa e ainda ser muito mais sensível e respeitadora dos ritmos, das capacidades e das vontades dos alunos. É fundamental, colocar as aprendizagens de todos os alunos no centro do processo pedagógico.

2.2.2.1. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Tendo já referido no ponto anterior, o decreto-lei n. °55/2018 foi primordial para a definição e aprovação do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, surgindo através de um grande debate nacional entre professores, famílias, alunos e demais entidades, estabelecendo três componentes: os princípios, os valores e as áreas de competências.

Passando a este documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, podemos dizer que tem por finalidade contribuir para a organização e gestão curricular, constituindo-se como uma ferramenta importante para a adequação de estratégias, metodologias e procedimentos didático-pedagógicos. É um documento que salienta e respeita o carácter inclusivo e multifacetado da escola, em que mesmo adotando

estratégias e percursos escolares diferentes, todos serão orientados por princípios, valores e por uma visão, resultante de consenso social.

A procura de uma educação escolar construindo e solidificando uma cultura científica e artística é um dos grandes objetivos do perfil dos alunos. Para isso, movimentam valores e competências que serão o veículo construtor na vida e das sociedades, tomando decisões livres e fundamentadas sobre todos os aspetos (políticos, sociais e éticos) e ainda de ter uma capacidade de participação, de forma cívica, consciente e responsável.

2.2.2.2. Aprendizagens Essenciais

Neste contexto, surge um novo documento, as Aprendizagens Essenciais (AE), que segundo Cosme (2018), diz respeito a “documentos de orientação curricular com base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

As AE procura desenvolver o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, mencionando os três pilares que a suportam: conhecimentos, capacidades e atitudes. É essencial realçar, que cada disciplina apresenta o seu documento orientador, ou melhor, existe para cada área disciplinar as AE. O nosso foco irá ser direcionado para o 10º ano de escolaridade, indicando aspetos mais específicos, atendendo que foi neste ano escolar que incidiu predominantemente a nossa prática letiva.

2.2.2.3. A Educação Física nas Aprendizagens Essenciais

Para podermos situar a EF nas AE é essencial que se descreva as finalidades gerais da disciplina, que Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001) apresentam no Programa Nacional de Educação Física (PNEF):

- “1. Desenvolver a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar;
2. Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, na perspetiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente, a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade

e a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente;

3. Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social;

4. Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o seu desenvolvimento multilateral e harmonioso”.

Deste modo, é atribuída importância à disciplina de EF no currículo dos alunos, porque para além de fomentar o desenvolvimento global e harmonioso, também estimula o raciocínio e a resolução de problemas. Do ponto de vista prático, a transversalidade dos conteúdos curriculares apresentados pelas disciplinas e o trabalho cooperativo entre os diversos agentes educativos representam uma maior proximidade e conexão com o trabalho desenvolvido junto dos alunos.

2.2.2.4. Potencialidades e Fragilidades, Uma Reflexão Pessoal

Como todos os projetos apresentam potencialidades e fragilidades, este não é diferente, pois para alguns professores, diretores ou outro órgão competente existe algumas lacunas e algum aproveitamento da PAFC.

Kotowicz (2018) presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas, acredita que uma das grandes vantagens da flexibilidade curricular até ao momento, acaba por ser a “*criação de uma rede entre as escolas participantes*”, possibilitando uma comunicação nunca antes vista entre as escolas, criando uma ligação mais forte entre as mesmas. O mesmo autor, ressalta o facto do Ministério ter criado vários instrumentos essenciais para supervisionar a flexibilidade curricular, desta forma procedeu-se à realização de reuniões periódicas entre representantes de diferentes departamentos, em que as principais preocupações recaem sobre o modo como estes projetos estão a ser postos em prática.

Numa entrevista realizada a um representante do Conselho Executivo, ele destacou alguns aspetos que é necessário considerar, como o trabalho cooperativo dos professores,

ou seja, incentivar uma participação ativa e conjunta dos professores mudando paradigmas, também alertou que todas as escolas poderiam realizar formações mensais obrigatórias para que se possa alargar os conhecimentos do pessoal docente. (Comunicação pessoal, novembro 15, 2018).

Uma fragilidade à flexibilização curricular, Chagas (*Jornal Público online*, 2017), diretora do agrupamento de escolas de Alvalade, aponta um entrave relacionado com o trabalho dos professores, acrescentando “trabalho extra” aos mesmos, pois cada vez mais os professores ganham menos e trabalham mais, vêm o seu horário cronometrado, são colocados em escolas a mais de cem quilómetros da sua residência, é natural que a disponibilidade diária seja limitada para a implementação e para o envolvimento em projetos.

Silva (2017), alerta para instabilidade do corpo docente, visto que não é garantido que continue os mesmos professores nas mesmas escolas para poderem dar continuidade aos projetos desenvolvidos, é sabido que atualmente a carreira docente faz-se com a “mochila às costas”.

Outro grande inconveniente e que será um grande teste à realidade escolar, será no ensino secundário em virtude dos exames nacionais, pois as escolas vivem de rankings e o que mais importa são os exames (Comunicação pessoal, novembro 15, 2018).

2.3. Enquadramento Contextual

Antes de iniciarmos o EP, é fundamental os professores estagiários conhecerem o contexto cultural e as realidades sociais que irão encontrar na sua prática pedagógica, quer seja da escola quer seja das periferias da freguesia, pois as suas identidades e especificidades devem ser considerados.

Para podermos realizar uma caracterização da escola, de forma detalhada e pormenorizada, o auxílio de documentos como o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA), Regulamento Interno (RI), dados relevantes resultantes de uma entrevista de um membro do Conselho Executivo e nas informações adicionais baseadas em pesquisas.

2.3.2. História e Caracterização da Escola

A criação desta escola surge com a publicação da portaria nº23/600, de 9 de setembro de 1968, em que a escola ficou designada de Escola Preparatória de Gonçalves Zarco. Numa fase inicial do seu funcionamento, esta servia como um anexo da Escola

Industrial e Comercial do Funchal e do Liceu Nacional do Funchal. Após algumas mudanças espaciais, conseguiu-se fixar em edifício próprio no ano 1989, na freguesia de São Martinho, abrangendo alunos desde o 2º ciclo até ao Secundário.

Segundo o RI da escola, um dos símbolos identificadores, está relacionada com os tempos dos descobrimentos, quando João Gonçalves Zarco descobriu a Madeira em 1419, ficando com o seu nome ligado a esta escola. O mesmo faz referência a três logótipos da escola, um azul, um preto e um rosa, no entanto, o logótipo que atualmente é o mais utilizado pela instituição é o de cor azul (figura 1).



Figura 1- Logótipo EBSGZ

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, onde ocorreu o EP, situa-se na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal, apresentando uma população de 26 482 pessoas, tendo por base os censos realizados em 2011. Esta freguesia caracteriza-se por ser a freguesia com mais habitantes da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Deste modo, podemos dizer que é uma freguesia voltada para a atividade turística, em que a restauração e a hotelaria são áreas chave para o desenvolvimento da mesma, já que temos vindo a verificar um crescimento habitacional. Como património urbanístico, temos a Praia Formosa, o Cais do Carvão e a Levada dos Piornais dando maior visibilidade a esta região.

A população estudantil da EBSGZ é maioritariamente da freguesia de São Martinho e também atinge uma pequena população da freguesia de Santo António, abarcando 1400 alunos, destes cerca de 1200 alunos necessitam de apoio social escolar.

2.3.3. Princípios, Missão, Visão e Valores

Sabemos que cada estabelecimento de ensino tem as suas normas, tem os seus regulamentos, de acordo com as suas capacidades e potencialidades humanas e organizativas. Para além disso, a EBSGZ rege-se por quatro pressupostos fundamentais: 1) Princípios – incremento das decisões fundamentais; 2) Missão – consubstanciar o

porquê da sua existência; 3) Visão – perspetivar o futuro; 4) Valores – explicar os princípios éticos que regem a vivência comum;

Atendendo àquilo que nos diz o PEE (2018-2022), verifica-se uma grande importância atribuída aos princípios inerentes ao funcionamento desta escola, tais como:

- “Princípio da qualidade do ensino e aprendizagem.
- Princípio da cidadania, da participação e do desenvolvimento.
- Princípio da inclusão e do pluralismo.
- Princípio da cooperação e da abertura ao meio envolvente.
- Princípio do saber ser, do saber estar e do saber fazer.
- Princípio da igualdade equitativa de oportunidades.
- Princípio da corresponsabilidade e do trabalho em equipa.
- Princípio do respeito à vida e aos direitos humanos básicos.
- Princípio do desenvolvimento e bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

O segundo pressuposto, precisamente a missão da escola, tem como principal objetivo promover e garantir o sucesso de todos os alunos, através da valorização pessoal e social, o desenvolvimento e ganhos de competências, conhecimentos e valores, numa perspetiva de educação para a cidadania e desenvolvimento.

Ao nível da visão da escola, ambicionam ser uma escola disponível para a sociedade, dinâmica e multidisciplinar que se preocupa com a igualdade de oportunidades, e inclusive com o sucesso dos alunos, com o intuito de qualificá-los de ferramentas para a sua vida pessoal e profissional, de forma a que consigam se integrar num mundo complexo e de incertezas.

O último pressuposto, fundamenta a questão dos valores que a EBSGZ acarreta: o respeito, responsabilidade, trabalho, criatividade, diálogo, justiça, solidariedade, colaboração, cooperação, compromisso, mérito, inovação e confiança (PEE, 2018-2022).

2.3.4. Órgãos Representativos da Escola

É da competência de cada escola possuir/eleger os seus órgãos de direção, de administração e de gestão, e de acordo com o RI (2014-2018), a EBSGZ possui na sua estrutura organizacional: Conselho da Comunidade Educativa; Conselho Executivo; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Relativamente às principais características destes órgãos, o Conselho da Comunidade Educativa tem por objetivo principal definir toda a política educativa da

escola cumprindo com os princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa. Aos representantes do Conselho da Comunidade Educativa compete eleger o presidente entre os docentes, aprovar o PEE e o RI, dar parecer do Plano Anual de Escola bem como a elaboração do orçamento e contas da gerência.

No que toca ao Conselho Executivo, este é um órgão de gestão nas diferentes áreas: pedagógica, cultural, administrativa e financeira. O grupo executivo deve ter a competência para a definição do regime de funcionamento da escola, elaborar o projeto de orçamento e o plano anual de escola, designar os diretores de turma, participar na constituição das turmas e dos horários escolares, entre outras funções que lhe são atribuídas (RI, 2018-2022).

O Conselho Pedagógico é responsável pela coordenação e orientação da escola e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (RI, 2018-2022).

Por último, o Conselho Administrativo é o órgão que delibera as questões administrativo-financeiras da escola, cabendo ao mesmo tarefas de aprovação do projeto anual da escola, criar o relatório das contas e efetuar uma gestão financeira da escola (RI, 2018-2022).

2.3.5. Oferta Formativa

A EBSGZ apresenta uma oferta formativa bastante vasta, no sentido de dar resposta para todos e cada um dos alunos, conscientes de que nem todos possuem os mesmos gostos, potencialidades e fragilidades, e por isso é de todo o interesse possibilitar aos alunos uma variedade de ofertas. A escola integra alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Assim sendo, para o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, para além do ensino regular, poderão ingressar nos Percursos Curriculares Alternativos, Curso de Educação e Formação, às turmas de Aprendizagem Cooperativa e ainda nas Turmas Zarco.

Para o Ensino Secundário, a escola tem ao seu dispor, a participação dos alunos nos Cursos de Ciências e Tecnologias e Cursos Científicos-Humanísticos no ensino regular e ainda a oportunidade de ter uma dupla certificação nos Cursos Profissionais. Em regime noturno, temos os chamados Educação e Formação para Adultos.

O PEE (2018-2022) acrescenta que a escola no primeiro ano deste quadriênio integrou-se no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) a que será aplicada no 2º ciclo (5º ano), 3º ciclo (7º ano) e Ensino Secundário (10º ano), visto que são nestes anos em que os alunos iniciam uma mudança de ciclo.

2.3.6. Prioridades

O PEE referente ao quadriênio 2014-2018, utiliza uma ferramenta bastante útil para uma análise estratégica, diagnosticando situações internas e externas, que era a matriz SWOT, compreendendo as diversas componentes: *Strenghts* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Oportunities* (Oportunidades) e *Treats* (Ameaças).

Com a implementação do novo PEE (2018-2022), essa matriz SWOT desapareceu e foi definido apenas os pontos fortes, os pontos fracos e os constrangimentos, tendo como objetivo primordial a definição de linhas orientadoras da atividade educativa.

2.3.6.1. Pontos Fortes

Os pontos fortes desta escola relacionam-se com a:

- ❖ **Oferta Formativa** - existindo uma grande panóplia de diversidade nas modalidades de ensino, permitindo à escola responder às lacunas socioeconómicas e educativas da população escolar;
- ❖ **Corpo Docente** - empenhado, experiente e que se identifica com os princípios e valores da escola;
- ❖ **Qualidade do ensino-aprendizagem** - direcionado para uma escola inclusiva, adotando práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras;
- ❖ **Liderança** - devido às funções de supervisão, promovendo o trabalho em equipa, e a colaboração entre os professores;
- ❖ **Cultura Relacional** - capacidade de cooperar e de efetuar parcerias com as diversas instituições da sociedade e ainda o envolvimento em projetos de cariz regional e internacional (intercâmbios a diferentes países).

2.3.6.2. Pontos Fracos

No que concerne aos pontos fracos detetados nesta escola, temos:

- ❖ A (in)disciplina e (in)sucesso dos alunos;

- ❖ A fraca adesão dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos;
- ❖ A necessidade de incrementar o trabalho em equipa;
- ❖ A carência de mecanismos eficazes em determinadas áreas do processo de ensino-aprendizagem.

2.3.6.3. Constrangimentos

Dois grandes constrangimentos que a escola tem tido dificuldade em ultrapassar e que pretende dar continuidade ao trabalho que tem sido desenvolvido, diz respeito, aos encargos e limites orçamentais, pois é necessário recuperar alguns espaços degradados. Aquisição de novos materiais e ferramentas de trabalho, tudo isto não ajuda num melhor controlo e gestão dos recursos financeiros, e também com a participação do público-alvo, que, em alguns casos, não revela preocupações com o futuro dos seus educandos.

Após analisarmos os principais problemas, a Equipa de Avaliação da Escola em concordância com Conselho Executivo, determinou três áreas de intervenção prioritárias: (i) Área Pedagógica, relacionada com o sucesso escolar e a qualidade do ensino-aprendizagem; (ii) Cultura Relacional, ligado às questões de disciplina e cidadania; (iii) Cultura Organizacional, deve ser melhorado o trabalho em equipa e da comunicação interna.

Importa esclarecer o que são áreas de intervenção, então o PEE (2018-2022) descreve estas áreas, com o intuito de promover o sucesso dos alunos, orientar as práticas educativas, promoção de valores, missão e visão e ainda manter a cultura e tradição da escola.

2.3.7. Infraestruturas, Recursos Humanos e Materiais da Escola EBSGZ

Para um funcionamento adequado de um estabelecimento de ensino, é essencial possuir o mínimo de infraestruturas, de recursos humanos e materiais. Nesta perspetiva, a EBSGZ é constituída por 3 blocos (A, B e C) e cada um deles determina as atividades letivas dos alunos.

Nos blocos mencionados anteriormente, temos como recursos educativos os seguintes: salas de aula, biblioteca, reprografia, cantina, portaria, enfermaria, central telefónica, bar dos alunos e dos professores, laboratórios de Biologia, de Físico-Química, de Fotografia, Informática, salas específicas para a Educação Visual e Tecnológica, de

Educação Musical, gabinetes de formação, de apoio psicológico, do Conselho Executivo e dos serviços administrativos.

Ao nível dos recursos humanos nesta escola, segundo informações recolhidas junto do Conselho Executivo, é constituída por 236 professores, em que pelo menos 67% dos professores situa-se na faixa etária acima dos 41 anos de idade, representando um grupo docente com experiência profissional, formação e desenvolvimento que se identifica com a escola. O pessoal não docente é composto por 65 funcionários em que 44% possui idade superior a 50 anos, e desempenham funções de assistentes técnicos e operacionais, contribuindo para o bom funcionamento da escola.

No que se refere às instalações desportivas, é da competência do diretor de instalações fazer a gestão, manutenção e organização de todos os equipamentos e materiais e ainda coordenar a rotatividade das mesmas de acordo com o planeamento anual.

Ao nível de Infraestruturas disponíveis para a prática de EF, a escola possui um pavilhão desportivo para a abordagem das diferentes modalidades, dentro do mesmo possui uma sala para a prática do ténis de mesa, uma sala de aula de dimensões reduzidas e quatro balneários, representado por dois femininos e dois masculinos importantes para a higiene dos alunos, também temos disponível dois campos exteriores, um de dimensões reduzidas e um de grandes dimensões.

A elaboração de um mapa com a discriminação da utilização e da designação dos espaços para os professores de EF, torna a tarefa do professor facilitada, pois saberá em que espaço irá decorrer a sua aula e que condições espaciais e materiais oferece.

Quadro 2: Recursos Espaciais

Designação	Nome
2S	2/4 do Campo Exterior Sul
2N	2/4 do Campo Exterior Norte
1	Campo c/ 4 tabelas
4S	2/3 do Pavilhão Gimnodesportivo Sul
4N	1/3 do Pavilhão Gimnodesportivo Norte
SEF	Sala de EF
STM	Sala de Ténis de Mesa (3 mesas)

Relativamente aos recursos materiais que a escola apresenta para a EF, apropriado a cada matéria de ensino e que facilmente podem ser adaptadas a um vasto leque de

modalidades, daí apresentar todos os materiais existentes na escola apropriados para a EF que podem ser transferíveis pelos diferentes grupos de matérias.

A única limitação, que é imposta pelo regulamento interno, está relacionada com as modalidades de Badminton, Ginástica e de Patinagem, onde têm de ser lecionadas no Pavilhão Desportivo.

Quadro 3: Grupos de Modalidades

Grupos de Modalidades
Ténis de Campo, Ginástica, Badminton, Geocaching, Atividades Rítmicas Expressivas (danças tradicionais), Desportos Coletivos (Futebol e Basquetebol), Atletismo.
} colchões de solo; } arcos; } bancos suecos; } espaldares; } minitrampolim; } reuther; } bock; } plinto de madeira; } volantes e raquetes de badminton; raquetes e bolas de ténis; } redes oficiais de voleibol e badminton; } mesas de ténis de mesa; } raquetes de ténis de mesa; } bolas de ténis de mesa; } cones; } coletes de diferentes cores (amarelos, laranjas, verdes, vermelhos, azuis); } bola de corfebol; } bolas de andebol; } bolas de voleibol; } bolas de basquetebol; } bolas de futebol; } balizas de andebol/futebol; } cestos de basquetebol; } cestos de corfebol; } cordas; } steps; } aparelho de som; }

Atividades promovidas pelo Grupo de Disciplina de EF

Tendo em conta que a prática de exercício físico é mais reduzida, é fundamental o Grupo de EF estimular os alunos para o gosto e o prazer por uma atividade física, adotando estilos de vida saudável. Neste contexto, o PAA contempla o Torneio das 4 Estações que seria realizado na Semana das Expressões e a Semana Náutica. Além da oferta de diversos núcleos do Desporto Escolar e do Desporto Federado através do clube-escola.

Para o Torneio das 4 Estações, a modalidade de Futebol seria realizada no dia 2 de maio para o 3º Ciclo e para o Secundário e para o dia 3 de maio, incluía-se as atividades de voleibol, ténis de mesa, basquetebol e andebol.

2.4. Enquadramento do EFERAM-CIT

O projeto EFERAM-CIT tem vindo a ganhar um maior dinamismo e protagonismo nas escolas da RAM, tendo vindo a ganhar reconhecimento quer interno como externo,

funcionando sendo parte essencial do processo de estágio. Um passo alcançado este ano dado na direção certa, relaciona-se com a criação do site oficial deste projeto: <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit?fbclid=IwAR01bl5EMqUvCUkwyNQnq36zwo14BrXg3HoA-0ucq8xOrWCrziLraExMFkY>.

Este projeto pretende trabalhar sobre os seguintes objetivos: “(1) Promover um conjunto de estudos e análises em contexto ecológico e laboratorial, que contribuam para potenciar o valor educativo da EF enquanto meio de transformação dos alunos; (2) Centrar para a melhoria da qualidade da atividade física e desportiva numa perspetiva de educação para a saúde, na promoção da autonomia, na valorização da criatividade e orientação para a sociabilidade, com o objetivo de ajudar a formar Homens que tenham capacidades e competências para atuarem num mundo em constante mudança.

O projeto foi inseparável da nossa prática como profissionais de EF, apoiando a nossa formação dotando-nos de ferramentas e instrumentos que vem enriquecer a nossa intervenção num contexto sustentado cientificamente, permitindo a implementação, dinamização, avaliação de novas metodologias de ensino.

A conceção, avaliação, dinamização e reflexão de intervenções contextualizadas, permitiu explorar e avaliar todo o processo pedagógico, contribuindo para o crescimento pessoal e fornecendo conhecimento de apoio aos profissionais de EF. Neste contexto, foi desenvolvido competências de investigação, pesquisa, fundamentado pela análise crítica, capacidade de argumentação e discussão, ou seja, adaptações fundamentais para os profissionais de EF.

2.5. Ações de Integração no Meio Escolar

2.5.2. Caraterização da Turma

A escola para além de ser um meio de transmissão de conhecimentos, é também uma fonte de informação de personalidades e de carateres distintos (Barbosa, 2012). A caraterização da turma, é considerado um instrumento essencial para o EP, pois permite que o professor potencialize estratégias e metodologias adequadas, tendo em conta, toda a informação disponibilizada, respondendo de uma forma coerente e personalizada às dificuldades individuais dos alunos.

Com o intuito de tornar o processo de ensino eficaz, recolhemos através de questionários e testes informações importantes sobre os alunos da turma. Consequentemente, selecionamos as informações que consideramos mais relevantes, quer para o professor de EF, quer para os restantes professores das outras disciplinas,

nomeadamente, dados demográficos, socioeconómicos, da perceção sobre a escola, perceção como aluno, perceção da vida, as competências pessoais, sociais e cognitivas, as dinâmicas de grupo e ainda a atividade física e a EF.

Os dados foram posteriormente apresentados e debatidos em conselho de turma.

2.5.3. Objetivos Gerais

Quanto aos objetivos visados com a caracterização da turma, estes subdividem-se em objetivos gerais e específicos.

Uma caracterização de turma abarca diversos objetivos gerais, tais como:

- a) transmitir aos docentes do conselho de turma informações importantes sobre o perfil dos alunos de turma;
- b) identificar potencialidades e fragilidades existentes na turma;
- c) elaborar um documento de apoio, debatido em conselho de turma, que proponha estratégias/sugestões que vão de encontro às necessidades verificadas, proporcionando uma intervenção pedagógica competente nas diferentes disciplinas.

2.5.4. Objetivos Específicos

A respeito dos objetivos específicos, este documento dá-nos a possibilidade de obter informações detalhadas de todos os alunos, permitindo que o professor conheça as diferentes realidades e vivências, e que implicações poderá acarretar no processo pedagógico dos alunos enriquecendo o processo de tomada de decisão do docente, visto que possui informações relevantes, na aplicação de metodologias na sua prática letiva, tornando-a mais deliberada, responsável e assertiva.

Para esse mesmo efeito, enumera-se os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar os dados demográficos e socioeconómicos dos alunos;
- Entender a perceção dos alunos sobre a vida, sobre a saúde, sobre a escola e a sua perceção como aluno;
- Conhecer os hábitos de vida dos alunos que constituem a turma;
- Analisar as competências, quer pessoais, sociais ou cognitivas destes alunos;
- Analisar e debater com o conselho de turma, o desenvolvimento de estratégias de atuação adequadas às realidades dos alunos;

- Identificar possíveis líderes da turma, bem como alunos negligenciados e rejeitados;
- Realçar a importância da EF e da Atividade Física para o bem-estar dos alunos.

2.5.5. Metodologia

Turma

A turma inicialmente, era constituída por 23 alunos, com dez do sexo masculino e treze do sexo feminino, mas no mês de novembro chegou mais um aluno vindo de outra turma, ficando com um total de 24 alunos. Quanto às idades, estas variam entre os 14 e 15 anos, isto simboliza que não existe nenhum aluno repetente. Todos estes alunos habitam no concelho do Funchal.

Conselho de Turma

A intervenção pedagógica foi aplicada a alunos que pertencem ao Ensino Secundário da Escola Básica e Secundária da Gonçalves Zarco, mais concretamente, a uma turma de 10º ano de escolaridade, que integra o Curso Científico Humanístico das Ciências e Tecnologias, tal como nos apresenta a Direção-Geral da Educação (DGE).

Instrumentos

Em termos de metodologia aplicada, esta baseou-se no preenchimento de questionários, quer em formato online, quer através de papel.

O dicionário da língua portuguesa (1998), define questionário como um conjunto de perguntas ou questões guiadas sobre um determinado assunto. Para Bento (2013), o inquérito por questionário é empregue em estudos, quando o objetivo é ter acesso a uma população específica no seio de uma organização. Para o mesmo autor, o questionário é uma base nuclear de recolha de dados primários fundamentais à resolução de conflitos ou a um melhor conhecimento sobre o fenómeno.

Numa primeira fase, realizou-se o questionário de preenchimento online sobre a EF e os estilos de Vida, em que o foco seria recolher o máximo de informações sobre cada aluno, havendo diferentes pontos de interesse. Depois, aplicamos um questionário médico individual, com o intuito de descobrir alguma patologia associada a si ou ao seu agregado familiar, bem como o *Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL)* – teste da função cognitiva, que avalia detalhadamente os diferentes domínios cognitivos, memória

prospetiva, memória verbal a curto prazo, memória de trabalho, fluidez verbal, raciocínio indutivo e a memória verbal a longo prazo.

Numa segunda fase, procedeu-se à realização dos testes da aptidão física e às medidas antropométricas das baterias de testes do *FitnessGram* (2010) *sit and reach* (senta e alcança), o teste do vaivém (20m), as pregas adiposas, a composição corporal, a flexibilidade (teste senta e alcança, flexibilidade de ombros), força superior (suspensão na barra) e do *Eurofit* (1990), a força do tronco (a realização do teste dos abdominais), força explosiva (salto em comprimento sem corrida preparatória), força estática (dinamometria manual), velocidade (corrida de ida e volta 10 X 5m). Posteriormente, os alunos preencheram um questionário sobre as competências pessoais e sociais.

Numa terceira fase, foi introduzido o questionário da perceção sobre o professor de EF, em que os alunos identificavam as primeiras impressões sobre o professor de EF juntamente com o teste sociométrico, que analisa as relações e dinâmicas estabelecidas e enraizadas no seio da turma.

2.5.6. Apresentação de Resultados

Neste ponto, serão apresentados e discutidos os principais resultados desta investigação. Assim, procedeu-se à avaliação nos diferentes domínios: 1) Domínio Geral; 2) Domínio da perceção e da Auto-perceção; 3) Domínio das competências sociais, pessoais e cognitivas; 4) Domínio da Dinâmica de Grupo; 5) Domínio da Aptidão Física; 6) Domínio da Atividade Física e EF.

2.5.6.1. Domínio Geral

Dados Demográficos

Atendendo a que a Escola Básica e Secundária da Gonçalves Zarco se situa no concelho do Funchal, é natural que todos os meus alunos pertencem a esse mesmo concelho, não havendo nenhum aluno fora desta região.

Importa salientar que esta turma é composta por 24 alunos, em que 13 representam o sexo feminino e 11 o sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. Apesar da predominância de um dos sexos ser nula, temos cerca de 56,5% da turma é constituída por raparigas, contra 43,5% são rapazes.

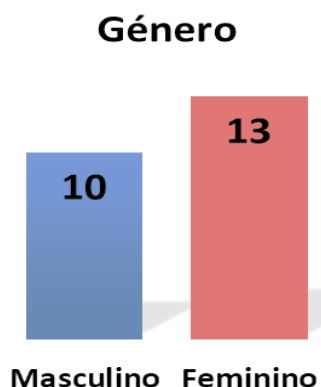


Gráfico 2: Dados demográficos da Turma

Dados Socioeconómicos

As referências retiradas do agregado familiar de cada aluno são fundamentais para analisarmos o contexto socioeconómico dos mesmos, com o intuito de percebermos certas debilidades ou potencialidades que existem no meio familiar. Deste modo, pretendemos analisar a composição do agregado familiar, a situação laboral, os apoios sociais e as habilitações literárias dos pais.

Composição Agregado Familiar

No que diz respeito ao agregado familiar, verifica-se numa primeira instância, que não existem famílias demasiado numerosas, identificando que na turma o número de pessoas que habitam na mesma casa varia entre uma até quatro pessoas no máximo. A maior fatia recai para três pessoas que habitam na mesma casa, tendo sido anunciado por 8 alunos. Outra informação a reter desta análise, é o facto de 4 alunos viverem com apenas um dos pais, ou seja, famílias monoparentais.

Situação Laboral e Apoio Social

No que toca à situação laboral dos pais, verifica-se que existem 20 “pais” e 19 mães a trabalhar atualmente, os restantes mencionados no gráfico, três encontram-se em situação de desemprego, e dois casos em que mães são reformadas ou inválidas.

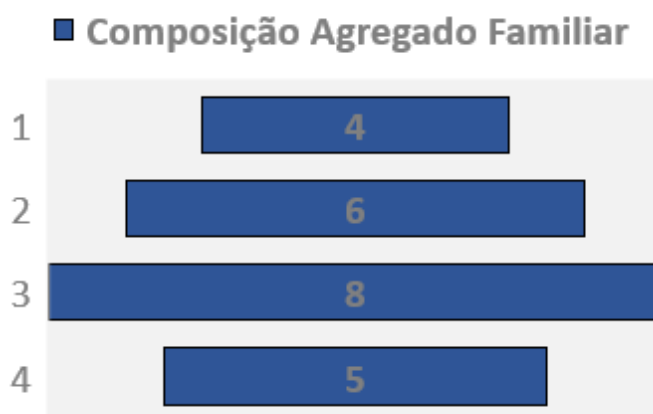


Gráfico 1: Composição do Agregado Familiar

Pelo lado positivo, não se verifica nenhum caso em que ambos os pais se encontram em situação de desemprego. Sobre os apoios que os alunos desta turma recebem, verifica-se que 39% destes alunos não são abrangidos por este apoio social, e cerca de 61% dos alunos beneficiam de apoio social. Podemos constatar que mais de metade da turma pode apresentar algumas dificuldades económicas.

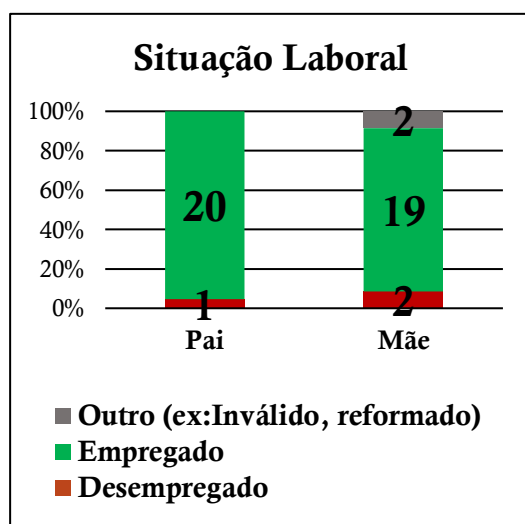


Gráfico 3: Situação laboral

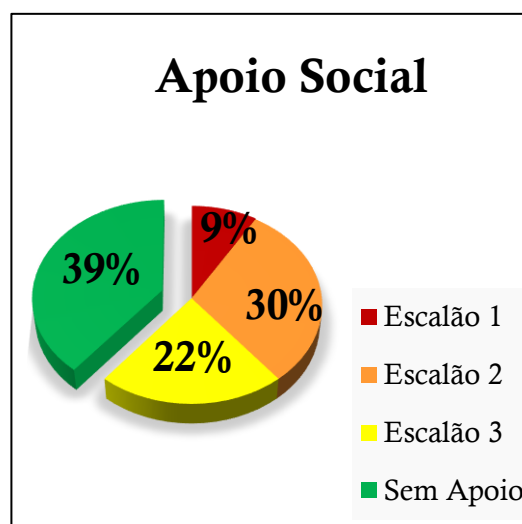


Gráfico 2: Apoio Social

Sobre as habilitações literárias dos pais, de uma forma geral, verifica-se que as mães prosseguiram os seus estudos até mais tarde e com nível superior, quando

comparados com os pais. Enquanto, que cerca de 50% dos pais estudaram até ao 3º ciclo, relativamente às mães cerca de 39% estudaram até ao 3º ciclo. Ainda se verifica alguns pais com níveis de escolaridade baixos, tal como nos indica o gráfico, como por exemplo cerca de 5 pais que apenas têm o 1º ciclo concluído.

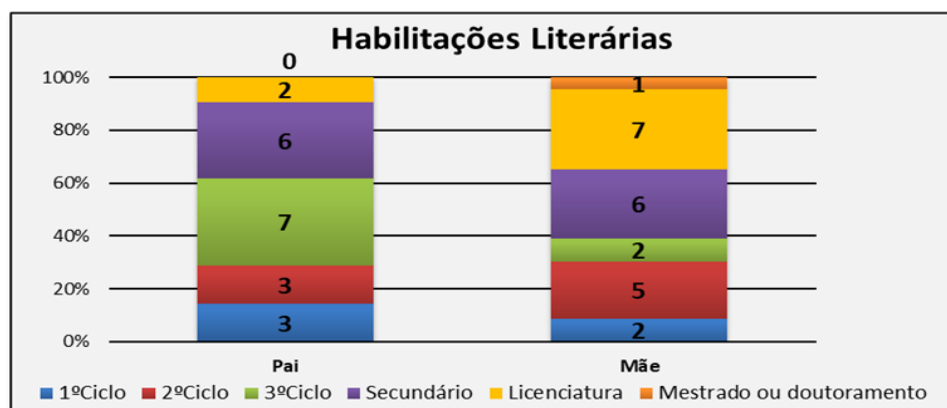


Gráfico 4: Habilitações Literárias

2.5.6.2. Domínio da Perceção e da Auto-perceção

Perceção sobre a Vida e do Estado de Saúde

O estilo de vida é a junção de todos os comportamentos que uma pessoa adota na sua vida e que influencia de maneira positiva ou negativa a sua saúde (Scarmeas et al., 2001). Para cimentar esta posição, a representatividade do grupo *World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL)*, define “a perceção do indivíduo em relação à sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHO, 1995).

Ao nível da perceção sobre a vida, nota-se que os alunos consideram ter uma vida feliz e sem grandes problemas, numa escala de 1 a 10, cerca de 70% dos alunos situam-se nos valores, 7, 8 e 9, o que indica o grau de satisfação para com a vida. Apenas realçar que um aluno se colocou abaixo do nível médio de satisfação, será importante perceber quais são as suas motivações, os seus interesses e aquilo que o leva a ter uma perceção negativa da vida.

No que compete à percepção sobre a saúde, nenhum aluno evidencia ter uma percepção da sua saúde negativa, o que é extremamente positivo.



Gráfico 5: Percepção sobre a vida

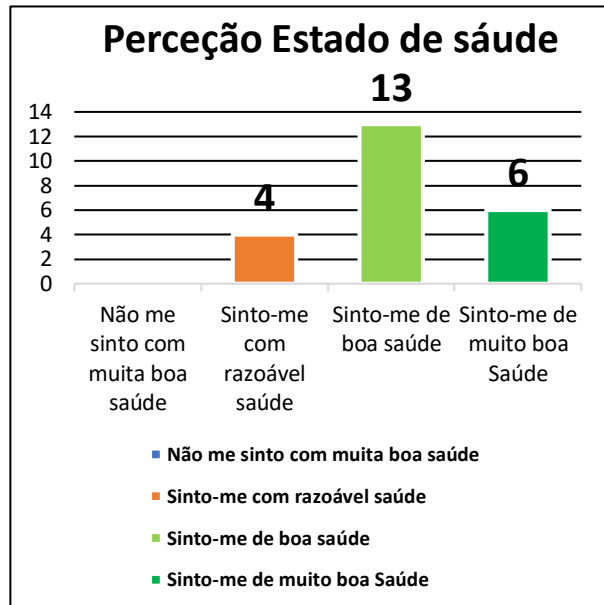


Gráfico 6: Percepção sobre Estado de saúde

Percepção sobre a Escola e como Aluno

Para conhecer melhor os nossos alunos, a percepção sobre a escola é fundamental será reflexo da motivação para aprender, embora estes dados possam assumir um caráter subjetivo e não constar da realidade. Sobre a percepção da escola, nenhum aluno colocou a opção não gosto nada da escola, é um bom indicador, ou seja, os alunos acreditam que a escola tem algum significado e é preciso atribuir-lhe valor e importância. Apenas um aluno, afirma não gostar muito da escola. Na percepção como aluno, nenhum aluno considerou-se abaixo do nível médio, caracterizam-se como alunos no nível médio, bom e muito bom.

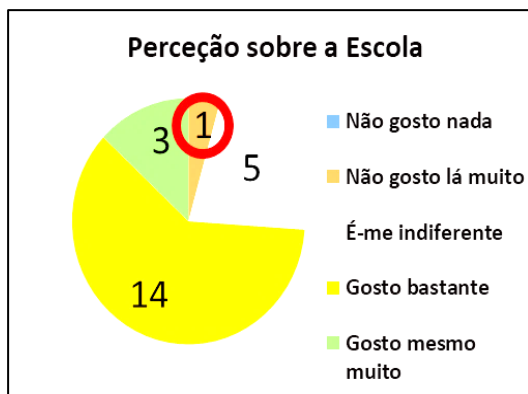


Gráfico 7: Percepção sobre a escola

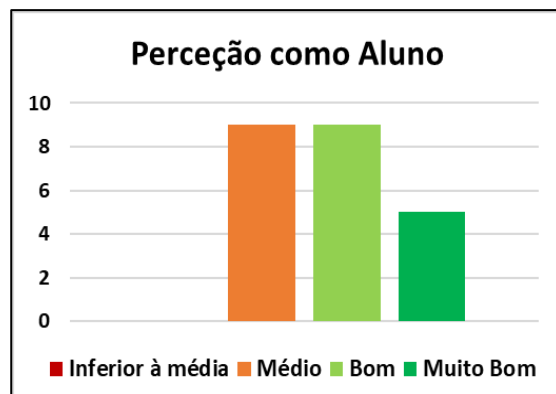


Gráfico 8: Percepção como aluno

Hábitos de Vida

É mais um aspeto relevante e determinante ficarmos a saber quais são os hábitos, as rotinas dos nossos alunos no dia a dia. Em termos da deslocação para a escola, cerca de 48% revela que utiliza o carro como meio de transporte e 30% o autocarro, ainda assim nesta turma está presente o andar a pé com uma percentagem de 19%. mais especificamente.

No que concerne às horas de sono, verifica-se que 65% dos alunos dormem o recomendado por dia, segundo um estudo realizado pela *National Sleep Foundation* (2015), este estabelece os valores recomendados para dormir nas diferentes idades. Na faixa etária destes alunos, os investigadores acreditam que estes devem de dormir pelo menos de 8 a 10 horas diárias. O que se verifica na turma é que 13% apenas dorme no máximo cerca de 7 horas diárias.

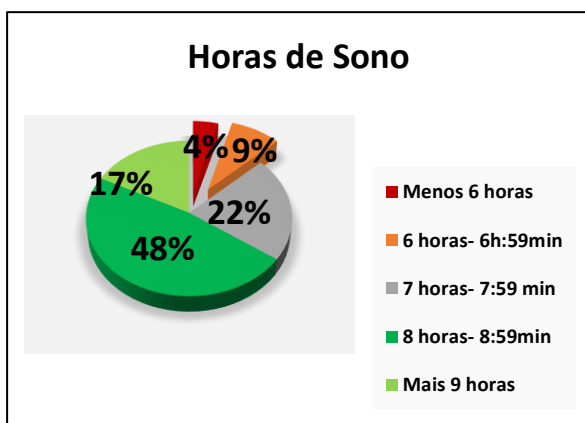


Gráfico 10: Número de horas de sono

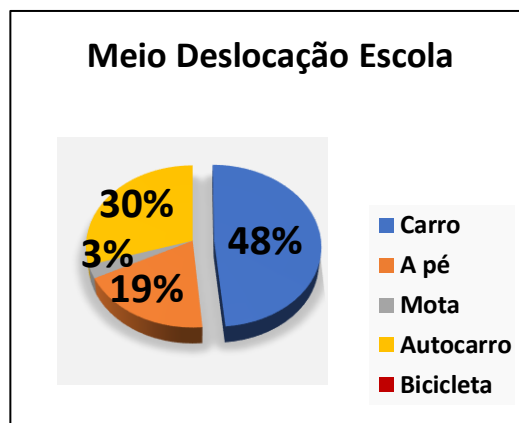


Gráfico 9: Meio de deslocação para a escola

Em relação à prática desportiva dos alunos desta turma, apurou-se que estes não são alunos muito preocupados com a atividade física, segundo os dados que recolhemos, cerca de 52% só pratica atividade física organizada nas aulas de EF, o que é preocupante.

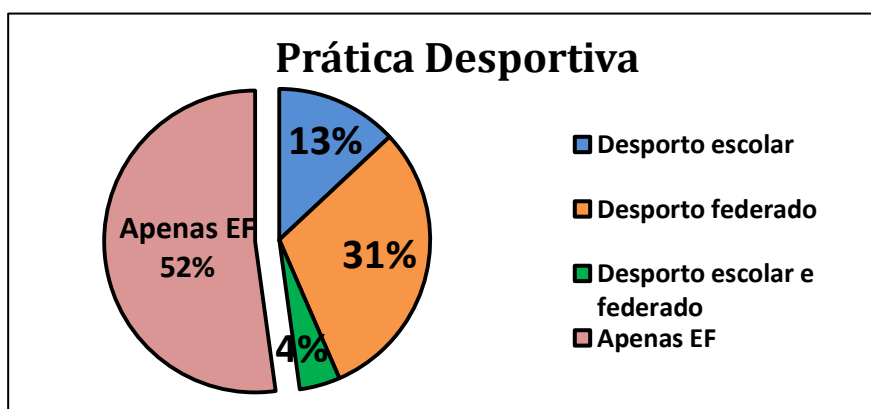


Gráfico 11: Prática Desportiva

Deste modo, para podermos ter dados mais concretos sobre a atividade física dos alunos, utilizamos o pedómetro durante 7 dias para avaliá-los. Foi garantido dois dados importantes através da implementação do pedómetro como instrumento, tal como o gráfico abaixo nos mostra: (i) os alunos obtiveram valores mais elevados nos dias com aulas de EF (média 12000 passos); (ii) o sábado e o domingo foram os dias com os valores mais baixos, em média 5150 passos.

Rodrigues, Gouveia, Correia, Alves e Lopes (2014), realçam uma das estratégias a equacionar é a utilização dos pedómetros, para poder avaliar e consciencializar os alunos para a necessidade de um estilo de vida ativo, pela quantificação da atividade física que oferece, embora não considere a intensidade da mesma.

Como não podemos modificar ou aumentar o número de horas na disciplina de EF, então temos a função de alertá-los para a prática de atividade física, para além daquilo que eles realizam na EF, pois, não é suficiente para ter um estilo de vida ativo.

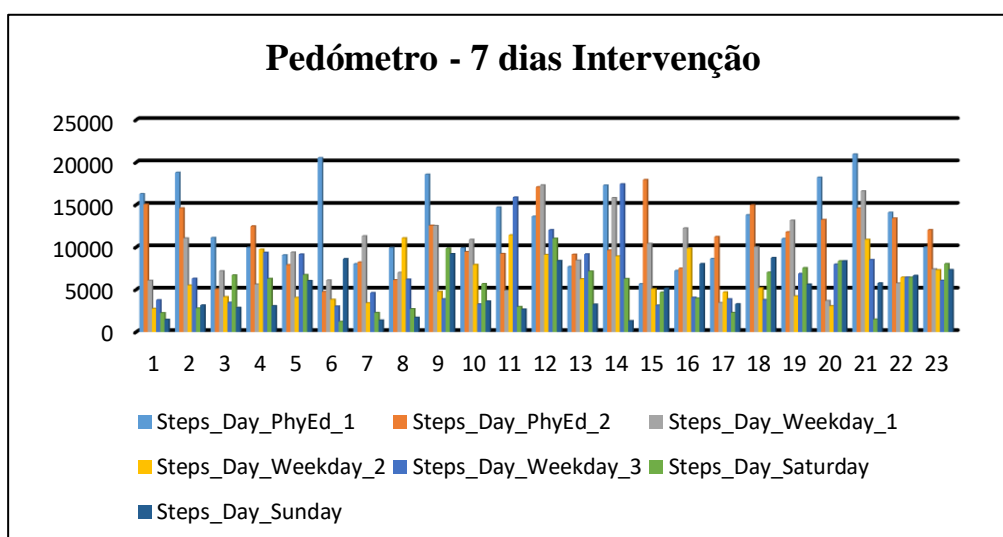


Gráfico 12: Níveis de Atividade Física (Pedómetro)

2.5.6.3. Domínio das Competências Pessoais, Sociais e Cognitivas

Fazendo referência a este domínio, podemos dizer que estas competências, são ferramentas de trabalho para o futuro destes jovens, e que se não forem trabalhadas nesta faixa etária, dificilmente conseguirão desenvolver no futuro, por isso torna-se essencial, melhorar estes propósitos. Tal como é do nosso conhecimento, a Autonomia e Flexibilidade Curricular compreendem diversas áreas de competências que podemos conjugar com as competências descritas no questionário realizado.

De uma forma geral, os alunos têm uma percepção acima do limiar médio em todas estas competências, isto quer dizer, que se consideram alunos confiantes e que não têm uma autoestima baixa.

Quanto aos resultados obtidos, a turma apresenta em média, valores entre o 3,5 e o 4, numa escala de 1 a 5, nas competências pessoais e sociais: Resolução de Problemas; Definição de Objetivos; Regulação Emocional; Relações Interpessoais.

Resolução de Problemas e Definição dos objetivos

Começando pela resolução de problemas, dois alunos (nº7 e nº13) estão abaixo do nível 3, isto quer dizer que muitas das vezes têm dificuldades em resolver problemas, em compreender e pensar ou ainda apresentar possíveis soluções para esses problemas. Também não demonstram interesse em perceber o que aconteceu, ou seja, não avaliam as consequências daquele problema. Sobre a definição dos objetivos, dois alunos (nº2 e nº7) afirmam ter dificuldade em dar resposta aos problemas que lhes surgem e também revelam alguma dificuldade em se concentrar nas aulas.

De acordo com o documento PASEO (2017), é nossa função como professores ajudar os alunos na resolução dos problemas, sem resolver o problema, mas ensinando os possíveis caminhos para lá chegar, no fundo, é dar-lhes responsabilidades que os levam a tomar decisões, em que possam colocar e analisar questões, executando estratégias pondo em prática diversas formas de atuação.

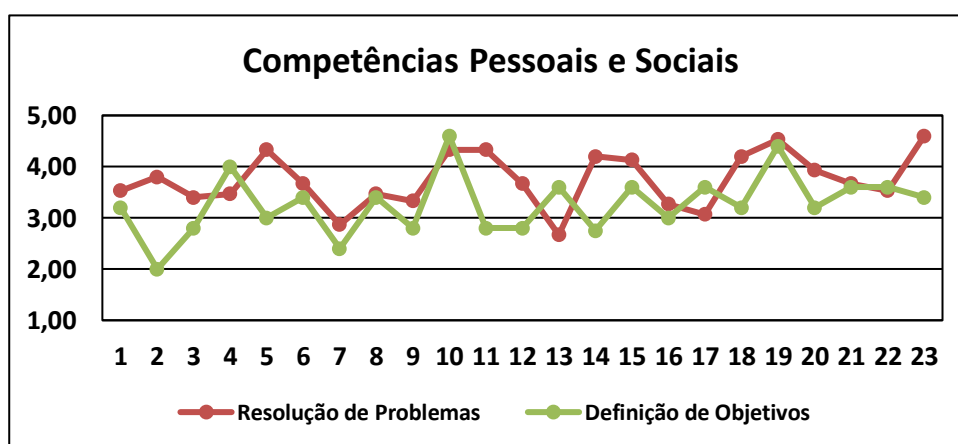


Gráfico 13: Competências Pessoais e Sociais (Resolução de problemas e Definição de Objetivos)

Regulação emocional e relações interpessoais

Na regulação emocional, destacam-se os alunos nº9 e nº17 que admitem ter baixo controlo na forma como falam e têm consciência de que muitas das vezes, se descontrolam emocionalmente. Saarni et al, citado por Nunes (2013) acredita que a regulação emocional é considerada na gestão de comportamentos expressivos de emoções (por exemplo, sorriso, raiva, choro), podendo ter um papel de moderador, tendo em conta as circunstâncias interpessoais que o sujeito está a enfrentar e os motivos pessoais para a obtenção de um resultado social.

Sobre as relações interpessoais, a turma classifica-se na sua maioria acima do nível 3, exceto o aluno nº13 que se posiciona abaixo do limiar médio, isto para dizer que este aluno necessita de algum acompanhamento e estipular o desenvolvimento das relações interpessoais, considerando que apresenta dificuldades em se integrar num grupo.

Uma das competências a ser desenvolvidas no presente ano letivo, são as relações interpessoais, favorecendo e modificando comportamentos e atitudes relacionados com a cooperação, partilha e a colaboração, possibilitar a diversificação de mecanismos para poder comunicar em equipa e ainda dar a oportunidade de interagir com tolerância, empatia, aceitar diferentes pontos de vista e ser um cidadão participativo na sociedade.

Esta turma tem a particularidade, de trabalhar em equipa, em que todos procuram ajudar-se uns aos outros, ou seja, os problemas relacionais que surgem, normalmente são resolvidos de forma pacífica, com empatia e sentido crítico.

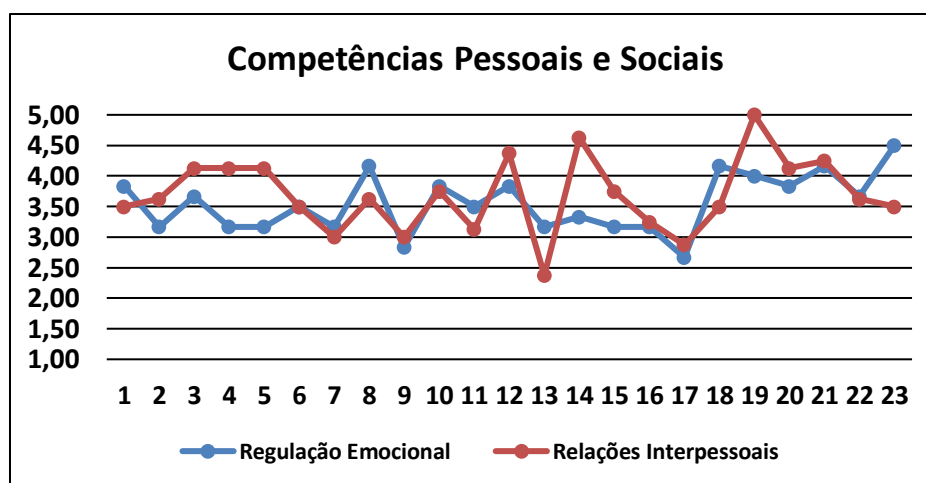


Gráfico 14: Competências Pessoais e Sociais (Regulação emocional e relações interpessoais)

A turma intervencionada apresenta valores dentro dos parâmetros médios, não necessitando de grandes transformações no desenvolvimento de competências, pois na sua maioria, os alunos apresentam uma maturidade e um conhecimento elevado para a

idade que têm, ainda assim, os professores devem de estar em alerta para a alteração de comportamentos que pode ocorrer.

2.5.6.4. Domínio da Atividade Física e da Educação Física

Como futuros professores de EF, é importante o nosso incentivo e empenho na realização de uma prática desportiva ativa. Mais do que isso, importa ter conhecimento dos gostos e das vivências dos alunos no que compete à prática desportiva.

A aplicação de um questionário, permitiu quantificar o feedback dos alunos sobre este assunto, então é de destacar que 17 alunos têm muito gosto em participar nas aulas de EF. Apenas 2 alunos afirmam não gostar muito de EF.

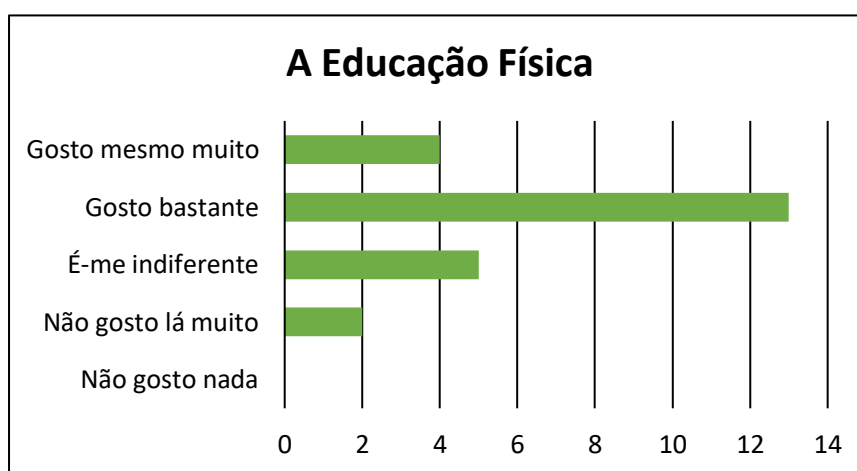


Gráfico 15: Percepção sobre a Educação Física

2.5.7. Reflexão da Caracterização da turma

A realização de um trabalho desta natureza dá-nos a possibilidade de compreender melhor os fenómenos que ocorrem no processo de ensino aprendizagem da turma.

Os diferentes instrumentos de avaliação, ajudou-nos a recolher informações, que facilitam a orientação deste processo. Através deles foi possível, ter conhecimento sobre a localização dos alunos, que nesta turma são todos do concelho do Funchal e identificar possíveis fragilidades no âmbito familiar. Desta forma, verificou-se que nesta turma o grau de empregabilidade dos pais é elevado, o que é um indicador satisfatório para as necessidades e pretensões dos alunos. Um número considerável de alunos afirma terem gosto de frequentar a escola, uma saúde positiva e uma vida feliz.

Ao nível da atividade física, cerca de metade da turma afirma que só pratica EF na escola como única atividade física organizada, e que fora do meio escolar não tem

qualquer prática desportiva, é necessário repensar e alertá-los para os benefícios e a importância do exercício físico. Devendo ser esta, uma preocupação constante ao longo do ano letivo.

Em termos de competências pessoais e sociais, a turma apresenta em média, valores entre o 3,5 e o 4, numa escala de 1 a 5, na Resolução de Problemas; Definição de Objetivos; Regulação Emocional; Relações Interpessoais, significando que têm de desenvolver um pouco mais a sua autoestima e a confiança nas suas capacidades. Porém, temos de compreender que estes alunos estão na fase da adolescência, uma idade muito prematura para a tomada de decisões e a resolverem os problemas sozinhos, no entanto, estas devem ser estipuladas pelos docentes do conselho de turma, na sua prática letiva, inclusive na EF.

No que compete à dinâmica de grupo, constatada pelo teste sociométrico, é do nosso interesse registar que houve um aluno, que foi rejeitado pela grande maioria da turma. Sobre a aceitação no seio da turma, as nomeações neutras e indiferenciação de um líder é indicador que a turma compete por diversos grupos.

Neste contexto, procuram criar e implementar metodologias de ensino que desenvolva a interação, a colaboração e a cooperação entre todos os alunos e a integração de alunos rejeitados. A realização do estudo, tal como a caracterização da turma, foi bastante interessante e motivante, pois permitiu-me descobrir mais sobre os alunos que a compõem. Este conhecimento, não só nos auxilia a melhorar a nossa intervenção, face a determinadas situações, como também nos ajuda a compreender os comportamentos evidenciados pelos alunos na realização das aulas.

Também é importante realçar que, os professores devem de criar uma relação mais forte e direta com os alunos, aquele professor que muitas das vezes nem sabe o nome dos seus alunos, acaba por criar barreiras que os afastem.

Numa reunião de conselho de turma, houve um debate em torno da caracterização de turma apresentada, em que pretendíamos arranjar estratégias para combater possíveis problemas identificados. Uma das estratégias que ficou bem patente nesta reunião, foi que os professores passariam a estar mais atentos, especialmente ao aluno que não é bem aceite pela turma, fator este desconhecido pela maioria dos professores da turma. em que iriam acompanhar a evolução desta situação, procurando formas diferentes de o integrá-lo.

É sempre um desafio para o professor, realizar uma caracterização da turma tão abrangente e complexa, no entanto, leva-nos a adquirir um leque de competências

essenciais para uma futura intervenção, tais como: (i) capacidade de adaptação (espaciais, temporais e materiais); (ii) capacidade de controlo e comunicação; (iii) capacidade de pesquisa de informação; (iv) capacidade de autonomia e responsabilidade.

2.5.8. Atividades de Geocaching e Danças Tradicionais Erasmus +

A Escola Básica e Gonçalves Zarco, e mais precisamente esta turma, está envolvida no programa Erasmus +. Este programa consiste na realização de intercâmbios para diferentes países, em que os alunos têm a possibilidade de conhecer outras culturas, tradições e costumes, tanto no processo educativo como do ponto de vista social. O Projeto tem o nome “NO MAN IS AN ISLAND” e abrange os seguintes países: Itália, Finlândia e Espanha, juntamente com as ilhas do Tahiti e da Reunião.

Para podermos enquadrar a EF na Autonomia e Flexibilidade curricular, é preciso fazer uma ligação inicial ao decreto-lei n. °55/2018, pois foi aqui que tudo começou, com a aprovação do PASEO, bem como os princípios orientadores, as áreas de competências e os valores para o desenvolvimento do currículo dos alunos.

Através deste projeto, queríamos dar a conhecer o Geocaching e as danças tradicionais madeirenses aos alunos dos Erasmus + e em simultâneo demonstrar o que se tem desenvolvido ao longo das aulas de EF, através de uma preparação conjunta entre alunos e professores. Podemos resumir estas atividades em 3 fases: 1) Fase de Preparação; 2) Fase de Realização; 3) Fase de Concretização.

Geocaching

1) Fase de Preparação

O Geocaching foi definido no início do 1º período que iria ser uma atividade a desenvolver com os alunos dos Erasmus + e ao mesmo tempo enquadrar com a flexibilidade curricular.

No início, estávamos um pouco apreensivos em como iríamos solicitar as outras áreas disciplinares no Geocaching, mas com o auxílio dos orientadores cooperantes, desenvolvemos o Geocaching, seguindo um conjunto de etapas:

Quadro 4: Etapas de desenvolvimento do Geocaching

Etapas	Conteúdos	Competências Desenvolvidas
---------------	------------------	-----------------------------------

1ª Etapa	Explicação de conteúdo básicos; Instalação da aplicação C:GEO; Primeira atividade prática no Pavilhão Desportivo.	- Competências na área do Saber científico, técnico e tecnológico; - Competências de Bem-estar, saúde e ambiente;
2ª Etapa	Apresentação teórica das ferramentas e potencialidades do Geocaching e o trabalho que tínhamos de desenvolver.	- Competências de Comunicação e Informação; - Competências na área do Saber científico, técnico e tecnológico;
3ª Etapa	Criação de um percurso simples, por parte do professor, à volta da escola.	Competências de Bem-estar, saúde e ambiente;
4ª Etapa	Definição dos grupos de trabalho, bem como da Cache que teriam de desenvolver nas aulas de EF.	- Competências de Raciocínio e Resolução de Problemas; - Competências de Relacionamento Interpessoal;
5ª Etapa	Construção das Caches (nome da cache, conteúdos/disciplinas associado(a)s, descrição da Cache, Spoilers).	- Competências de Pensamento Crítico e Criativo; - Competências de Linguagens e Textos. - Competências de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.
6ª Etapa	Deslocação até ao local da Cache para retirar as coordenadas e o Spoiler. Finalização das Caches.	- Competências de Raciocínio e Resolução de Problemas; - Competências de Pensamento Crítico e Criativo;

Com a criação destas diferentes etapas, conseguimos solicitar todas estas competências que estão inerentes no documento da PAFC. Para a criação das caches, os alunos tiveram total autonomia na seleção dos conteúdos que pretendiam desenvolver, acabando por ficar definido as seguintes disciplinas envolvidas diretamente: EF, Cidadania e Desenvolvimento, Físico-Química, Biologia e Geologia, Português e o Inglês que seria fundamental, porque os alunos iriam realizar a atividade na língua Universal, daí proceder à sua tradução para inglês.

O percurso de Geocaching criado na escola favorece a ocorrência de transdisciplinaridade, principalmente ao nível da descrição das caches, como temos vários exemplos: a cache da EF fala sobre a importância e os benefícios de praticar exercício físico; a Físico-Química está presente na cache que refere a constituição da molécula da água; ao nível do Português, todas as caches foram devidamente corrigidas, no Inglês, passamos à tradução de todos os textos .

2) Fase de Realização

A fase da realização está relacionada com a montagem das caches e a definição de papéis a assumir pelos alunos na atividade, colocando em prática tudo o que foi preparado.

Houve uma apresentação inicial, com dois alunos, a explicar o que é o Geocaching, quais são os objetivos, os tipos de cache que existem bem como os objetos que colocamos dentro das caches. Na parte final da apresentação, foi definido, a saída dos grupos para a atividade do Geocaching. Após as informações dos alunos, foi dinamizado uma atividade prática na escola.

Os maiores problemas que enfrentamos nesta fase foram: (i) a chegada de 3 ou 4 equipas ao mesmo tempo à base, com diferentes objetos, o que requer uma maior preparação; (ii) também deveríamos de ter pelo menos 3 exemplares de Caches preparados, para que tudo fosse cumprido pela ordem correta das caches, pois estavam 2 grupos na mesma cache e um grupo que estava mais rápido não tinha uma folha da cache porque estavam ocupadas; (iii) a maioria dos alunos deslocavam-se para a cache em passo normal, não realizando corrida, mesmo com o incentivo dos nossos alunos, verifica-se aqui um pouco de inatividade física por parte destes alunos; (iv) verificou-se que pelo menos 2 caches estavam com coordenadas erradas, o que não ajudou na concretização e levou alguns alunos a mostrar o seu descontentamento; (v) outro ponto que seria importante melhorar, foi o facto das equipas estarem mais concentradas naquilo que eram as coordenadas e as imagens e não liam com atenção o que dizia o texto.

A criação destas caches incidia sobre conteúdos programáticos do 10º ano de escolaridade e também alguma história sobre a nossa ilha, sempre com o intuito de dar a conhecer um pouco da nossa história e cultura.

3) Fase de Concretização

Na fase de concretização, o professor juntamente com os responsáveis na base, definiram a classificação final do Geocaching, consoante os tempos de partida e de chegada da atividade, contabilizando o menor tempo possível, como o vencedor da atividade.

Para além dos benefícios da saúde, do ambiente e do bem-estar que a EF representa, transportou com a realização desta atividade, competências de relações interpessoais, de diferentes culturas, em que por exemplo, na mesma equipa de Geocaching tínhamos 4

nacionalidades diferentes e todos tinham de arranjar forma de se entenderem para a concretização dos objetivos.

As competências e valores mais relevantes nesta atividade, foi sem dúvida alguma, a comunicação, a organização e a responsabilidade. Dizemos isto porque: (i) explicar e entender alunos de outros países nem sempre é fácil; (ii) tomar decisões rápidas e coerentes tornou-se difícil; (iii) responsabilizar os alunos pelas suas ações também é pô-los em caminhos apertados. O PASEO (2017, p.15), define que um jovem há saída da escolaridade obrigatória, deve ser um cidadão, carregado de “múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”.

Após a atividade, através de questionamento, os alunos e os professores do Erasmus + gostaram da atividade, pois comunicaram que foi divertida, interessante e inovadora, sendo que para muitos era a primeira vez que experienciaram o Geocaching. Também os professores que acompanharam os alunos dos Erasmus + revelaram-se muito satisfeitos e agradeceram a experiência que alguns deles quiseram fazer parte. Para a concretização desta atividade foi essencial a utilização do mapa da EBSGZ.



Figura 2 - Atividade de Geocaching. Projeto Erasmus +

Danças Tradicionais

1) Fase de Preparação

No início do 1º período, tinha perspetivado abordar as atividades rítmicas expressivas, abordando as danças clássicas, mas, entretanto, surgiu este projeto dos Erasmus + e tivemos a oportunidade de redefinir os conteúdos definidos inicialmente no planeamento anual. Depois, queria saber a recetividade dos alunos para a abordagem das

danças tradicionais e foi visível quer no rosto pelas expressões demonstradas quer pelos feedbacks recebidos que não gostaram da opção que lhes foi apresentada.

De forma a ser um processo pedagógico tendo por base a relação professor-aluno, os alunos optaram pelas danças tradicionais madeirenses para ser desenvolvido ao longo das aulas de EF, trabalhando diversos conteúdos associados às danças “Baile do Povo” e “Baile Pesado”. Foi importante a presença de um Grupo Folclórico para realizar uma formação mais específica para todos os alunos, com a ideia de nos ajudar na concretização destas mesmas danças.

No que compete à apresentação das danças, estas se realizou no dia 15 de maio pelas 18h00, logo após a atuação de um Grupo Regional, realizado na cantina da escola. Para o dia do evento, combinamos uma hora e um local para podermos preparar e entregar as roupas e os acessórios a todos os alunos.

2) Fase de Realização

Antes de iniciar a apresentação, os alunos estavam um pouco ansiosos e nervosos, principalmente o grupo que ensaiou o “Baile Pesado”, pois o passo base da música exige muita coordenação, técnica e esforço físico que poderiam por em causa a performance de alguns alunos.

Para a apresentação das coreografias, um aluno fez um breve briefing sobre as danças que iríamos realizar e que foi um trabalho desenvolvido nas aulas de EF. O 1º grupo a apresentar as danças foram os que ensaiaram o “Baile do Povo”, na sua performance foi visível o à vontade dos alunos na coreografia, muito familiarizados com todos os aspetos. O 2º grupo que apresentou a coreografia do “Baile Pesado”, é de louvar a atitude dos mesmos, pois apesar de terem alguma dificuldade no passo base, ensaiaram e deram o seu melhor.

De modo, a envolver os agentes educativos presentes (professores de diferentes grupos disciplinares, funcionários, encarregados de educação, alunos Erasmus +), os alunos da última coreografia decidiram ir buscá-los para ensinarem o movimento típico daquela dança.

3) Fase de Concretização

A conclusão desta atividade permitiu aos alunos desenvolver um conjunto de competências inseridas no PASEO, como ao nível da linguagem e textos, na medida em que tiveram a oportunidade de se expressar quer oralmente como visualmente,

contribuindo assim para uma maior autoestima e desenvolvimento pessoal sobre si próprio, tornando-se pessoas mais persistentes e resilientes nas suas aprendizagens.

Os relacionamentos interpessoais estabelecidos entre os alunos de diferentes nacionalidades é um dos pontos mais marcantes na aplicação das áreas de competência na comunidade escolar.

Após a apresentação das danças, os alunos estavam muito contentes, relaxados e participativos nas atividades dos colegas dos Erasmus +. Os professores presentes do conselho de turma agradeceram e gostaram muito do trabalho que fizemos, também senti necessidade de efetuar um agradecimento especial a todos os alunos.

Refletindo sobre esta atividade, seria interessante realizar um pequeno questionário sobre as diferentes áreas de competências que cada um dos alunos conseguiu adquirir após todas as etapas trabalhadas.



Figura 3 - Danças Tradicionais Projeto Erasmus +

3. Ação de Extensão Curricular

Um dos parâmetros a cumprir do EP pelos professores em processo de estágio destina-se à realização da Ação de Extensão Curricular (AdEC) que se encontra descrita no plano de estágio. Para esse mesmo efeito, os principais pilares para a concretização desta atividade, consiste fundamentalmente na presença dos alunos, dos professores estagiários, os professores pertencentes aos conselhos de turma e ainda aos Encarregados de Educação. Quanto às atividades enquadradas neste capítulo, estas foram: 1 – A experiência pelos Desportos da Natureza na Canoagem e no Geocaching/Orientação Funcional.

3.1. Caracterização e Pertinência da Ação

A realização da AdEC já tinha sido definida com os orientadores desde o início do 2º período, de forma a conseguirmos planear atempadamente a atividade. Quanto à atividade propriamente dita, esta envolveria as turmas do 10.º ano de escolaridade dos professores estagiários da EBSGZ.

No que concerne à escolha e seleção das atividades, tivemos em consideração a opinião dos alunos, tendo por base o questionário aplicado no início do ano letivo do projeto EFERAM-CIT e reduzido número de vivências em atividades náuticas. A Canoagem era uma das preferidas dos alunos, em que mais de metade da turma afirmou gostar bastante, sendo para alguns a primeira experiência nesta modalidade. Para o Geocaching/Orientação, um grupo de alunos evidenciou ser indiferente ou não a prática desta modalidade e quase metade da turma afirmou nunca ter experienciado.

Analisado o PEE (2018-2022), verifica-se um nível socioeconómico diversificado na escola, em que alguns são oriundos de meios socialmente favorecidos e a grande maioria provêm de famílias carenciadas, tal como reforça a caracterização da turma. Um importante registo para o trabalho do docente, refere-se aos apoios sociais, em que através dos dados, comprova-se a necessidade de mais de 61% dos alunos beneficiarem de apoio social escolar. Por esse mesmo motivo, em parceria com uma empresa, optamos pela modalidade de Canoagem que teve um custo reduzido para os alunos.

Neste contexto, as turmas mencionadas anteriormente, tinham a possibilidade de experienciar três atividades distintas: Canoagem, Orientação Funcional e Geocaching. Para podermos organizar uma ação desta natureza é necessário definir e quantificar os recursos humanos para os 35 alunos que estiveram presentes. Esta atividade realizou-se a 6 de maio de 2019.

Esta já é uma atividade que tem vindo a ser desenvolvida em anos anteriores e que tem tido um feedback muito positivo por parte dos anteriores professores estagiários, como refere Mendes (2017) no seu relatório de estágio, que os alunos gostaram muito da atividade *“Analisando aquilo que foi dito pelos alunos, chegamos à conclusão que a atividade foi proveitosa e que estes gostaram de ter oportunidade de participar na AEC”*; ou Vieira (2019) realçou a importância desta atividade: *“Por último, lançamos aos futuros estagiários o repto de que continuem a desenvolver este tipo de atividades, promovendo oportunidades privilegiadas para os alunos experienciarem modalidades que tenham tido uma vivência muito reduzida ou inexistente”*.

3.2. Objetivos da Ação

Antes de avançarmos para a preparação e dinamização da atividade, é importante definir e esclarecer quais seriam os objetivos gerais e específicos.

No que compete aos objetivos gerais, estes enquadram-se perfeitamente com as finalidades da EF, descritas por Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001): “(i) Visando a aptidão física, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar; (ii) A responsabilidade pessoal e colectiva, a cooperação e a solidariedade; (iii) A consciência cívica na preservação das condições de realização das actividades físicas, em especial a qualidade do ambiente; (iv) Reforçar o gosto pela prática regular das actividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factor de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social”.

De um ponto de vista mais específico, temos os seguintes objetivos: a) Promover um maior contacto com o meio aquático (Canoagem); b) Por em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas de EF no Geocaching; c) Proporcionar uma experiência extracurricular nas matérias de ensino de Canoagem e Geocaching, incentivando para um estilo de vida ativo; c) Compreender os skills e habilidades básicas da Canoagem; d) Trabalhar a cooperação, a responsabilidade, a autonomia e a resiliência; e) Desenvolver as relações/interações sociais entre os diferentes agentes da comunidade educativa que interagem no contexto de turma.

3.3. Planeamento, Operacionalização e Feedback dos alunos

Para a sua operacionalização, numa fase inicial, procedemos ao envio de uma autorização para os encarregados de educação, com o propósito de ficarem convidados a participar na atividade. De uma forma global, a receptividade dos encarregados de educação foi quase total, não colocando qualquer entrave na realização da atividade, embora houvesse dois alunos que não compareceram no dia da atividade.

Ultrapassada esta etapa de consenso e convite aos encarregados de educação, o próximo passo centrou-se na deslocação para o centro do Funchal. Então ficou definido dois horários marcados em lugares distintos, quem iniciasse a partida da escola a pé até ao centro do Funchal saía pelas 13h30 e quem se deslocasse para a “Estátua do CR7” de

transporte público ou privado poderia estar pelas 14h00, de forma a que o tempo fosse suficiente para iniciar a atividade perto das 14h30 (ver apêndice 1).

Antes de iniciarmos a atividade, contabilizamos o número de alunos para podermos distribuir pelas modalidades de Geocaching/Orientação Funcional e a Canoagem, assim ficaram 17 alunos para o Geocaching e 18 alunos para a Canoagem, pois não marcaram presença 3 alunos.

Outro aspeto que deve ser mencionado, primordialmente, é que esta é uma ação conjunta, ou seja, que compreende os alunos que frequentam o 1º ano do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, sendo estes os responsáveis pela parte do Geocaching/Orientação Funcional e também os professores estagiários que se encarregavam da atividade náutica, a Canoagem, contando com a colaboração do nosso colega de estágio.

Para iniciar a atividade de Canoagem, os alunos numa primeira fase, prestaram atenção às explicações do responsável referido anteriormente. Assim sendo, a abordagem inicial baseou-se principalmente na apresentação das regras básicas e conteúdos da Canoagem, por exemplo, os materiais essenciais para a atividade, como realizar o deslocamento no meio aquático, a utilização correta da pagaia, entre outros.

Os professores estagiários, em cooperação com os orientadores pedagógico e científico, desempenharam funções, sobretudo, de supervisão e controlo de todos os alunos envolvidos na atividade, visto que estavam à nossa responsabilidade, sendo importante criar algumas normas de segurança.

O responsável pela atividade prática de Canoagem, estava na maior parte das vezes numa embarcação, de modo a poder responder aos problemas que os alunos se debatiam.

Com a finalização das atividades de Geocaching e Canoagem procedeu-se ao preenchimento de um breve questionário, onde pretendíamos saber o que gostaram mais e menos na atividade e aquilo que aprenderam tanto no Geocaching como na Canoagem.

3.4. Balanço e Reflexão Crítica

A realização de AdEC dá a oportunidade de o professor desenvolver e ganhar um conjunto de competências tornando-se cada vez mais autónomo e capaz de organizar eventos desta natureza, mas para além disso, o que queremos é proporcionar aos alunos diferentes experiências em diferentes ambientes, no sentido, de que eles se sintam minimamente preparados para os vários desafios da vida.

Posto isto, é importante assentar as ideias, refletir sobre o que correu bem, o que correu menos bem, o que podemos melhorar para o futuro e também fazer referência a algum aspeto que tenha um significado especial.

Um dos primeiros contratempos que tivemos na organização da atividade, foi logo no momento de chegada ao CNF, pois os alunos já sabiam que um grupo realizava o Geocaching/Orientação Funcional e o outro realizava a Canoagem e depois trocavam, entretanto, mentalizaram-se que preferiam ir primeiro para o Geocaching e depois para a Canoagem, então a estratégia encontrada para resolver este inconveniente foi já ter definido quem era o grupo que primeiro realizava o Geocaching/Orientação Funcional e quem era o grupo que realizava a Canoagem, assim resolvemos logo o problema.

Outra dificuldade bem visível, encontra-se relacionada com a dificuldade de trazer para a atividade os professores pertencentes às turmas em questão, nenhum marcou presença nem se mostraram interessados em participar, dado que tiveram conhecimento com alguma antecedência desta atividade e poderiam ter procurado mais informação sobre os organizadores da atividade, no entanto, como esta atividade foi desenvolvida num dia útil, muitos certamente estavam a lecionar outras turmas e não conseguiram marcar presença.

Identicamente, todos os encarregados de educação sabiam da realização desta atividade que também os enquadrava na mesma, podendo eles experienciar uma atividade náutica, que possivelmente nunca tiveram oportunidade de o fazer nos seus tempos de escola, mas, mesmo assim a presença dos mesmos não se verificou. Dentro da mesma linha de pensamento, o PEE (2018-2022) diz que um dos principais constrangimentos é a pouca interação e participação dos mesmos no processo educativo dos seus educandos.

No sentido de dar resposta a estes dois pontos menos positivos, fazia sentido, marcar uma reunião geral com todos os encarregados de educação, mostrando em que é que consiste esta atividade, a sua importância e os seus principais benefícios, no caso dos professores das turmas, seria fundamental verificar todos os horários dos mesmos e marcar para o dia em que houvesse maior disponibilidade para a sua prática.

Para além das dificuldades, também houve aspetos que resultaram, tais como: o cumprimento do tempo para o término da atividade, visto que muitos dos alunos tinham combinado com os seus pais a ida para casa, e daí a importância de não colocar ninguém à espera do fim da ação. O comportamento adequado e a ajuda verificada dos alunos também foram duas componentes fundamentais para o sucesso da atividade.

Agradecimento aos alunos do 1º ano de mestrado que proporcionaram uma experiência no Geocaching e na Orientação Funcional, descobrindo e conhecendo o centro do Funchal, ao nosso colega de estágio pela disponibilidade em colaborar connosco na atividade de Canoagem e a presença sempre importante quer na definição de estratégias quer na resolução de problemas dos professores cooperantes.

Antes de terminarmos a atividade, promovemos um convívio com os alunos das turmas de intervenção dos professores estagiários, com o intuito de fortalecer as relações interpessoais.

O desenvolvimento de competências e valores nos alunos, antes, durante e após a atividade foi um dos nossos objetivos, principalmente: (i) Pensamento Crítico e Criativo, intervindo e expondo questões pertinentes sobre a atividade; (ii) Raciocínio e Resolução de Problemas, consciencializar para uma abordagem eficaz na Canoagem resolvendo os problemas do meio; (iii) Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, reconhecer as suas fragilidades e potencialidades para poder trabalhá-las e alcançar os objetivos propostos.

No que diz respeito aos valores, fomentar o sentido de responsabilidade respeitando-se a si e aos outros e despertar a curiosidade e a reflexão, sempre com o desejo de querer aprender mais.

Um dos desafios específicos que gostaria de lançar para uma próxima atividade de canoagem, seria a criação de diferentes percursos com marcas sinalizadoras no mar, para que eles pudessem sentir mais dificuldades para além das que sentiram, ou seja, aumentar a dificuldade e levar os alunos a um patamar superior, a procurar a superação, a aproximar dos seus limites.



Figura 4 – Atividade de Extensão Curricular

4. Prática Letiva

4.1. Enquadramento

A Prática Letiva (PL), caracteriza-se por ser um processo contínuo a ser desenvolvido ao longo do EP, tornando-se um dos principais segmentos de enriquecimento formativo enquanto futuros professores de EF.

Schon (1991) fala-nos da PL, como um momento de grande complexidade e singularidade, em que as situações da prática vivenciada não são problemas para se resolver, mas sim contextos caracterizados pela incerteza, pela desordem e indeterminação. Esta constitui-se uma das etapas mais marcantes do EP, em que nós futuros docentes temos a responsabilidade e a oportunidade de organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de uma turma. No entanto, a operacionalização da PL, está associada às medidas descritas pelo decreto-lei n.º55/2018, que descreve as competências a desenvolver no aluno à saída da escolaridade obrigatória. Lopes et al. (2017) afirmam que os alunos de hoje necessitam de desenvolver capacidades e competências, de forma a que possuam uma visão conjunta dos fenómenos, solicitando uma compreensão do todo e não se basear num processo pedagógico que apenas transmite conhecimento espartilhado.

A participação e envolvimento dos diferentes agentes educativos na vida escolar ajuda a conceber uma PL mais consentânea. O RI (2018-2022) da escola EBSGZ no artigo 127.º determina os direitos e deveres dos pais ou encarregados de educação: (i) “Participar na vida da escola e nas atividades da associação de pais e encarregados de educação; (ii) Comparecer na escola por sua iniciativa ou quando, para tal, for solicitado; (iii) Colaborar com os docentes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do seu educando; (iv) Cooperar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de regras de convivência na escola”.

Tratando-se da primeira experiência pedagógica em contexto escolar, para além da importância dos outros elementos da comunidade escolar, seria fundamental conhecer e destacar aqueles que estão diretamente ligados: os alunos. São estes que exigem uma adequação do processo de ensino-aprendizagem, voltado para a aquisição de um conjunto de valores e competências que serão determinantes para a construção de um cidadão.

Com o mundo em constante mudança, não podemos dizer que a PL apenas deve ser encarada como uma forma de colocar em prática os conhecimentos científicos e didáticos

apreendidos pelo professor. Em igualdade de circunstâncias, Sousa (2000), acredita numa PL direcionada também para os valores e atitudes, para o saber ser e estar, em que o professor tem autonomia para tomar decisões, tem capacidade de iniciativa, sentido crítico e procura soluções para eventuais problemas, caracterizando-se como um treino para o desenvolvimento de competências.

4.2. Definição da Turma 10.º Ano

Em traços muito gerais, a PL realizou-se na EBSGZ com uma turma de 10.º ano de escolaridade do ensino secundário durante todo o ano letivo.

O horário escolar da turma determinava que as aulas de EF seriam às segundas-feiras, das 16h50 às 18h20 e às quintas-feiras das 15h10 às 16h40. No que se refere ao tempo de lecionação, para ambas as aulas seriam de dois blocos de 90 minutos.

Desta forma, Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001), evidenciam o cenário ideal para a distribuição das aulas de EF (45+45+45+45), em que é reconhecido cientificamente a importância do exercício físico diário, em dias não consecutivos, para efeitos ao nível da melhoria da aptidão física dos alunos. Esculcas e Mota (2005); Matos et al (2003) são da opinião que os recursos temporais para a EF poderiam ser investidos de outra maneira, pois apenas duas vezes não são suficientes para um estilo de vida saudável, sabendo que muitos destes jovens têm na EF o único momento de atividade física.

No que compete à turma, esta é composta por vinte e quatro alunos (11 rapazes e 13 raparigas), com idades abrangidas entre os 14 e 15 anos. Num questionário realizado no início do ano letivo, detetamos que metade da turma apenas pratica EF na escola. Todos os alunos da mesma habitam no concelho do Funchal.

4.2.1. Experiência Pedagógica na Turma de 6.º Ano

O EP também ficou marcado pela oportunidade de lecionar na Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto Silva (EBSAAS), em que tínhamos à nossa tutela uma turma do 2.º ciclo do ensino básico. As aulas da turma em questão, realiza-se às quartas-feiras das 08h00 – 09h30 e às sextas-feiras das 10h45-11h30.

A turma a lecionar era constituída por 24 alunos (13 rapazes e 11 raparigas) com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos.

Na realização de uma reunião semanal com o grupo de estágio ficou definido que cada professor estagiário efetuará 2 aulas de 90 minutos e 2 aulas de 45 minutos.

O orientador cooperante foi o responsável por realizar a caracterização da turma, pelo simples motivo de ter iniciado e dado continuidade ao processo da prática pedagógica ao longo do ano letivo. Desta forma, o mesmo transmitiu as informações básicas sobre o perfil dos alunos, de modo a auxiliar a realização da nossa ação.

Foi-nos facultado duas informações importantes antes de dar início à nossa intervenção: (i) enviar para o professor da turma do 6.º o plano de aula devidamente identificado e com um prazo de 24 horas de antecedência; (ii) assistir a pelo menos uma aula do colega estagiário que estava a lecionar a turma naquele momento.

No que diz respeito às capacidades físicas dos alunos, na matéria de ensino definida pelo orientador cooperante (andebol), permitiu identificar pelo menos dois níveis distintos no seio da turma. Um grupo de maior representatividade com dificuldades significativas ao nível das habilidades com bola, em que por exemplo, num exercício de receção da bola em movimento não conseguiam manipular e controlar a bola de acordo com o objetivo pretendido. Pelo contrário, um grupo reduzido de alunos, já possuíam um nível de jogo avançado comparativamente aos restantes colegas, pois já ultrapassaram os skills básicos da modalidade e estão a aprender as habilidades motoras específicas.

Quanto às atitudes e valores, pela observação das aulas, a união e o respeito são as duas palavras que necessitam de ser introduzidas e trabalhadas na turma, utilizando metodologias e estratégias didático-pedagógicas que aperfeiçoe estes princípios do ser humano. Portanto, o professor deve no seu processo de ensino-aprendizagem proporcionar aos alunos estes momentos de convivência e de interações sociais, atendendo ao que está determinado no RI da EBSAAS, no art.º 127, ponto 1, alínea (q), “Respeitar normas de conduta social e de educação de modo a permitir uma sã convivência escolar”.

Com esta experiência pedagógica percebemos que os alunos destes escalões etários necessitam de estar constantemente em empenhamento motor, por isso, é fundamental dar-lhes exercícios e tarefas para os manter conectados nas aulas de EF.

Ao nível da predisposição motora para a aprendizagem, identificamos que os alunos mais proficientes são aqueles que têm uma menor vontade para as aprendizagens, enquanto que os menos proficientes, demonstram mais interesse em melhorar as suas capacidades.

Um dos aspetos menos positivos, está relacionado com o facto de ter realizado a intervenção pedagógica nesta turma no 1º período, tornando-se um constrangimento, porque o conhecimento e a orientação do processo de ensino-aprendizagem ainda era limitado.

Apesar de ter sido um processo curto no tempo, consideramos que foi grande em termos de aprendizagem, pela variabilidade e complexidade das situações vivenciadas nesta experiência do EP. Numa perspetiva de futuro docente, a lecionação a diferentes ciclos de ensino potencializa a aquisição e o desenvolvimento de competências essenciais para a formação e construção do perfil de um professor.

4.3. Organização e Gestão do processo de ensino-aprendizagem

É desafiante caminhar para o desconhecido aceitando a complexidade que é o processo de ensino-aprendizagem, mas também poderá ser dessa forma que os professores estagiários aperfeiçoam as competências de lecionação.

No entendimento de Altet (2000), o processo de ensino/aprendizagem caracteriza-se pela definição de objetivos que o professor tenta transmitir para os seus alunos, a partir do PA. Matos (2014, p.3) reforça que a sua elaboração parte da construção eficaz de uma estratégia de intervenção que respeite e conduza com eficácia pedagógica a formação do aluno na aula de EF, dirigida por objetivos pedagógicos.

Partindo do ponto de vista macro, é importante o conhecimento da realidade escolar, especificamente, a EBSGZ, o conselho de turma e o grupo disciplinar de EF. No que diz respeito à relação criada com o grupo de disciplina, acreditamos manter uma relação estável e de colaboração com os professores facilitando a nossa integração na Escola. Paralelamente, estivemos presentes na maioria das reuniões quer do conselho de turma como com os professores do grupo disciplinar, para estarmos a par das situações que ocorreram ao longo do ano letivo com os nossos alunos e eventuais alterações/modificações no panorama educativo.

Organizar e gerir um conjunto de indivíduos com características distintas e oriundos de contextos diferentes, é sempre uma tarefa de extrema responsabilidade, pelo que exige do professor uma capacidade de adaptação às circunstâncias exigidas.

“Gerir é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se, portanto, de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende

conseguir. Dessa análise resulta a identificação de alguns caminhos possíveis, que têm de ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos. Perante essas vias possíveis, quem gere, decide optar por uma, e aplica-a. Essa aplicação deve ser monitorizada e avaliada de forma constante para permitir mudar de rumo ou introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido”.

(Roldão & Almeida, 2018, p.18)

Ao longo de todo o processo pedagógico fomos confrontados com cenários em que tomamos decisões descontextualizadas, que nos obrigaram a uma reflexão, no entanto, estaremos sempre mais perto de tomar decisões conscientes sempre que procuramos uma resposta para os problemas, mesmo que tenhamos que errar várias vezes.

Para a fundamentação do processo de ensino-aprendizagem, baseamo-nos em documentos de referência para o sucesso do EP, tais como: o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), as Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e ainda a adaptação e exigências do contexto e às necessidades dos alunos.

4.4. Planeamento Anual

O início deste novo ano letivo ficou assinalado pelas mudanças ocorridas no sistema educativo das escolas da RAM e no restante território português, em que as mesmas tiveram que se adaptar e articular de acordo com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

Para qualquer educador, uma das ferramentas pedagógicas mais decisivas para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, é a planificação docente, que procura preparar e antecipar previamente as decisões do professor. Alvarenga (2011, p. 32) refere que a planificação não deve ser demasiado exigente, apenas deve servir de previsão daquilo que se pretende realizar. Zabalza (2000) é da opinião que a planificação é um fenómeno, resultante dos nossos desejos, convicções e metas pelas quais nos debruçamos e que desejaríamos a sua concretização.

Bento (2003, p. 59) relata que “um plano anual é o primeiro passo a ser dado, do ponto de vista do planeamento, preparação e organização do ensino, acrescentando que este documento oferece uma perspetiva global, no que compete ao programa de ensino local e às pessoas envolvidas.”

A inexperiência enquanto professor estagiário, leva-nos a grandes desafios, sobretudo, do ponto de vista da utilidade e função da elaboração do PA. No entanto, desfizemos estas dúvidas, principalmente, com o auxílio dos meus colegas estagiários e dos professores envolvidos ao longo do EP.

Após a definição da escola e do ano escolar a lecionar, em reunião realizada com o NE na EBSGZ, avançamos para a construção do PA, iniciando uma série de tarefas que procure responder ao processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, formulamos objetivos propostos para o ano letivo, a distribuição e a organização das matérias a lecionar e ainda as etapas delineadas pelo MEEFEBS que estaríamos sujeitos ao longo da nossa intervenção na escola.

No sentido de realizar uma planificação anual cuidada, marcamos presença em várias reuniões do Conselho de Turma (CT), na perspectiva de estarmos a acompanhar todo o processo e de recolher as informações relevantes sobre os alunos.

A consolidação do PA também contou com a colaboração dos professores de EF da EBSGZ, que através de reunião, transmitiram algumas diretrizes para a operacionalização da PL: (i) os recursos e ferramentas que cada professor teria ao seu dispor para cada período letivo; (ii) as alterações ao nível dos critérios de avaliação definidos para cada ano de escolaridade; (iii) as matérias de ensino definidas a médio/longo prazo pelo grupo de disciplina nos diferentes períodos.

Para podermos dar forma ao plano anual, é de extrema importância que o professor de EF tenha conhecimento de todos os documentos implícitos e que influenciam o seu planeamento: o PNEF, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatório, o PAFC, as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF). Ao mesmo tempo, foi facultado pelo orientador cooperante, alguns documentos relativos à escola, nomeadamente o RI, o PEE e o Plano Anual de Escola (PAE), em que tenciona esclarecer todo o funcionamento deste estabelecimento de ensino.

A produção de uma leitura atenta e reflexiva, contribui para o nosso enriquecimento como futuros docentes como também permite compreender de uma melhor forma aquilo que se pretende com o aluno à saída da escolaridade obrigatória.

“O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular (...) A finalidade é a de

contribuir para a organização e gestão curricular e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”.

(Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.8)

O verdadeiro objetivo do planeamento, é o seu seguimento, aperfeiçoamento e adaptação ao longo do ano letivo, na procura de orientações concretas que potencie um conjunto de aprendizagens comuns a todos os alunos. Num permanente processo de melhoria, este documento será alterado e atualizado sempre que necessário, sendo dado conhecimento aos orientadores do EP.

No âmbito da recolha de informação para a caracterização da turma, as duas primeiras aulas destinaram-se sobretudo, à recolha de indicadores demográficos, socioeconómicos, a perceção sobre a vida, saúde, escola e atividade física, a aptidão física, as competências pessoais e sociais e ainda o teste sociométrico. Com base nestas informações, complementamos o nosso conhecimento sobre os alunos e temos a oportunidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais rico. Favinha et al. (2012) acredita que “o ato de ensinar não é eficaz, nem eficiente, se não conhecermos previamente a turma com quem vamos trabalhar durante um ciclo de estudos”.

Quando iniciamos a PL, fomos confrontados com a imposição dos orientadores de estágio para o cumprimento na íntegra dos protocolos de intervenção, o que exigia uma intervenção mais prolongada em termos do número de aulas dedicadas a algumas matérias de ensino (Ginástica e Desportos Coletivos). Desta forma, o PA ficou, desde logo condicionado, todavia procuramos adotar um modelo misto de lecionação, que incluía a rigidez dos protocolos anteriormente falados, mas também dava a oportunidade de selecionar e aplicar diferentes metodologias didático-estratégicas ao longo do EP.

Paralelamente aos caminhos tomados anteriormente, optamos por realizar as avaliações diagnósticas (AD) das matérias de ensino no início de cada período letivo, no entanto, após a execução e reflexão da prática pedagógica, observamos que seria interessante e ajustado aos programas de EF realizar as AD de todas as matérias de ensino no início do ano letivo, para a realização de um planeamento mais adequado. Fialho e Fernandes (2011) referem que a avaliação diagnóstica deve de ocorrer nas semanas iniciais do ano letivo, para que as escolas e os professores possam oferecer uma organização ao ensino.

Para além disso, o PA pode sofrer alterações ao longo do ano letivo, justamente, por condições meteorológicas adversas, pela ocupação das instalações desportivas para outros fins, como foi a situação dos ensaios para o Desporto Escolar. A interligação de todos os conhecimentos conseguidos e os resultados alcançados, permite-nos ter um PA estruturado da seguinte forma: (i) as competências gerais/transversais a todas as matérias de ensino; (ii) as competências específicas de cada uma das matérias de ensino; (iii) o número de aulas designado para cada uma das unidades didáticas; (iv) os recursos materiais a utilizar; (v) a avaliação indicada para a abordagem das matérias (Apêndice 2 e 3).

Concluída a lógica macro do PA, era tempo de se debruçar sobre a realização das UD e dos planos de aula.

A principal reformulação do PA ocorrida, deve-se à implementação do PAFC na escola, em que o processo de ensino-aprendizagem começa a ser orientado para as áreas de competências a desenvolver nos alunos, competindo a cada área curricular trabalhar as múltiplas competências consideradas no PASEO. Certamente que o planeamento deve ser um documento flexível e de fácil adaptação em que se consiga constantemente executar o “*refresh*” do mesmo (Zabalza, 2000).

Finalizado o EP, importa refletir que as transformações do PA, normalmente, ocorrem pelas características particulares dos alunos da turma e pela grande quantidade de situações não previstas no planeamento. Por essa razão, os professores são confrontados com problemas em que têm de dar respostas momentâneas, favorecendo assim, o seu desenvolvimento de competências essenciais para a formação docente, como o desenvolvimento pessoal e social, raciocínio e resolução de problemas e o pensamento crítico. Acreditamos que este PA oferece todas as garantias face às exigências do processo de ensino-aprendizagem a que estaríamos sujeitos.

4.5. Definição e Organização das Matérias de Ensino

Antes de iniciar o ano letivo, a planificação do ano letivo deveria ser mais sustentada num melhor conhecimento sobre o público-alvo, no sentido de estruturar o PA e de preparar com antecedência a PL.

Para uma melhor aplicação das matérias de ensino, das estratégias que poderão ser tomadas e das metodologias a implementar, poderíamos ter acesso a algumas informações sobre o perfil, gostos e aspirações dos alunos da turma transmitidas pelos docentes dos

anos anteriores das diferentes disciplinas para um processo pedagógico mais adequado e ajustado no tempo.

Com base neste cenário, uma das formas de rentabilizar a PL, seria realizar uma reunião de turma, antes de iniciar o ano letivo, em que todos estariam presentes, professores, alunos e encarregados de educação, proporcionando momentos de convívio e de comunicação. Esta seria uma das medidas a direcionar esforços, na tentativa de aumentar a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e de melhorar a comunicação entre os professores que até à data tem sido escassa (PEE, p.8).

Também é importante considerar, que esta mudança de ciclo é extremamente difícil para os alunos. Deste modo, um conhecimento antecipado dos mesmos, favorece todas as partes envolvidas no processo pedagógico, em que no caso dos professores, poderia existir a possibilidade de realizar perguntas ou aplicar um pequeno questionário sobre os interesses dos alunos, antevendo e organizando possíveis situações de ensino-aprendizagem.

A seleção das matérias de ensino para o presente ano letivo na EBSGZ, ficou definida consoante alguns pressupostos que são fundamentais considerar antes de implementar qualquer matéria de ensino. Assim sendo, registamos um conjunto de referências do grupo de disciplina de EF, as referências orientadoras descritas pelo PNEF, a nova documentação das AEEF, a distribuição dos espaços desportivos elaborado pelo diretor de instalações, a implementação de metodologias como, o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Competências (MC) para a abordagem de algumas matérias de ensino e ainda as preferências manifestadas pelos alunos.

De modo a reforçar as opções tomadas para as matérias de ensino, seria extremamente útil efetuar as Avaliações Diagnósticas (AD) no início do ano escolar, na eventual possibilidade de determinar as matérias de ensino menos conseguidas e mais desejadas pelos alunos. A AD para Rosado et al. (2002) não está definida num momento temporal, ela poderá ser realizada no início de uma unidade didática e sempre que se queira introduzir uma aprendizagem nova. No entanto, ao nível da rentabilidade educativa, a opção por um momento inicial de avaliação quando temos um primeiro contacto com os alunos deve ser ponderada por parte dos professores, tendo em vista, o planeamento de estratégias de intervenção nas diferentes matérias de ensino.

No que diz respeito à organização e à operacionalização, o grupo de EF decidiu para o 10º ano de escolaridade as seguintes matérias de ensino: no 1º período, teríamos a

escolha por um Jogo Desportivo Coletivo (Futebol/Corfebol) e a Ginástica (solo, aparelhos e/ou acrobática); no 2º período, um Jogo Desportivo Coletivo (Basquetebol/Andebol) e uma matéria de Desportos de Raquete (Badminton; no 3º período, ficaria um Jogo Desportivo Coletivo (Voleibol) e um Desporto de Raquete (Ténis de Campo).

Ao examinarmos o PNEF e as AEEF para o 10º ano de escolaridade com maior rigor, salienta-se que as matérias de ensino selecionadas pelo grupo de EF não se ajustam ao que é definido pelos documentos nacionais de referência. Sendo nos dada autonomia e liberdade para efetuar o PA, sem ter que seguir “à risca” determinadas orientações do grupo de EF. Uma das alterações implementadas foi a inclusão da matéria de ensino das ARE no PA, dado que se constitui como uma matéria de ensino nuclear no ensino secundário e às poucas vivências dos alunos no âmbito desta modalidade.

Consequentemente, Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001, p.37), esclarecem que “as matérias nucleares leccionadas devem aproximar-se o mais possível das que estão previstas no programa nacional, sendo desejável que nenhuma das áreas da Educação Física seja excluída, diminuindo assim as possibilidades de formação do jovem”.

Para uma melhor interpretação, é deveras importante, deixar bem claro aquilo que está definido no PNEF e a documentação para este ano letivo com a chegada da PAFC, mais especificamente, as AEEF. O PNEF, descreve que os alunos devem desenvolver competências em 3 matérias nível introdutório e 3 matérias nível elementar, enquanto que as AEEF dizem que os alunos devem desenvolver competências em 5 matérias de nível introdução e 1 matéria de nível elementar.

Ressalta logo uma controvérsia prescrita por estes dois documentos, sobretudo, ao nível de exigência estabelecida para o ensino secundário, em que Santana Castilho (comunicação pessoal, 2019), alega que a flexibilidade curricular é uma “maneira de diminuir a fasquia e o grau de exigência das nossas crianças (...) o currículo não se flexibiliza, o currículo é uma coisa muito séria”. Noutro sentido, Gil (2018) é da opinião que a flexibilidade curricular se constitui uma mais-valia para a construção de uma Educação Inclusiva (EI), solicitada para a UNESCO como primeiro objetivo mundial, promover uma educação para todos, reforçando que “o currículo deve ser assumido como um processo que gera aprendizagens para todos”.

Um dos princípios que nos baseamos para a abordagem das matérias de ensino está relacionado com o tempo de consolidação promovendo aprendizagens significativas junto dos alunos, indo ao encontro do presente decreto-lei n.º55/2018: “A realização de

aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento”.

No início do ano letivo, os alunos foram consultados sobre as experiências realizadas nos anos anteriores ao nível das matérias de ensino e também, aquelas em que manifestavam mais dificuldades. De acordo com os resultados obtidos, todos os alunos já experienciaram os Jogos Desportivos Coletivos (Futebol, Basquetebol, Andebol e Voleibol) e ainda um Desporto de Raquete (Ténis de Mesa). Na sequência dos dados recolhidos, os alunos pronunciaram-se sobre as matérias que tinham mais dificuldades, nomeadamente, a Ginástica, as Danças Tradicionais e o Futebol. Todos os itens apresentados anteriormente foram importantes quer para a edificação do PA como para a PL.

Entretanto, as nossas opções letivas foram: (i) no 1º período abordamos a Ginástica (Solo e Trampolins) e o Ténis de Campo; (ii) no 2º período, derivado da sua extensão, abordamos conteúdos inerentes às Atividades Rítmicas Expressivas (Danças Tradicionais), o Badminton, Jogos Desportivos Coletivos (Futebol e Basquetebol) e ainda a Orientação/Geocaching; (iii) no 3º período, continuamos a desenvolver as Atividades Rítmicas Expressivas (Danças Tradicionais) e o Geocaching, tendo em vista a preparação e apresentação das mesmas para o Erasmus+ e o Voleibol.

Outras matérias solicitadas aos alunos foram, o Atletismo (saltos e corridas), a Canoagem, a Orientação e a Patinagem, ainda que de uma forma pontual ou pouco extensiva. Sobre o conteúdo da Aptidão Física, decidimos explorá-lo ao longo de todo o ano letivo na tentativa de evoluir os alunos ao nível das capacidades condicionais e coordenativas, mas sobretudo, porque passou-se a considerar como um momento de avaliação dos alunos, cumprindo com os protocolos do FITescolas.

O documento das AE (Despacho n.º 8476-A/2018) apresenta a organização e a operacionalização das matérias de ensino, tendo ficado definido: duas matérias da subárea de Jogos Desportivos Coletivos, uma matéria da subárea da Ginástica, uma matéria da subárea das Atividades Rítmicas Expressivas, duas matérias das Subáreas do Atletismo, Patinagem, Raquetes e outras e ainda a última componente, Outras que enquadra a natação, a orientação e entre outras.

No PA, também se definiu as matérias de ensino que seriam tratadas por princípios comuns em que facilmente se consegue realizar um transfere de uma para a outra. Apesar de termos efetuado as AD no início de cada matéria de ensino, verificou-se uma maior

capacidade e consciência quando passamos do Ténis de Campo para o Badminton ou do Futebol para o Basquetebol.

No entanto, o 2.º e o 3.º período seriam marcados pela ocorrência de algumas situações que não estavam previstas e devidamente programadas, pelo que houve uma diminuição do número de aulas de EF. Particularmente, surgiu um contratempo ao orientador cooperante, e sem a sua presença na aula do professor estagiário, não é permitido pelo Conselho Executivo da escola a lecionação. Neste entendimento, para o 3.º período, com a chegada dos alunos Erasmus + à RAM, ficamos condicionados durante uma semana de aulas de EF.

A Ação de Extensão Curricular (AdEC) agendada para um dia de aulas de EF impossibilitou-nos de desenvolver conteúdos definidos inicialmente para o 3.º período. Ao terminarmos o EP no dia 15 de Maio, o orientador cooperante tinha a responsabilidade de dar continuidade aos conteúdos definidos pelo professor estagiário nas matérias que ficaram por concluir.

Depois de todos estes factos apresentados, podemos dizer que matérias como o Atletismo, a Patinagem e a Canoagem poderiam ter sido mais aprofundadas, embora tenhamos direcionado demasiado os recursos temporais para o aperfeiçoamento das Danças Tradicionais Madeirenses e o Geocaching, na intenção de receber e dar a conhecer a cultura da nossa região e aquilo que potenciamos nas aulas de EF. Para a abordagem de algumas matérias de ensino, como as Danças Tradicionais e a Canoagem foram convidados diversos especialistas nas áreas, com o propósito de proporcionar uma formação adequada e específica aos alunos.

Uma das matérias que foram abordadas e que não é consagrado no PNEF é o Geocaching, que pode facilmente interligar-se com conceitos de Orientação (leitura e interpretação de mapas, bússolas, orientação espacial, definição de estratégias). Acreditamos que a experiência em modalidades desconhecidas, aumenta os índices motivacionais e de interesse por parte dos alunos, contribuindo positivamente para o ambiente nas aulas de EF, bem como para a adoção de um estilo de vida ativa.

As variedades das matérias de ensino definidas pelo PNEF, apesar das suas especificidades, podem ser desenvolvidas por princípios e competências transversais introduzidas para este novo ano letivo pelo PASEO. Mais do que orientar o processo de aprendizagem das matérias de ensino, é preciso preparar os alunos para os novos desafios da sociedade, especialmente para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias ainda não inventadas e para a resolução de problemas que ainda se desconhece. Quer isto

dizer, que os alunos necessitam de desenvolver competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos (Decreto-Lei n.º55/2018).

A organização das matérias de ensino não pode ser percecionada como “antídotos” que inserimos no calendário letivo, em que temos a perfeita consciência de que o processo pedagógico não é sempre linear. Para além disso, estamos a lidar com alunos heterogéneos, com diferentes dificuldades e que necessitam de tempo para consolidar as matérias. Moreira (2014) admite que é legítimo o PNEF apresentar objetivos ambiciosos, mas também para podermos alcançar esses mesmos objetivos na realidade escolar atual, é preciso tempo de prática e de exercitação para poder consolidar conteúdos.

Com este novo paradigma do currículo do aluno, apostamos mais na ampliação dos conteúdos da mesma matéria do que no aumento de matérias e nos poucos conteúdos, visto que tínhamos como objetivo privilegiar mais a exercitação e a consolidação das mesmas, para que o trabalho já construído permaneça e não se apague das aprendizagens dos alunos.

Este EP concedeu-me a oportunidade de aprender e desenvolver competências aprendidas nas unidades curriculares quer da Licenciatura em Educação Física e Desporto e quer do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Apesar de todo o contributo destes dois cursos, o trabalho de casa por parte do professor é fundamental para o conhecimento e domínio das matérias de ensino, pois irá ter repercussões decisivas no desenvolvimento do aluno. Para Antunes (2001) “o professor é alguém que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o seu saber; alguém que continua a ser um aprendiz, um questionador incansável que nunca toma uma opinião ou perspectiva como última e absoluta”.

4.6. Unidades Didáticas

Antes de iniciarmos a prática pedagógica é fundamental estruturar e organizar todos os conteúdos a abordar durante o ano letivo. Nesse sentido, a criação das Unidades Didáticas (UD) com a devida antecedência, possibilitou-nos um desempenho mais eficaz e controlado do processo de ensino-aprendizagem.

A planificação e organização do processo de ensino-aprendizagem através das UD, deve ser desenvolvida de acordo com um tema que abrange todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares (Carmona, 2012).

Capel (2010) fala-nos de que as UD são os pilares de suporte da ação do professor quando realizam os planos de aula, em que numa primeira fase há uma recolha de informação sobre cada matéria que pretendemos abordar. Na mesma linha de raciocínio, Carmona (2012) realça que as UD estão próximas dos alunos, na medida em que são pensadas de forma coerente e sequencial para auxiliar os mesmos na construção do conhecimento e das capacidades.

Com isto, podemos dizer que as UD funcionam como unidades de programação, visto que o mais importante é encontrar respostas para as seguintes perguntas: o que ensinar (objetivos, conteúdos e competências)? Como ensinar (atividades, organização e recursos)? Quando ensinar (duração temporal, sequência de atividades e conteúdos)? (Pais, 2010).

A construção de uma UD para Maestros (2009), deve estar presente de forma clara nos objetivos estabelecidos, nos conteúdos definidos, nas atividades propostas, na avaliação, nos recursos disponíveis, na organização e no tempo estabelecido para a mesma.

Relativamente ao 1º e ao 2º período, implementamos metodologias didático-pedagógicas rígidas, por blocos, que não permitiram uma experiência mais aprofundada de outras UD. No entanto, apenas não criamos uma UD para a matéria de ensino de Voleibol, pois o término do EP ocorreu no período em que os conteúdos iam ser abordados.

A lecionação por blocos permite aos professores ter uma maior autonomia, uma melhor organização e um tratamento de conteúdos mais acessíveis (Gonçalves, 2013). Para os alunos, esta forma de condução de ensino poderá ser desmotivante, porque o facto de os alunos já terem conhecimento prévio do que se desenrola na aula, acaba por ser pouco desafiante e previsível.

No 3º período, procuramos desenvolver algumas matérias de ensino através da lecionação por etapas, através do reforço de conteúdos e de algumas matérias, como as Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) atendendo às dificuldades que os alunos demonstravam na execução da coreografia final.

De acordo com Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001, p. 26), o PNEF descreve que “os programas de Educação Física foram elaborados na perspetiva de que a sua

aplicação não será uma simples sequência de exercitação das ações indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma modalidade num número pré-determinado de aulas”.

A dificuldade em determinar o número de aulas para a aquisição de competências nas matérias de ensino, depende sempre dos níveis em que os alunos se encontram e do tempo de aprendizagem que precisam. Para isso, Quina (2009) salienta que o tempo é precioso e para o desenvolvimento de aprendizagens é importante ter unidades de ensino entre as 6 e as 12 aulas.

Sem qualquer dúvida, as UD revelaram-se um dos processos mais complexos do EP, uma vez que é necessário selecionar os conteúdos que pretendemos implementar, sem nunca descuidar como os vamos articular e operacionalizar para que os alunos consigam desenvolver determinadas capacidades e competências.

A elaboração de uma UD, segue um conjunto de parâmetros que ajudam a estruturar uma determinada matéria de ensino, oferecendo um maior rigor e coerência ao trabalho docente. As UD criadas procuraram enquadrar-se ao nível de desempenho da turma, de forma a que se conseguisse potenciar as suas aprendizagens.

No apêndice 4, temos o exemplo da construção de uma unidade didática estruturada de Ginástica.

4.7. Plano de Aula

O plano de aula afirma-se como um instrumento basilar do EP, em que se constitui como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, conferindo maior qualidade e segurança ao trabalho do professor.

Graça (2009) citado por Cardoso (2014, p. 25) acredita que o plano de aula deve ser interpretado como um livro auxiliar, nunca tendo a grande responsabilidade de o cumprir na íntegra, e não como uma bíblia, que se rege por princípios inalteráveis.

Batalha (2004), também encara o plano de aula como sendo flexível, em que o professor possa adaptar-se às exigências que surgem no momento. O mesmo autor considera que o plano de aula ideal deverá preocupar-se com o ser humano na sua globalidade, visando uma evolução integrada, harmoniosa e unificadora de todas as vertentes educativas.

Ao longo de toda a prática pedagógica, realizamos planos para todas as aulas de forma criteriosa tendo por base o conhecimento, a competência, as necessidades dos alunos e as condições do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1998).

Sem dúvida alguma, que este é o documento que faz “correr mais tinta” ao longo da PL, em que procuramos sempre respeitar e discutir com o orientador cooperante as orientações para um melhor plano de aula. Ainda assim, no que se refere ao envio do mesmo para os orientadores de estágio, podemos dizer que cumprimos na íntegra com o que ficou estabelecido no início do ano letivo e também a importância de receber um feedback por parte do professor cooperante antes da nossa intervenção.

Ferreira (2014) entende que os planos de aula é da responsabilidade do professor e situam-se um passo atrás da sua operacionalização. De uma forma geral, representa um esboço descritivo do trabalho que irá ser desenvolvido com a turma, uma vez que o professor reflete antecipadamente sobre aquilo que será feito, como será feito e o que os alunos deverão fazer. Normalmente, os planos de aula são constituídos por objetivos, conteúdos, competências e estratégias que se pretende resolver e a distribuição do tempo e os materiais para a sua exploração.

Para simplificar a sua construção, as primeiras reuniões com o NE foram para debater o plano de aula. Além disso não seguimos o plano de aula “à risca” porque, muitas das vezes, tornou-se necessário readaptá-lo e ir de encontro aos alunos, às realidades do contexto escolar e às estratégias, e a aposta na sua plasticidade e em como poderíamos facilmente moldá-lo a qualquer momento se tornou determinante. Neste contexto, Proença (1990, p.150) diz-nos que uma aula:

“ (...) é um processo vivo e dinâmico, onde uma complexa trama de interações humanas e diversidades de interesses determinam a atuação do professor e dos alunos. (...) a planificação, como coisa inerte, não pode corresponder à complexidade destas interações que se vão estabelecendo durante o decorrer de aula”.

Deste modo, o docente deverá estar o mais preparado possível para a ocorrência de constrangimentos no decorrer da aula e conseqüentemente alterar a planificação inicial. Ferreira (2014) diz-nos que é essencial ter um plano de aula funcional para o docente e que não seja um instrumento ao qual o mesmo fique demasiado dependente e que limite o seu desempenho.

O plano de aula assume uma estrutura simples, dividindo-se, essencialmente, em três secções: (1) Cabeçalho – composto pelo (i) nome do docente; (ii) o ano e a turma a

lecionar; (iii) a data, a hora e o local da aula; (iv) número de alunos; (v) a instalação desportiva e os recursos materiais a utilizar; (2) Quadro Informativo – em que temos (vi) os objetivos gerais e específicos da aula; (vii) Sumário relativo à aula; (3) Definição e Operacionalização dos exercícios; (4) Reflexão sobre a Aula (ver Apêndice 5).

Relativamente a esta última seção, é aqui que descrevemos minuciosamente todas as situações teóricas e práticas respetivamente à aula, nomeadamente, a distribuição do tempo de cada tarefa, o exercício e os seus traços específicos, bem como os objetivos do mesmo e a sua representação gráfica.

Com uma transformação dos nossos conhecimentos é facilmente identificável a alteração do rigor, quando realizamos um dos nossos primeiros planos de aula e comparar com os planos de aula que atingimos na fase final do processo de estágio. Ainda assim, para um plano de aula mais rico, face à entrada da PAFC, seria excelente conseguir articular os conteúdos com as competências que queremos promover, por exemplo, uma equipa não está a ter um comportamento de cooperação, então que exercícios e conteúdos devemos fomentar o desenvolvimento dessa competência.

Um dos obstáculos que encontramos com o plano de aula, estava na capacidade de definir objetivos concretos que fossem possíveis de concretizar, o que acontecia em algumas aulas é que definíamos objetivos muito vagos e abstratos, difíceis de obter uma quantificação de sucesso dos alunos. Com o feedback do professor cooperante, fomos melhorando este aspeto e aos poucos fomos percebendo a necessidade de formular objetivos cada vez mais específicos.

A elaboração cuidada do plano de aula, foi desde o início do ano letivo um compromisso que assumimos, no entanto foram sentidas dificuldades na reflexão das mesmas. Importa frisar que a preparação de uma aula, não é apenas realizar o plano de aula ou definir grupos, mas também inclui a capacidade de montar estratégias perante dificuldades não mencionadas ou pensadas no planeamento e que possam surgir no desenrolar da aula. Como por exemplo, na alteração da duração dos exercícios, equacionando o sucesso ou insucesso para poder avançar para novos conteúdos, ou então na alteração do número de jogadores por equipa caso algum aluno não esteja presente ou até mesmo uma alteração no espaço da aula.

Sublinhamos que em todo o processo do planeamento de uma aula, o professor está automaticamente a refletir, está a tomar decisões sobre aquilo que pretende realizar e depois procura compreender se esses objetivos delineados foram alcançados.

A finalização das aulas envolvia sempre uma reflexão, reflexão essa que nos primeiros tempos foram de caráter descritivo e pouco desenvolvido. Após algumas aulas, fomos melhorando a nossa atuação no que compete ao processo refletivo, efetuando uma análise crítica e abrangente.

4.8. Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica marca essencialmente o desempenho e a capacidade do professor, na medida em que terá um grande impacto na melhoria das suas aulas, e consequentemente, constitui um forte fator para o sucesso profissional docente.

Assim Onofre e Costa (1994) descrevem que uma intervenção pedagógica eficaz, constrói-se com o conhecimento do professor sobre os princípios e procedimentos de sucesso e, ao mesmo tempo, de uma tomada de decisão racional que se adequam a cada situação específica.

Para um ensino em pleno que contribua para formação global do aluno são descritas quatro ações fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem eficaz: (i) ação consciente, com conhecimento por parte dos professores sobre as capacidades e comportamentos que se quer implementar; (ii) Ação organizada, com o professor a antecipar e prever as ações educativas e situações de aprendizagem; (iii) Ação participada, em relação interpessoal estabelecida entre aluno-professor que oferece ao aluno uma participação mais ativa no processo; (iv) ação coerente, com a responsabilidade do professor planear e definir objetivos, bem como orientar e controlar o processo de atividade (Batalha, 2004).

A formação deverá estar relacionada com os contextos reais de trabalho, pois de outra forma irá separar o saber da ação, perdendo a sua essência (Torres & Palhares, 2008, p. 102-113). Através desta afirmação, julgamos que os conhecimentos teórico-práticos recebidos ao longo da nossa formação académica, nas diferentes unidades curriculares foram um precioso auxílio para uma primeira experiência de EP.

Muitos foram os episódios, em contextos particulares, que nos possibilitaram a amostra de determinadas metodologias e de implementação de estratégias relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, pois o mais importante é potencializar um conjunto de aprendizagens nos alunos e ao mesmo tempo que o professor consiga desenvolver competências inerentes ao processo pedagógico.

4.9. Metodologias e Estratégias de Ensino

4.9.1. Adoção de Modelos de Ensino

Quando iniciamos a PL na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, os orientadores de estágio definiram como objetivo dos professores estagiários, experienciarem a utilização de diferentes modelos de ensino na EF.

Melo et al. (2002) esclarece que um modelo explica uma realidade complexa, em que apenas se evidencia os elementos essenciais. Atualmente, estamos perante uma infinidade de modelos que apresentam linhas metodológicas e pedagógicas particulares, desde os modelos que fomentam uma maior autonomia dos alunos até aos que incidem numa maior atuação do professor. Teles (2017) acredita que apesar da diversidade dos modelos didáticos, o mais importante é a forma como os mesmos são aplicados e o que melhor se adequa à turma.

É frequente os professores serem pessoas críticas quando optam por determinados modelos, mas a verdade, é que todos eles apresentam fragilidades e potencialidades, sendo que o ideal seria a complementaridade entre os mesmos.

Deste modo, os professores orientadores determinaram o desenvolvimento de modelos e métodos de ensino que funcionam como estratégias didático-pedagógicas: Modelo de Educação Desportiva (MED) na Ginástica e o Modelo de Competências (MC) nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. Para um maior enriquecimento de capacidades como futuro profissional do ensino, decidimos igualmente explorar o método de Instrução Direta em algumas matérias de ensino.

Em relatórios anteriores como o de Vieira (2019) e Neves (2019) tínhamos conhecimento da aplicabilidade e do sucesso do Modelo de Educação Desportiva (MED) na modalidade de Ginástica. Neste sentido, pelos resultados alcançados, os orientadores de estágio viam com bons olhos a sua abordagem e então, ficando definido que o iríamos colocar em prática, modificando alguns aspetos de menor êxito no ano anterior, transmitido também pelos colegas que tiveram essa experiência pedagógica.

Arends (2008) afirma que o MED é um modelo para todos, em que todas as partes trabalham em prol de um objetivo comum. O grande objetivo deste modelo é educar os alunos a serem cidadãos desportivos competentes, cultos e entusiastas (Siedentop, Hastie & Mars 2004), com objetivos claramente enquadrados.

É de ressaltar que a implementação deste modelo não é colocada em prática pela maioria dos docentes de EF, no entanto, com a nova realidade escolar, o PASEO, defende

alguns princípios que vão ao encontro do modelo, em que acredita num processo de ensino-aprendizagem como um meio de integração de todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou limitações. Este mesmo documento pretende desenvolver um conjunto de áreas de competências nas diferentes áreas curriculares, no qual o MED e o MC se enquadram.

Numa fase embrionária de operacionalização, decidimos desenvolver as áreas de competências de desenvolvimento pessoal e autonomia e os relacionamentos interpessoais. Na primeira área como ainda estávamos no 1º período, atribuímos algumas responsabilidades e tarefas aos alunos, por exemplo, na organização dos espaços de execução dos elementos gímnicos, em que os alunos em equipa debatiam temáticas. No que diz respeito, aos relacionamentos interpessoais, é importante manter um bom relacionamento entre o professor-aluno e aluno-aluno para um bom funcionamento da aula, visto que alguns deles provinham de turmas diferentes e era necessário reforçar alguns laços.

Posteriormente, considerando os diferentes níveis e comportamentos verificados na turma, o professor começa a desempenhar um papel mais de orientador enquanto que os alunos, conseqüentemente, procuram trabalhar outras áreas de competências, como o raciocínio e resolução de problemas e pensamento crítico e criativo. A título de exemplo, foram várias as situações em diferentes elementos gímnicos, em que os alunos trataram de identificar e desenvolver estratégias, tanto ao nível da modificação de recursos materiais como no auxílio de outros alunos, para que toda a equipa obtivesse sucesso na tarefa. O recorrente apelo ao pensamento abrangente e em profundidade, confrontando opiniões, argumentando criticamente com premissas e variáveis diferentes, apresentando novas ideias e sugestões, fazem parte de toda esta envolvimento do MED.

Para além disso, outra das competências que não é mencionada no PASEO e que os alunos estiveram envolvidos permitindo ter uma perspetiva diferente, está relacionado com a competência de avaliar, pois a função de juiz permitiu e tem a responsabilidade de atribuir uma classificação aos colegas, de forma a que eles entendam a dificuldade que os professores muitas das vezes sentem para avaliar os alunos. O apêndice 6 descreve alguns documentos estruturais e fundamentais para a implementação do MED na Ginástica.

No 2.º período adotamos o MC, que segundo Graça, Ricardo e Pinto (2006) surge como uma fusão de dois modelos: educação desportiva e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

O MC foi aplicado nas aulas de EF, de uma forma tendencialmente politemática, visto que os alunos estavam distribuídos por diferentes estações a realizar duas modalidades diferentes, o Basquetebol e o Futebol, mas com princípios comuns no que diz respeito ao jogo. A experiência realizada na Ginástica facilitou a integração dos alunos neste modelo, pois a familiarização com os processos, métodos e estratégias seriam semelhantes aos implementados.

As competências e os valores trabalhados com os alunos no 1º período, procuramos desenvolvê-las ainda mais, principalmente ao nível da criatividade, autonomia e responsabilidade. Com base nesta perceção, identificamos uma maior troca de informação e comunicação entre os alunos, daí termos debruçado sobre esta área de competência. A rigorosidade com os alunos no desempenho das funções foi aumentando gradualmente, essencialmente na discussão com os grupos, os aspetos a melhorar, perceber as dificuldades que eles estavam a sentir na execução dos exercícios e dos jogos e também a exigência com a função de fotógrafo, sobretudo, na forma, qualidade e seleção das fotos.

Outra das metodologias concebidas para promover a aquisição de conhecimentos e competências básicas de forma progressiva, refere-se à instrução direta. Para Gaspar et al. (2008), neste modelo o trabalho do professor é controlar diretamente as tarefas a realizar pelos alunos em ambientes de aprendizagem altamente estruturados. Um dos aspetos que o autor anterior diz que não são considerados, são as componentes afetivas por interferirem com as aprendizagens dos alunos. A aplicação desta metodologia de atuação na EF visa uma fragmentação dos conteúdos, como se tratasse de uma hierarquia de abordagem previamente determinada, em que exploramos pouco a autonomia de decisão do aluno, dado que o ensino está centrado no professor (Graça & Mesquita, 2002).

Operacionalizar esta abordagem na escola é um grande desafio para o professor, principalmente, porque incidimos sobre a execução de técnicas e de exercícios de cariz analítico, tal como o Ténis de Campo e o Badminton, que nem sempre leva à motivação para aprender.

No que se refere, às experiências pedagógicas de acordo com esta estratégia de ensino, consideramos que tal como todos os outros modelos tem os seus efeitos positivos e negativos, no entanto, como abordamos o Ténis de Campo e o Badminton em períodos letivos diferentes por imposição do RI e também derivado da organização dos espaços pelo grupo disciplinar de EF, obedecemos a estratégias de ensino diferenciadas.

Em ambas as modalidades, apesar deste modelo o papel estar mais centrado no professor, efetuávamos a demonstração juntamente com os alunos, sendo que depois

apelávamos à repetição sistemática dos gestos técnicos, e consequentemente ao feedback e às correções individualizadas.

Uma diferença na sua abordagem, diz respeito ao tempo de jogo que eles tiveram no Ténis de Campo e no Badminton, uma vez que no Ténis de Campo a abordagem de aspetos técnicos sobrepôs-se ao jogo, enquanto que no Badminton, o jogo sobrepôs-se ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas.

Todos estes modelos adotados são referentes à turma lecionada ao longo de toda a prática pedagógica. Ainda que de forma pontual, tivemos uma experiência com uma turma do 2.º ciclo, e como é evidente, e fruto da diversificação da idade e maturidade, as metodologias aplicadas anteriormente apresentaram maiores desafios. Por esse motivo, é que seguimos metodologias de controlo mais rígidas e intransigentes, com estilos de ensino de comando, com tempos de transição entre os exercícios baixos e realizando muitas situações de jogo reduzido.

4.9.2. Exploração das Funções Ensino

No sentido de proporcionar aos nossos alunos aprendizagens significativas, a presença das diferentes funções de ensino torna-se crucial ao nível da influência no progresso dos alunos.

Antes de pronunciarmos sobre as funções de ensino aplicadas na escola, importa referir que uma função de ensino, é o papel assumido pelo conjunto de atos pedagógicos, que procura um objetivo preciso, com o propósito de ajudar o professor a adaptar-se à situação em questão, estas intervenções tanto podem ser verbais como não verbais (Postic 1979, p. 183).

Para isso, Carreira da Costa (1995) e de acordo com as aprendizagens da unidade curricular de Pedagogia do Desporto destacamos as seguintes funções de ensino: Apresentação do Conteúdo, Feedback, Organização e Afetividade.

Apresentação do Conteúdo

Carreiro da Costa (1995) considera que os professores mais eficazes são aqueles que se distinguem pela capacidade de apresentar os conteúdos aos alunos.

A aula inicia-se, normalmente com esta função, e segundo os conhecimentos adquiridos na unidade curricular, é nesta fase que o professor transmite aos seus alunos

aquilo que idealizou. A descrição das habilidades, as modalidades técnicas de realização e os critérios de êxito que devem ser respeitadas no momento da sua execução.

Quando assumimos a função docente, é natural o nervosismo que se vive nos primeiros dias, pelos diversos motivos, que questionemos as nossas capacidades, para tal contribuem, não ter conhecimento do contexto, estarmos perante alunos adolescentes todos eles diferentes, portanto, é necessária uma adaptação a todas estas situações.

No que diz respeito à apresentação do conteúdo, sentimos uma melhoria nas nossas intervenções de aula para aula, em que numa primeira fase elaborávamos e preparávamos esta função de ensino detalhadamente, para que as informações chegassem a todos os alunos. Um dos problemas vivenciados, está relacionado com o facto de deixar questões por resolver no final da aula, no sentido de não perder demasiado tempo na instrução inicial. Neste seguimento, tendo em conta as AE, devemos de criar espaços de diálogo, de comunicação e de interação com os alunos, de forma a resolver todas as dúvidas inerentes aos conteúdos das matérias.

Sobre as condições para comunicar com os alunos, começamos pelos aspetos mais básicos, a disposição dos alunos (totalidade dos alunos no campo visual do professor), as instalações no exterior (sol/vento), a interferência de outras turmas no mesmo espaço e ainda mostrar entusiasmo na transmissão de informações para os alunos.

“No início da aula de EF, o professor deve ter como objetivo transmitir uma informação sucinta, focada e significativa nos objetivos, das situações de aprendizagem, da estrutura e da organização da aula, situando as aprendizagens a promover na atividade referente e identificando a sua relação com as aprendizagens anteriores”.

(Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017)

Para além disso, algumas vezes cometíamos o erro de apresentar as atividades todas no início da aula, o que foi fácil de prever o que iria acontecer, muitos alunos a perguntar o que era e como fazer os exercícios. Então, acabamos por decidir que deveríamos apresentar os conteúdos antes de cada atividade, para que os alunos pudessem estar concentrados e atentos às tarefas da aula. Contudo, estamos a limitar um pouco a autonomia dos alunos, mas ao mesmo tempo estamos a promover a capacidade de raciocínio e de resolução de problemas.

O planeamento prévio das aulas torna previsível o imprevisível no processo de ensino-aprendizagem, em que auxilia e facilita a intervenção do professor na tomada de decisão, visto que pensa em vários cenários possíveis da aula.

Organização

De uma forma geral, olhamos para a função de ensino organização como todas as vezes que o professor quer controlar a participação dos alunos nas atividades propostas para a aula. Piéron (1996) designa a organização da aula, como um elemento chave na eficácia do ensino das atividades desportivas.

“Na organização, o professor gere a formação dos grupos, a transição e a circulação dos alunos nas situações de aprendizagem, a distribuição e arrumação de equipamentos, os momentos de interrupção e início de atividade dos alunos, consumindo pouco tempo de aula e recorrendo prioritariamente a estratégias de gestão positivas”.

(Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017)

No início do processo pedagógico, detetamos que a turma era muito colaborativa tanto na montagem e arrumação do material quer no deslocamento para a realização dos exercícios.

A montagem e arrumação do material seguia diferentes orientações de acordo com a modalidade que era praticada, por exemplo, a colaboração de todos na arrumação do material (colchões, plintos, mini-trampolim, bock, etc.), outra estratégia montada era cada grupo ficava uma vez responsável por transportar e arrumar o material na arrecadação (bolas, coletes, cones).

No início do ano letivo, estipulamos algumas regras de funcionamento e criamos um conjunto de rotinas que permitiu a presença dos alunos ainda antes da aula começar. Siedentop e Tannehill (2000), defendem que as aulas devem de começar dentro das horas programadas, em que é tarefa do professor ser consistente com o início da apresentação do conteúdo.

Dependendo das matérias de ensino abordadas, através do grupo privado *Facebook* criado para a turma, os alunos já sabiam quais seriam as suas funções na aula e que tarefas iriam realizar. É importante atribuímos responsabilidades aos alunos, com o intuito de fazê-los compreender que é preciso se dedicar, se empenhar para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

A demonstração na maioria das situações foi a estratégia adotada para o ensino de algumas habilidades, por exemplo, no badminton, temos alunos que são federados na modalidade e apresentam um nível de jogo avançado, sendo as suas potencialidades rentabilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Outra estratégia utilizada principalmente na Ginástica e nos Desportos Coletivos foi através do suporte visual, na medida em que os alunos tinham acesso ao seu dossier e poderiam estabelecer determinados conteúdos para trabalhar na aula.

O aumento do tempo de empenhamento motor pode ser rentabilizado se as rotinas simples forem estabelecidas para não prejudicar a dinâmica da aula, temos o exemplo relativo ao ir beber água, o não chutar bolas de basquetebol ou de voleibol, a entrega das bolas serem feitas debaixo da rede, quanto tempo destinamos para a informação, quanto tempo dura o período de transição, isto tudo, são aspetos que podem colocar em risco o cumprimento dos objetivos e das tarefas para a aula.

Siedentop e Tannehill (2000) afirmam que o professor deve planear, ensinar e proporcionar oportunidades para que todos os alunos saibam por em prática as rotinas e os procedimentos da disciplina de EF em termos de organização.

A formação dos grupos está implícita na função de ensino organização, dado que o tempo potencial de aprendizagem poderá ficar comprometido. No que compete às aulas lecionadas, a heterogeneidade dentro da própria equipa trazia um equilíbrio para as equipas nas diferentes modalidades.

Ao longo do ano letivo, fomos diversificando a organização dos alunos nas diversas matérias e conteúdos a desenvolver, por exemplo, no Geocaching formamos grupos de três alunos para a composição das caches, nas Danças Tradicionais, desenvolvemos dois grupos de 12 alunos que tinha como finalidade a construção de uma coreografia de grupo, nos Desportos Coletivos e na Ginástica procuramos uma organização por estações e circuito, no Ténis de Campo e Badminton, foi mais evidente um estilo de organização aos pares e em pequenos grupos.

Quina (2009) fala-nos que as tarefas de organização não podem ser colocadas em primeiro plano, até porque o essencial das aulas é a atividade dos alunos, mas uma organização coerente permite estarmos mais perto do sucesso pedagógico facilitando as condições de ensino-aprendizagem.

Feedback

Para Piéron (1999), o feedback é entendido como uma informação recebida pelo aluno do professor, em que pretende ajudá-lo a eliminar os comportamentos errados, a repetir os comportamentos motores apropriados e a atingir os resultados evidenciados. Os feedbacks são entendidos como respostas dos professores às prestações motoras dos alunos. Deste modo, é aceitável o aluno encarar os feedbacks por duas vias: de informação e a de reforço/motivação (Quina, 2009).

Sempre foi nossa intenção, transmitir uma mensagem aos alunos pela via da informação, em que comentávamos com os mesmos os erros verificados e as possíveis formas de os corrigir. Por exemplo, no ténis de campo, o aluno estava constantemente a realizar o batimento de esquerda avançando o pé errado à frente, então através de feedbacks informativos procuramos que ele corrigisse imediatamente o gesto técnico, de forma a torná-lo mais eficiente.

Relativamente à nossa forma de atuar perante a turma, foi sempre numa perspetiva de encorajamento e de motivação, com o intuito de que nenhum aluno desistisse de melhorar sempre alguma capacidade. O nosso incentivo, notório nos elementos gímnicos da ginástica, em que os alunos muitas das vezes pronunciam frases como: “não vou conseguir professor”, “desisto”, “não quero fazer mais isto”. A título de exemplo de superação, visível aos nossos olhos, foi uma aluna que não conseguia cumprir qualquer critério de êxito na realização da ponte, e aos poucos e poucos, com a ajuda dos professores e dos colegas da equipa, alcançou um nível muito bom naquele elemento gímnico.

Nos primeiros tempos de lecionação, a quantidade de feedback fornecida aos alunos não era a pretendida, apesar de estar sempre atento a vários indicadores, em algumas matérias de ensino o receio, provocado pela inexperiência em contexto pedagógico, levava a uma menor intervenção perante os alunos. Com o evoluir da experiência e da relação com os alunos começamos a emitir uma maior quantidade de feedbacks.

Como estagiários sentimos algumas dificuldades em atribuir feedbacks com conteúdo e de qualidade, sobretudo em algumas matérias que tínhamos uma menor apetência para lecionar, foi necessário em algumas aulas a intervenção do orientador cooperante para uma intervenção mais abrangente diante os alunos.

De forma positiva, efetuávamos sempre a emissão do feedback após uma observação do desempenho do aluno, na tentativa de acompanhar a sua prática e verificar

se as informações transmitidas surtiram efeito ou não no aluno. Segundo Mesquita (2005) um conhecimento aprofundado sobre a forma correta de execução, ter a capacidade de analisar situações e ainda treinar para uma observação eficaz.

Importa referir que o feedback transmitido aos alunos assumia diferentes funções, podendo ser descritivo, prescritivo, interrogativo e afetivo (Piéron, 1999). Uma variedade de feedbacks foram trabalhados em contexto de aula, com o intuito de fornecer ao alunos diferentes competências como o sentido crítico, autonomia, motivação e a resolução de problemas.

O feedback, para Piéron (1999), pode assumir três direções: (i) feedback transmitido a um aluno; (ii) feedback transmitido a um grupo; (iii) feedback transmitido à turma. A execução do elemento gímnico da roda, como tornou-se num dos erros mais comum no seio da turma, o feedback foi dirigido para toda a turma. Nos Jogos Desportivos Coletivos, quando uma equipa caminha numa direção errada e é necessário intervir para orientar corretamente, então, falamos e explicamos à equipa em que aspetos podia ter melhorado, favorecendo a aprendizagem e a coesão da equipa. No ténis de campo, o feedback individualizado foi o mais frequente, porque cada aluno apresenta as suas diferentes formas de errar, e por esse mesmo facto, recorreremos a uma intervenção mais individualizada os comportamentos dos alunos.

Quanto à forma, o feedback pode assumir a forma verbal, visual, quinestésica e mista Quina (2009). Em modalidades que exigia um grande domínio da técnica de execução, utilizamos o feedback sob a forma mista, por agrupar e articular pelo menos duas formas: verbal e visual, visual e quinestésica, verbal e quinestésica. Por exemplo, um exercício nos Jogos Desportivos Coletivos, de 3x2, se eventualmente os alunos não estiverem a resolver o problema com êxito, as formas verbais e visuais poderão permitir uma maior aproximação do sucesso na tarefa.

Nas Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), procuramos trabalhar mais sob as formas visual e quinestésica, não só para os alunos entenderem, como é que rodam, se deslocam para a frente ou para trás, mas também a manipular o aluno para o próprio movimento, alertando para os três paradigmas: O que fazer? Quando Fazer? Como fazer?

Dado que o feedback tem como objetivo levar o aluno a atingir o pretendido, Sarmiento (2004) destaca o feedback pedagógico como principal promotor da aprendizagem. Aprendizagem essa que se manifesta conforme as melhorias no desempenho dos alunos, sendo caracterizado por apresentar uma alteração de estado, momentânea e observável através da execução (Barreiros, 2016).

Após uma estruturação do pensamento, é importante realçar as funções de ensino como algo inseparável do processo pedagógico do professor. Uma incógnita sobre o processo de ensino-aprendizagem, é que no processo de estágio estamos tão preocupados com outros aspetos e que por vezes, o feedback é um pouco negligenciado.

Afetividade

Na nossa formação académica, fomos confrontados com o termo afetividade no âmbito da intervenção do professor e Carreiro da Costa (1995) a descreve como um conjunto de intervenções verbais e não verbais, em que o professor: elogia, reconhece, simpatiza, encoraja, crítica, ironiza, etc.

A escola de há umas décadas atrás não privilegiava a função de ensino afetividade, até pelo contrário, Estrela, (2002) fala numa escola que repreendia o clima afetivo e favorecia o afastamento entre os docentes e os seus estudantes. Hoje em dia temos uma escola aberta a toda a comunidade educativa, pais, alunos, professores, funcionários, em que todos têm de estabelecer relações interpessoais.

No que se refere ao trabalho evidenciado nas aulas com esta função de ensino, verificamos uma relação muito positiva no final do processo de estágio. Para um clima relacional positivo contribuiu numa primeira fase, o conhecimento dos alunos (situação familiar, o desempenho escolar, os seus interesses), ou seja, atribuir importância e valor às situações de vida dos alunos. Só por curiosidade, no início do ano letivo, verificamos que um aluno comemorava o seu aniversário em dia de aula, então decidi dar-lhe os parabéns e a reação dele foi: “Obrigado professor, é o primeiro professor que se lembra de me dar os parabéns”. Podemos retirar desta história, que os alunos estão atentos a estes pequenos sinais, a estas pequenas mensagens que nós (professores) deixamos, são estas imagens que perduram na consciência dos alunos.

Ser coerente e consistente foram dois aspetos que tratamos de implementar junto dos alunos, embora por vezes, tenham surgido situações como no caso das ARE, em que um grupo trabalhou uma dança muito mais complexa do que o outro, e essa componente poderia ter tido outra valorização. Ainda nestas circunstâncias, a relação professor-aluno não deve privilegiar uns alunos em relação a outros, mas sim promover a interação com todos.

A modalidade em que poderia não demonstrar demasiados laços afetivos, sem dúvida alguma foi a ginástica, porque havia sempre a preocupação com a segurança dos alunos, em que qualquer brincadeira podia por em risco a vida dos mesmos.

Os progressos do processo de ensino-aprendizagem foram satisfatórios no que compete à ligação professor-aluno, em que um diálogo e uma comunicação próxima, a troca e discussão de ideias, o respeito entre professor-aluno e aluno-aluno pelas diferentes capacidades e competências, o incentivo à cooperação foram algumas componentes fundamentadas para ter um clima afetivo eficiente.

Nos Jogos Desportivos Coletivos, no Futebol, os alunos por terem uma dificuldade acentuada no domínio e controlo do objeto, acaba por ser natural a desmotivação que muitos deles evidenciavam no final da aula. Nestas atividades de maior frustração, procuramos elogiar e encorajar o desempenho dos alunos, simplesmente por terem assimilado um maior conhecimento do jogo e ganho algumas melhorias ao nível do desempenho motor. O PASEO (2018, p.25) descreve a importância de proporcionar e estabelecer relações saudáveis e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos colaborativos, cooperativos e de interajuda.

Rosado e Ferreira (2009) informa que um ambiente afetivo na aula, pode solicitar um conjunto de variáveis como a motivação, o ambiente humano e relacional, a estrutura e coesão dos grupos, a gestão de conflitos e emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento pessoal e social.

A aplicação do MED na Ginástica possibilitou um aumento de relações afetivas que até à data não se verificava, com os gritos de guerra, com a criação das camisolas, com a mascote, com a competição saudável, tudo isto despertou um conjunto de sentimentos e emoções que certamente ficará para sempre guardado nas memórias dos alunos.

Um ensino exigente e abrangente permitiu-nos desenvolver um conjunto de competências e estratégias, que nos ajudam a tomar melhores decisões, e consequentemente, a exercer a função docente de forma mais eficaz.

4.9.3. Estilos de Ensino

Os professores e os alunos são responsáveis por desencadear um conjunto de decisões entre eles, porém, é necessário efetuar uma distinção entre quem aprende e quem ensina, respeitando as configurações apresentadas no Espetro de Estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008). Os fundadores deste espetro, fundamentam que um estilo de ensino é uma estratégia de fornecer informações, dar oportunidades de prática e promover

o feedback, para que os alunos consigam alcançar e adquirir uma melhor compreensão de conceitos (Mosston & Ashworth, 2008). Refletindo mais especificamente, os estilos de ensino para Aranha (2005), variam consoante os objetivos que pretendemos alcançar e têm na sua estrutura diferentes níveis de autonomia.

A organização dos estilos de ensino no espectro está dependente de acordo com o grau da partilha de decisão, começando desde estilos em que a decisão é centrada no professor a estilos, cujo, processo se encaminha para o aluno. A sua composição abrange cerca de onze estilos de ensino, divididos em dois grupos: 1 - Estilos de Reprodução (A a E); 2 - Estilos de Produção (F a K).

Na barreira dos estilos de reprodução temos o ensino por comando (A), tarefa (B), recíproco (C), autoavaliação (D), inclusivo (E). No que se refere aos estilos de produção, a descoberta guiada (F), a descoberta convergente (G), produção divergente (H), programa individual (I), iniciado pelo aluno (J) e autoensino (K).

De uma forma geral, podemos dizer que cada estilo de ensino tem a sua importância e a sua aplicação depende muito daquilo que pretendemos educar os nossos alunos. Moosston & Ashworth (1986) acreditam que uma aula pode ter diferentes estilos de ensino, tendo em consideração as necessidades e as práticas específicas, o professor pode refazer constantemente o estilo de ensino adotado.

É de salientar que a opção por determinado estilo de ensino deve ser contextualizada de acordo com as formas de aprender que estamos a trabalhar, principalmente, porque existem diferentes estilos de aprendizagem, aprender ouvindo (auditivos), aprender visualizando (visuais) e aprender fazendo (pragmáticos).

De uma forma geral, a intervenção pedagógica foi conduzida, inicialmente por estilos de ensino de reprodução, permitindo ter um maior controlo da turma, criação de rotinas de trabalho, sendo posteriormente valorizados os estilos de descoberta guiada.

O ensino por um estilo de comando, normalmente é dos mais utilizados em contexto escolar. O propósito fundamental deste estilo está em promover aprendizagens orientadas para o uso eficaz do tempo, em que todas as decisões são tomadas pelo professor. A adoção por este estilo de ensino oferece organização à aula e os alunos têm um grande empenho na tarefa (Nobre, 2017). A prática deste estilo de ensino, surgiu em modalidades, por exemplo, em situações que apelávamos mais ao domínio do objeto de jogo como o Ténis de Campo e o Badminton, mas foi visível, ainda que de forma mais superficial nas aulas de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) quando o professor dava o sinal de comando para a execução de movimentos e coreografias. Porém, um processo

pedagógico demasiado rígido e intransigente pelo professor, poderá causar algum desconforto e diminuição dos níveis de empenhamento motor por parte dos alunos, e conseqüentemente motivação e gosto de estar presente na aula.

A abordagem por um estilo de ensino de tarefa, marca a sua diferença na comparação com o comando, na medida em que permite dar tempo ao aluno para executar a tarefa e o professor disponibiliza um feedback individualizado (Nobre, 2017). Este estilo de ensino foi utilizado, por exemplo, na composição de coreografias das danças tradicionais madeirenses, uma vez que o professor anunciava a tarefa para a aula e os alunos exercitavam, demorando o tempo e o ritmo que cada um precisava para a consecução do objetivo.

Outro estilo de ensino presente no processo de ensino-aprendizagem é o recíproco, que se caracteriza pelo trabalho de pequenos grupos, em que o aluno desempenha dois papéis: de executante e de observador, enquanto que o professor fornece feedbacks aos observadores e responde às suas questões, não sendo necessário a sua permanente presença. No âmbito do EP, este estilo de ensino, foi experimentado em diversas UD, como a Ginástica, as ARE, dado que, a ocorrência de observação e execução ocorria com muita frequência, como por exemplo nas danças tradicionais, pedíamos a um grupo de alunos para observar o desempenho de outros colegas, procurando corrigir eventuais problemas anotados. Uma possível vantagem da aplicação deste estilo de ensino, poderá ser o facto de partirmos de objetivos mais simples para mais complexos.

A autoavaliação é outro estilo de ensino desenvolvido nas nossas aulas, principalmente ao nível dos Jogos Desportivos Coletivos, em que através de uma ficha de autoavaliação do desempenho das funções (treinador adjunto, juiz, fotógrafo, preparador físico, etc) têm a possibilidade de avaliar o seu desempenho na aula. Nobre (2017) salienta que este estilo de ensino dá a oportunidade aos alunos de conhecerem as suas capacidades, realizando um controlo avaliativo das suas aprendizagens.

Quanto ao estilo de ensino por inclusão, em que se pretende o sucesso individual do aluno, na perspectiva de ser ele a decidir a tarefa que é capaz de desempenhar, ou seja, de acordo com o seu nível de proficiência, o professor auxilia na determinação do nível inicial que deve adotar (Nobre, 2017).

No processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes não é dada liberdade ao aluno ou os questionamos sobre os níveis de proficiência que acredita que pode iniciar uma determinada modalidade. Em pleno século XXI, seguimos ainda na lógica da Didática Magna de Comenius (1966), em que pretendia estipular “o método de ensinar tudo a

todos, de forma rápida, certa e com certeza”. Uma proposta bem diferente é a que foi apresentada no documento das AE (2018), em que a escola deve garantir “a igualdade, ou seja, o princípio da equidade no acesso ao currículo, respondendo à diversidade das necessidades e possibilidades dos alunos e das condições das escolas, promovendo a inclusão, por via da diferenciação pedagógica”.

O ensino por descoberta guiada permite ao aluno encontrar respostas ou soluções para as pistas lançadas pelo professor (Nobre, 2017). Estas situações foram trabalhadas em várias aulas, assim por exemplo, quando abordamos a modalidade do geocaching, fornecemos um conjunto de pistas e indicadores que despertasse o interesse, a vontade e a curiosidade de descobrir soluções para os desafios que lhes foram colocados.

O ensino iniciado pelo aluno, sendo ele o próprio condutor tanto do processo de ensino como da aprendizagem, em que a tarefa do professor é quase inexistente ou meramente consultiva (Nobre, 2017). Por se tratar de um estilo de ensino complexo a ser implementado em contexto escolar, só é aplicado predominantemente na nossa prática letiva em situações que os alunos foram responsáveis por conduzir o processo de ensino, como as atividades com os Erasmus +, no Geocaching, com a dinamização e organização de toda a atividade e nas Danças Tradicionais com o ensino de alguns passos folclóricos da região.

Bailey e MacFayden (2000) acreditam na complementaridade das duas capacidades (reprodução e produção) e que só em ocasiões excepcionais devemos adotar um único estilo de ensino para a aula.

Para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, o professor tem de ser capaz de contribuir um conjunto de estratégias para conjugar os diferentes estilos de ensino, porque só assim, consegue dar resposta a novas situações que possam surgir e aumentar a sua flexibilidade para ensinar. Lopes (2014a, p. 108) diz-nos que “ (...) conhecê-las e não as saber utilizar é incompetência, conhecer, saber utilizar e não o fazer é desonestidade”.

De acordo com o que foi falado anteriormente, todas as estratégias tomadas refletidamente e irrefletidamente, foram sempre pensadas no progresso dos alunos, umas resultaram outras não resultaram, mas o que é enriquecedor como professor estagiário é a sua aplicação e experimentação na aula de EF.

Considerando a abordagem dos conteúdos, específicos de algumas matérias de ensino, assumimos um processo de ensino-aprendizagem, em que iremos nos debruçar no parâmetro seguinte.

Desportos de Raquete

Refletindo sobre as matérias pertencentes a esta subárea, efetuando uma primeira análise detalhada de cada uma (Ténis de Campo e Badminton), seguindo o PA, para depois procurarmos enquadrar e interligar alguns pontos que foram trabalhados de forma consciente para estas matérias.

A matéria de ensino do Ténis de Campo, lecionada no 1º período, sofreram alguns contratempos tendo em conta os diversos fatores que podem colocar em causa todo o processo pedagógico. O Ténis de Campo é uma modalidade que requer muita prática para potenciar aprendizagens significativas, e com um número de aulas limitado, devido à implementação de modelos mais rígidos, os resultados alcançados permitiram o desenvolvimento de aspetos básicos que numa próxima experiência pode ser fundamental para atingir objetivos mais elevados.

Esta abordagem foi pacífica e exigente, pacífica porque tivemos todas as condições, quer ao nível dos recursos espaciais, materiais e humanos, para dar um bom desenvolvimento a esta modalidade, exigente, porque metade das nossas aulas de Ténis de Campo foram de 45 minutos, o que levava a um maior rigor no controlo e gestão da aula.

Em termos dos gestos técnicos abordados, poderíamos ter explorado mais o serviço, pelo que o número reduzido de aulas não ajudou na concretização deste objetivo e, portanto, não foi uma aprendizagem muito estimulada junto dos alunos e também introduzir o *Smash*, no entanto a reduzida evolução da proficiência dos alunos não permitiu a abordagem de gestos técnicos mais complexos.

Procuramos abordar os batimentos sempre na mesma linha de raciocínio, com a reprodução do gesto técnico só com a raquete, depois com raquete e bola, seguido de lançamentos de bolas do outro lado do campo num espaço reduzido, num espaço mais alargado e por fim em situação de jogo colocar em prática o gesto técnico trabalhado. Este método de ensino, mais analítico e de reprodutividade é imprescindível para a aprendizagem no ténis de campo, mas sem nunca descurar a componente do jogo nas aulas.

Acreditamos que a aquisição dos conhecimentos nesta modalidade ficou esplanada naquele que foi o momento cognitivo teórico-prático aplicado, em que lhes foi proposto a realização dos diferentes batimentos com recurso a filmagem para uma posterior retirada de imagens, comparar com os *experts* e refletir sobre aquilo que fizeram. No

início surgiu muitas dúvidas sobre a tarefa, mas depois conseguiram realizar ótimos trabalhos sobre o ténis de campo.

O recurso às novas tecnologias pode ser uma ferramenta, em que os próprios alunos avaliam o seu gesto técnico, constituindo-se um dos momentos mais marcantes em todo o processo pedagógico, porque o procedimento “ainda normal” é a realização de um teste teórico para avaliar os conhecimentos.

No caso do Badminton, modalidade realizada maioritariamente no 2º período, pretendia-se desenvolver os conteúdos do badminton utilizando uma estratégia diferente da aplicada no ténis de campo, em que não insistíssemos demasiado nos aspetos técnicos e centrássemos mais o desenvolvimento dos aspetos técnicos em contexto de jogo. Para isso, utilizamos diferentes contextos de jogo, 1vs1, 2vs2 e torneios de todos contra todos para podermos classificar os alunos pelas diferentes posições na tabela, ficando como um diagnóstico das capacidades de cada aluno.

O jogar em situação individual em que tem de resolver os problemas sozinhos, o jogar em situação de pares em que têm de conseguir articular e coordenar com o colega para responder aos seus oponentes, o jogar com diferentes jogadores permite ter um melhor conhecimento mais profundo sobre si e das suas fragilidades e capacidades.

Uma das ilações específicas que retiramos do badminton é que o jogo de pares, não potencializa a oportunidade de todos jogarem, parecendo contraditório mas realista, por exemplo, se um aluno for bastante proficiente não deixa o aluno com mais dificuldades da sua equipa jogar, não se importando muitas vezes que o aluno da sua equipa jogue. Contudo, a literatura comprova o contrário, Vargas (2015) diz que o jogo de pares mistos pode ter um grande valor significativo na aprendizagem do desporto, sobretudo do ponto de vista da integração social de todos os alunos, de modo a ser aceite e respeitar as diferenças de cada um. Deste modo, considera-se a EF como um espaço democrático dentro daquilo que deve ser uma escola e os professores devem de potenciar as diferenças e diversidades de géneros nas suas aulas, para que a prática pedagógica seja educativa e inclusiva (Saraiva, 2005).

A concretização das aulas de badminton foram um grande desafio no 2º período, considerando a prioridade dada à abordagem do geocaching e das ARE definida como prioridade do Conselho de Turma, em que integrava a participação dos alunos no projeto Erasmus +. Por essa mesma razão, não conseguimos desenvolver como tínhamos inicialmente planeado, todas as destrezas técnicas tal como o *drive* e o *amortie*, sendo componentes importantes do jogo.

Sendo evidente, o badminton e o ténis de campo integram-se perfeitamente nos desportos de raquete, onde solicita as mesmas capacidades condicionais com diferentes intensidades de esforço e de resposta e também por ambas apresentar o mesmo objetivo do jogo. Uma das principais ilações retiradas, foi a possibilidade de transferir entre estas duas matérias, que quando iniciamos o ténis de campo poderíamos fomentar alguns objetivos transversais ao badminton, nomeadamente, ao nível do domínio e relação raquete/bola/volante, os movimentos de aproximação e afastamento da rede, bem como o trabalho de uma tomada de decisão eficaz.

Consequentemente, pretendíamos reforçar e trabalhar sobre as áreas de competências inscritas no perfil do aluno, tais como: (i) linguagens e textos, na medida em que efetuamos um trabalho, que exigia um domínio de compreensão escrita e visual dos alunos sobre os seus gestos técnicos no ténis de campo; (ii) raciocínio e resolução de problemas, pelo que foi necessário em todas as aulas os alunos adaptar-se a novas situações que surgiram procurando sempre uma tomada de decisão mais acertada; (iii) relacionamento interpessoal, sobretudo, na realização de jogos de cooperação e competição que despertava um conjunto de emoções e à construção de relações positivas.

Ginástica

Mais do que implementar metodologias, é importante o docente refletir sobre as mesmas, verificando se propiciou o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos. Para a abordagem das matérias de ginástica de solo e de aparelhos, adotamos a metodologia sustentada pelo MED.

Acreditamos que este modelo apresenta mais vantagens do que desvantagens para a aprendizagem dos alunos, visto que para além do desenvolvimento das capacidades motoras, também solicita e reforça o desenvolvimento de competências, nomeadamente, (i) competências de liderança, como por exemplo, no desempenho de algumas funções associadas a este modelo, (ii) competências de organização, como por exemplo, os planos de treino que as equipas criavam para trabalhar na aula, (iii) competências de autonomia e criatividade, na medida em que montavam estratégias para o desenvolvimento das capacidades, mas também na criação de nomes de equipa, emblemas, camisolas e o grito de guerra; (iv) competências de responsabilidade perante o grupo, como por exemplo, a função do preparador físico na preparação dos seus colegas de equipa para os elementos

gímnicos; (v) competências de cooperação e do trabalho em equipa, visto que muitas das vezes, os alunos ajudavam-se mutuamente com o propósito de elevar as suas capacidades.

A adoção deste modelo contribuiu para o desenvolvimento das diferentes competências que o PASEO (2017) apresenta, uns de uma forma mais clara do que outros, mas no compute geral, provoca um grande desenvolvimento em todas as áreas de competências estabelecidas.

O MED oferece a possibilidade de experienciar diferentes estratégias pedagógicas, no que compete à disposição e organização dos alunos, bem como dos métodos avaliativos adotados durante este processo. Para a pré-época, pretendíamos estabelecer um maior controlo das estações, e decidimos criar a estratégia de que cada equipa passava pelas quatro estações, efetuando a rotação de acordo com um determinado tempo. Nesta fase os alunos ainda não entendiam o objetivo desta metodologia e por isso tiveram um período de adaptação, de reajustamentos para a construção de equipas equilibradas.

Na época, como os alunos já entendiam as etapas deste modelo, optamos por realizar diferentes estações, e os alunos deslocavam-se autonomamente pelas mesmas, de acordo com as dificuldades que reportavam nas jornadas. Em simultâneo, procuramos criar fichas de registo com o intuito de incentivar os alunos a realizar os elementos gímnicos e a ter um maior tempo de empenhamento motor. Foram notórias, o desenvolvimento das capacidades dos alunos, em que os mesmos através da realização de entrevistas evidenciam, acreditando que este modelo é benéfico para os alunos, pois através do mesmo conseguimos trabalhar os conteúdos e desenvolver competências específicas e transversais à EF de uma forma competitiva e prazerosa.

Sabendo que em todas as turmas existem níveis diferentes de proficiência motora, foi evidente a preocupação com o aperfeiçoamento a todos os níveis, em que os que apresentavam maiores dificuldades tinham a possibilidade de adaptar os exercícios e os alunos mais proficientes foram acrescentados elementos “extra”, no sentido de progredirem estimulando a superação de cada aluno.

Outro dos aspetos positivos desta metodologia, é a competição entre todas as equipas, que nunca gerou motivos de discussão nem de qualquer problema, tudo decorreu dentro da normalidade, respeitando sempre os colegas das equipas adversárias, estando apenas concentrados em evoluir e no rigor da execução dos elementos gímnicos.

Um dos aspetos a melhorar para uma próxima intervenção, está relacionado com a função do Juiz a desempenhar pelos alunos, pois estes quando se confrontaram pela primeira vez na prática, tiveram problemas em descrever o desempenho dos alunos que

realizou o elemento gímico, daí ser importante, criar uma jornada de treino na pré-época, como forma de os alunos estarem mais preparados. Outra função, que poderia ter tido um melhor contributo na execução de uma preparação específica e adequada, seria a do preparador físico.

A metodologia aplicada para além das potencialidades verificadas, também apresenta limitações, como por exemplo: (i) o elevado tempo despendido para a realização da avaliação na Ginástica foi uma das principais dificuldades que sentimos, porque avaliamos os alunos individualmente e em todos os elementos gímicos, ficando muitas das vezes o processo de avaliação numa só aula comprometido; (ii) a adaptação dos alunos a esta nova forma de trabalhar e às rotinas que são necessárias criar leva o seu tempo.

Jogos Desportivos Coletivos

Para os Desportos Coletivos, futebol e basquetebol, aplicamos o MC, que consiste numa fusão do MED com o *Teaching Games For Understanding*.

As principais intenções com a abordagem deste modelo nos Jogos Desportivos Coletivos são: (i) influenciar e melhorar a resposta tática dos alunos, na medida em que há uma maior autenticidade e significados às experiências de aprendizagem; (ii) criar condições mais favoráveis para o desenvolvimento da competência no jogo (Rovegno, Nevett & Babiarz, 2001). Apesar de abordarmos modalidades diferentes, estamos perante princípios comuns que podem facilmente ser transferíveis do futebol para o basquetebol e vice-versa.

No que compete à definição de estratégias para a operacionalização deste modelo, recorreremos a diferentes formas de organização de trabalho, em que discriminamos por etapas: (1) os alunos foram distribuídos pelas diferentes estações mantendo as mesmas equipas adotadas no 1º período na Ginástica; (2) a criação sempre de duas estações de Basquetebol e de duas estações de futebol, sendo ambas as modalidades abordadas nas aulas; (3) a ocupação de todo o espaço de jogo, ocupando-o de forma racional; (4) autonomia total dos alunos para desenvolver, realizar e criar exercícios tendo em conta as suas necessidades e (5) a colocação e recolha de todo o material de cada aula era da responsabilidade de um grupo, sendo mudado aula após aula.

Com a aplicação do modelo de competências para os desportos coletivos, conseguimos motivar os alunos para a sua prática, visto que para muitos praticar futebol

descontextualizado e onde não dominam o objeto de jogo é muito desmotivante. Outra das vantagens deste modelo, é a participação de todos no jogo, em que ninguém fica de fora, todos têm uma função a assumir fora ou dentro do campo, fazendo com que todos se sintam importantes na equipa.

Ao nível das competências desenvolvidas ao longo desta prática pedagógica, numa fase inicial, defendíamos que deveria ser o professor a escolher e a distribuir as funções por equipa, atualmente, acreditamos, que os alunos devem desenvolver essa função, embora existem funções que devem ser desempenhadas por pessoas mais responsáveis e organizadas, principalmente o treinador adjunto e o capitão de equipa, no entanto, a aceitação das decisões dos alunos deve sempre ser ponderadas pelo professor.

Para a função de juiz, sendo de extrema responsabilidade, aprendi que não devemos de corrigir demasiado ou indicar a pessoa com poucas competências para assumir esta função, certamente que o facto de numa fase inicial ficar muito indecisa para tomar decisões de arbitragem no futebol e no basquetebol, numa fase final do processo houve evolução dos alunos, no que compete ao seu desempenho. Nas competências desenvolvidas de liderança, a função de preparador físico foi muito solicitada, ficando ao encargo de cada equipa ter o seu preparador físico e seleccionar os exercícios que estavam presentes no dossier ou elaborar exercícios diferentes. No que compete à autonomia e criatividade, os alunos tinham as suas mascotes, os seus hinos, as suas camisolas e também criaram os cartões (vermelho e amarelo) para a função do juiz.

Um dos aspetos que será necessário desenvolver no futuro, é um espaço de diálogo entre as diferentes equipas, de forma a promover um debate sobre o que cada uma equipa trabalhou nos seus treinos, funcionando como uma troca de ideias que certamente ajudará a entender e a perceber o porquê da seleção de exercícios para cada equipa.

Efetuada uma reflexão crítica sobre o modelo de competências adotado, constata-se que a fase da pré-época poderia ter sido conseguida de outra forma, por exemplo, demasiado tempo na apresentação deste modelo e dos seus principais objetivos. Outro aspeto menos conseguido, foi que os alunos deveriam ter assumido e desempenhado funções já nesta fase, e tal não ocorreu. Como na primeira aula, detetei que as equipas estavam equilibradas o suficiente, seria importante que eles tivessem mais responsabilidade nesta fase.

O contexto escolar é totalmente diferente daquele que se vive no espaço federado e portanto, não é legítimo compararmos e isso foi uma das primeiras impressões que ficou bem patente como futuro professor de EF.

Atividades Rítmicas Expressivas

Após a abordagem desta matéria de ensino, é importante abrir um espaço de reflexão, ponderando os caminhos que seguimos ao longo deste processo de ensino-aprendizagem. Em primeira instância, na primeira aula de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) um dos aspetos positivos foi o facto de nenhum aluno mostrar-se recetivo ao ensino desta matéria.

Com base na observação da primeira aula, a estratégia utilizada, foi de organizar os alunos em pares, e então, explicamos a importância de estabelecer relações com o género oposto e em simultâneo proceder à mostragem de vários vídeos do professor estagiário enquanto aluno, a realizar situações práticas das ARE.

Quando iniciamos os conteúdos específicos da dança, é fundamental a execução de passos simples numa primeira fase, pois consideramos como preferência não o desenvolvimento das capacidades motoras, mas das capacidades auditivas e de contabilização dos tempos, e essa foi uma das dificuldades manifestadas pelos alunos.

Na abordagem das danças tradicionais portuguesas “Erva Cidreira”, uma das estratégias que não funcionou inicialmente e que tivemos de reajustar num segundo momento, estava relacionado com a criação de duas rodas de seis pares, dando azo a comportamentos de desvio prejudicando o controlo e o cumprimento das tarefas. Por esse motivo, resolvemos criar quatro rodas de três pares, para que todos no seu grupo pudessem desenvolver os objetivos inerentes à aula.

Outro ponto que gostaríamos de salientar, está na forma como dirigimos a aula, sendo mais viável abordar os passos desta dança tradicional sem música e depois então introduzíamos a música aumentando a complexidade de forma progressiva.

Com o decorrer das aulas, a existência de alunos com níveis superiores no que diz respeito ao domínio das danças tradicionais portuguesas, acabariam por ser fundamentais para assumir papéis de liderança e de orientação de todo o grupo, sendo igualmente responsáveis por ajudar os colegas com maior dificuldade.

Com o intuito de potenciar as danças tradicionais, investimos nas danças típicas madeirenses, mostrando aos alunos aquilo que produzimos na nossa ilha. A turma ao estar integrada no âmbito do Projeto Erasmus + e tendo em conta que a EF seria uma das componentes de maior ligação ao PAFC, definido em conselho de turma como disciplina prioritária, começamos a trabalhar nesse sentido as danças tradicionais madeirenses, para depois podermos apresentar aos alunos oriundos de outros países.

Para podermos trabalhar as danças tradicionais, definimos duas estratégias: (i) primeiro que iríamos desenvolver duas coreografias e (ii) a turma iria ser dividida em dois grupos de doze elementos. Alcançado este passo, o professor forneceu aos alunos um conjunto de vídeos de diferentes coreografias de grupos folclóricos distintos, com o intuito de em grupo debater por qual optariam, dando a liberdade total na escolha das coreografias, por um lado considero que tenha sido negativo dar a oportunidade de eles selecionar, pois ficaram muito indecisos na escolha, atrasando assim, de certa forma, o desenvolvimento das coreografias, por outro, realçam a importância da responsabilização pela tomada de decisão dos alunos. Assim sendo, os alunos decidiram desenvolver duas coreografias: o baile pesado e o baile do povo, sendo as duas coreografias do mesmo grupo folclórico.

Em conversas com o orientador cooperante, decidimos entrar em contacto com os responsáveis de um grupo folclórico, convidando-os para a possibilidade de se deslocarem à escola, procurando dar formação aos alunos para desenvolver as duas danças escolhidas. A vinda dos responsáveis à aula foi bastante importante, dado que explicaram e demonstraram detalhadamente todos os passos de ambas as coreografias, realçando que o baile pesado era de um nível de maior exigência do que o baile do povo.

As áreas de competências mais solicitadas ao longo das danças tradicionais, foram: (i) o relacionamento interpessoal, com as conversas, com os debates, com a discussão de ideias e estratégias essenciais para atingir os objetivos definidos; (ii) consciência e domínio do corpo, na perspectiva de explorar e dominar a sua capacidade perceptivo-motora.

Para terminar, a abordagem desta matéria de ensino, despertou-nos ainda mais o interesse e o desejo de desenvolver junto dos alunos as danças tradicionais, simplesmente por ser algo do nosso património cultural que muitas das vezes é esquecido por todos e trazer para esta nova geração as danças praticadas antigamente, é estar a contribuir para a manutenção da cultura tradicional.

Geocaching

O geocaching tem vindo a crescer ao longo dos tempos e revela-se uma autêntica caça ao tesouro dos tempos modernos, com recursos às novas tecnologias que antigamente era impensável, por isso temos de nos adaptar a estas novas realidades no contexto escolar e dar valor pelo seu aparecimento. Esta atividade, jogo, modalidade, tal

como é descrita, interliga-se com alguns conteúdos de orientação, só que utiliza o Smartphone para a sua operacionalização.

Posto isto, quanto aos problemas encontrados ao longo da implementação do Geocaching, acredito que o desconhecimento quase por completo por parte dos alunos e o pouco tempo para a sua abordagem não facilitou em nada para uma melhor compreensão desta modalidade, em que foi necessário mais recursos temporais para a abordagem teórica com o intuito de fortalecer o conhecimento dos alunos.

Em relação à sua avaliação, como ainda é uma abordagem recente, não tem muitos estudos para podermos utilizar um instrumento de avaliação fidedigno, que seja possível de termos registos concretos avaliativos dos alunos. A abordagem desta matéria de ensino para além de solicitar as capacidades motoras nas atividades práticas realizadas, também foi solicitado os conhecimentos dos alunos, em que o principal objetivo era tornar os alunos o centro do processo na criação e numa posterior dinamização do Geocaching para os alunos Erasmus +. Deste modo, a primeira estratégia criada foi de organizar grupos de 3 elementos para que criássemos um percurso de Geocaching com 8 Caches. Nesta situação, tivemos em consideração para a sua escolha os grupos trabalhados no 1º período com MED, devido ao facto de já terem trabalhado juntos e ser uma mais-valia para o desenvolvimento dos objetivos. Ainda assim, foi verificado que o trabalho de grupos pode originar diferentes níveis de empenho e dedicação ao trabalho.

Um dos pontos positivos desta intervenção, é que para muitos alunos, o espaço onde eles passam a maior parte do tempo, que é a escola, ainda é desconhecido. Esta atividade do geocaching contribuiu para um melhor conhecimento dos espaços escolares, como foi o exemplo da estufa, em que a maior parte dos alunos afirmam não saber da sua existência.

A concretização desta atividade foi longa, mas através dela, os alunos desenvolveram a grande maioria das competências inscritas no PASEO (2017), começando pelas competências de linguagens e textos (criação do texto das caches e da tradução para a língua inglesa), competências de bem-estar, saúde e ambiente (exercício físico, consciência e responsabilidade ambiental), competências de pensamento crítico e criativo (ideias criativas para a construção das caches), competências de raciocínio e resolução de problemas (adaptação perante situações inesperadas, como a organização das equipas dos alunos Erasmus +), competências de comunicação e informação (comunicar na língua estrangeira com os alunos Erasmus +), competências de relacionamento interpessoal (trabalho cooperativo dos alunos da turma).

Atletismo

No que respeita ao atletismo, não conseguimos dar continuidade à abordagem desta matéria porque como já referi anteriormente o EP terminou a 20 de maio. Pretendíamos trabalhar consoante a avaliação diagnóstica obtida na vertente dos saltos e das corridas, explorando diferentes estratégias que pudesse proporcionar uma progressão dos alunos. Em concreto, poderíamos utilizar os smartphones para possíveis fotos, vídeos e outros afins necessários para melhorar o desempenho dos alunos, ou outra possibilidade seria a criação de fichas de registo, para que os alunos pudessem ter resultados verdadeiros dos seus desempenhos e para comparar-se com os outros. Seria interessante ao longo das aulas e do período estabelecer *rankings* ou classificações.

Para terminar a reflexão desta subárea, queríamos deixar bem vincado que foram desenvolvidos comportamentos e capacidades nas aulas de ténis de campo e do badminton envolvendo conteúdos congruentes ao atletismo, principalmente na abordagem de jogos por equipas, apelando ao atletismo jogado, mas ao mesmo tempo foram criadas situações conscientes que apelavam à articulação e coordenação de velocidades.

Deste modo, é importante enriquecer os nossos alunos com a modalidade de atletismo, aplicando novas metodologias, deixando de realizar métodos demasiados tecnicistas. Neste sentido, Gozzoli et al (2006), vem dar ênfase a uma nova conceção, o atletismo jogado, que possibilita e alerta para a participação de todos os alunos em simultâneo, sendo que o resultado da equipa advém do contributo de todos os alunos, abrindo espaço para poderem se conhecer uns aos outros e que ao mesmo tempo aceitem as diferenças de cada um.

Falando apenas da questão do atletismo, Barros, (2012) acredita que outros desportos podem igualmente contribuir para o desenvolvimento do salto e da corrida, em que dá o exemplo, de que as capacidades gerais do salto aplicadas em outras modalidades, como o Basquetebol, Voleibol e até mesmo do Badminton (na questão do remate), organizando diferentes situações de saltitares e multi-saltos, podemos contribuir significativamente para uma melhoria das capacidades no atletismo.

4.10. Avaliação

Nos dias de hoje, avaliar é um ato natural da humanidade, em que todos nós podemos ser avaliadores das escolhas que fazemos e dos projetos de vida que queremos (Leitão, 2013).

Segundo Simões, Fernando e Lopes (2014), a avaliação é uma das componentes imprescindíveis do processo educativo em toda e qualquer proposta de educação. Mais especificamente, Xavier e Fernandes (2011) consideram a avaliação como a oportunidade de o aluno identificar aquilo que já aprendeu, o que necessita de aprender e quais são realmente as suas dificuldades. Neste enquadramento, funciona como um detetor de falhas do processo de ensino-aprendizagem, em que se reformula, repensa e planeamos estratégias que permitam a criação de condições favoráveis para evoluir as aprendizagens dos alunos.

A realidade da avaliação no século XXI, ainda é vista como um dos fatores centrais de um ensino de excelência, William (2013) citado por Peralta (2017) admitiu que “Os nossos alunos não aprendem o que lhes ensinamos. Se os nossos alunos aprendessem o que lhes ensinamos, nunca precisaríamos de avaliação. Bastava catalogar tudo o que ensinamos, com a certeza de que isso era o que tinham aprendido”.

A implementação do novo decreto-lei para este ano letivo (2018/2019), diz-nos que:

“(…) a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos”.

(Decreto-Lei n. º55/2018, secção III, art. 22.º, ponto número 2 e 3)

O grupo de disciplina da EGSGZ apresentou a avaliação para o ano letivo 2018/2019, com o objetivo de definir a classificação para os diferentes parâmetros: 1 - Capacidades (65%); 2 – Aptidão Física (15%); 3 – Conhecimentos (10%); 4 – Atitudes e

Valores (10%). O quadro seguinte, apresenta os parâmetros, a percentagem e as competências a desenvolver para o 10.º ano de escolaridade.

Quadro 5: Componentes de Avaliação das Matérias de Ensino

Parâmetros	Percentagem	Domínios
Capacidades	65%	Domínio das capacidades psicomotoras nas diferentes matérias de ensino (Ginástica, Ténis de campo, Desportos Coletivos, Atividades Rítmicas Expressivas, Badminton, Geocaching e Atletismo).
Aptidão Física	15%	Desenvolvimento das capacidades condicionais e de parâmetros relacionados com a saúde.
Conhecimentos	10%	Trabalhos não- presenciais, testes cognitivos, trabalhos teórico-práticos realizados nas aulas, utilização de novas tecnologias.
Atitudes e Valores	10%	Desenvolvimento das atitudes e valores (assiduidade, pontualidade, comportamento empenho, cooperação, autonomia, participação, responsabilidade).

Ao longo da prática pedagógica, tendo em consideração o PASEO (2017), foi visível a nossa preocupação com a avaliação dos alunos, sobretudo, em como podíamos avaliar discriminadamente os alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

O documento orientador, AE (Despacho n.º 8476-A/2018) destaca as três áreas específicas de intervenção: (i) Área das Atividades Físicas (matérias de ensino); (ii) Área da Aptidão Física (FITescola); (iii) Área dos Conhecimentos (conhecimentos relativos à aptidão física e saúde, a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física e ainda aprender os procedimentos da prestação de socorro).

O Projeto Educação 2030, da OCDE, (*The Future of Education and Skills: OECD Education, 2030*), alerta para a necessidade de fomentar no processo de ensino-aprendizagem as capacidades (aptidões práticas e físicas, aptidões cognitivas e metacognitivas e aptidões sociais e emocionais). Na avaliação das capacidades, procuramos promover situações em que os alunos tenham a responsabilidade de mostrar o seu conhecimento na ação através de métodos diferenciados não limitados pelo professor.

No que compete aos conhecimentos, o processo de ensino-aprendizagem não se cingiu à memorização e ao desenvolvimento de conteúdos teóricos, mas sim, na execução de tarefas práticas que levam à compreensão das coisas.

A OCDE (2030) afirma que o parâmetro das atitudes e valores se refere aos princípios e às crenças que uma pessoa faz sobre as suas escolhas e comportamentos na procura do bem-estar individual e social. Neste sentido, para um controlo mais eficaz da PL, estabeleceu-se uma avaliação diária através de um instrumento de registo quantitativo, que nos fornecia indicadores sobre os comportamentos e as ações dos alunos nas aulas.

Como facilmente se compreende, o registo de desempenhos dos alunos ao longo das aulas permite ter uma informação mais abrangente e segura ao nível das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes e valores, no entanto, o professor não consegue avaliar tudo o que o aluno sabe e aquilo que é capaz de fazer.

Um processo de avaliação que decorra em diferentes contextos e ao longo de diferentes períodos no tempo permite ao professor ter uma referência determinante na organização do processo de ensino-aprendizagem. Carvalho (2017) partilha da opinião de que o ano letivo não se resume a apenas a dois ou três momentos de avaliação definidos previamente pelas instituições, mas sim, a outras oportunidades de avaliar, no sentido de orientar e regular as aprendizagens dos alunos, ajudando a tomar decisões ao nível do planeamento.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, o decreto-lei n.º55/2018, de 6 de julho, apresenta a avaliação interna e externa. O mesmo descreve a avaliação interna das aprendizagens como uma responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, que engloba as seguintes modalidades: (i) Formativa; (ii) Sumativa. De forma a realizar com rigor a nossa intervenção pedagógica, complementamos com o momento da Avaliação Diagnóstica (AD), que Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001), descrevem no PNEF, como o propósito fundamental para determinar as capacidades e as dificuldades dos alunos nas respetivas matérias de ensino.

Simões, Fernando e Lopes (2014), reconhecem que a avaliação abrange três momentos: AD, Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS). Ao longo do processo pedagógico, procuramos constantemente avaliar os alunos, na busca de uma avaliação contínua, de observação, avaliação e reflexão, especialmente ao nível das

capacidades/competências e atitudes e valores. Roldão (2003) defende que “avaliar, com rigor, deveria ser sempre uma ação de verificação de competências”.

De facto, recorreremos a diversos métodos e estratégias de avaliação, na tentativa de que os alunos consigam superar as suas fragilidades e atingir os objetivos propostos. O processo de avaliação é muito extenso, e por vezes, o professor não consegue verificar tudo aquilo que se passa à sua volta, daí decidimos que seria importante a utilização de uma câmara de filmar para captar os diferentes momentos de avaliação de algumas matérias de ensino, na perspetiva de ter observação exterior que faculte informações mais detalhadas e objetivas.

Avaliação Diagnóstica

Para Simões, Fernando e Lopes (2014), a AD permite identificar algumas características (potencialidades e fragilidades), em que fornece indicadores sobre as capacidades de um determinado aluno na abordagem a um novo conteúdo. No início de cada UD, recorreremos a uma variedade de instrumentos para realizar a AD, com o intuito de termos uma avaliação holística sobre os níveis dos alunos nas diferentes matérias (Apêndice 7).

Fernandes (2005) direciona o seu discurso para a necessidade de diversificar os métodos e os instrumentos de recolha de dados, na medida em que poderá beneficiar a grande heterogeneidade de alunos que temos hoje nas nossas escolas e ainda ter a capacidade de avaliar mais domínios do currículo que não eram tidos em conta.

Como era esperado de um professor estudante com pouca experiência em contexto real de aprendizagem, sentimos algumas dificuldades para efetuar a AD. Em primeiro lugar, porque tínhamos de estar preparados para conduzir a aula e ao mesmo tempo registar a AD de todos os alunos nos critérios definidos. Em segundo lugar, estávamos perante alguns instrumentos de registo desconhecidos, desenvolvidos por outras pessoas especialistas na área e que dificultava a nossa ação, pois não havia possibilidade de testar antes de aplicar.

Para combater estes inconvenientes, optamos por agrupar os alunos pelas equipas do MED, visto que após a matéria de ensino de Ginástica já estavam habituados a trabalhar juntos e conseqüentemente, o tempo despendido para a organização no espaço de aula era reduzido. No caso do papel do professor, também é benéfico porque detém conhecimento das rotinas estabelecidas para os momentos da AD e assim está com maior disponibilidade para o registo dos desempenhos dos alunos.

Um dos fatores que acreditamos que possa ajudar a ter um planeamento mais estruturado e adequado no processo de ensino-aprendizagem, refere-se à concretização das AD no 1º período sobre as matérias a desenvolver.

Segundo o PNEF:

“O objecto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano lectivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respectivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior”. (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira. 2001, p. 31).

Dizemos que a AD não tem momentos temporais estabelecidos e lineares, em que pode ser realizada no início do ano, no início de uma UD e sempre que se queira introduzir uma nova aprendizagem. (Ribeiro, 1997; Rosado et al., 2002). No entanto, é mais rentável para o professor realizá-la no início do ano letivo para que possa definir estratégias rentáveis ao longo do ano.

Em torno deste processo de avaliação, podemos dizer que para cada matéria de ensino nos apoiamos em instrumentos de avaliação cientificamente aprovados e também em referências bibliográficas para a construção de fichas de observação, ainda assim, houve imensas dificuldades.

Apontamos como uma desvantagem a complexidade de algumas fichas de observação, na medida em que é necessário demasiados recursos temporais para a sua aplicação.

As AE (Despacho n.º 8476-A/2018) esclarecem que a área da Aptidão Física é uma área obrigatória para o ensino secundário e que os alunos devem desenvolver e alcançar as capacidades motoras de acordo com os valores de referência apresentados na Plataforma FITescola®. Para esse mesmo efeito, aplicamos esta bateria de testes na AD, com o objetivo de aferir as capacidades iniciais dos alunos em cada um dos períodos letivos, no sentido de irmos trabalhando progressivamente para a melhoria destes testes.

Na componente dos conhecimentos, uma abordagem por questionamento individual e grupal foi uma das estratégias utilizada para testar os conhecimentos dos alunos.

Sobre as atitudes e valores dos alunos, recolhemos alguns dados iniciais fundamentais para conhecermos minimamente o perfil de cada um através de

questionários, testes sociométricos e ainda da observação sistemática dos comportamentos dos alunos na aula.

Avaliação Formativa

A Avaliação Formativa (AF) tem a função de fornecer informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Simões, Fernando & Lopes, 2014). O decreto-lei n.º 55/2018, no art.º 24 refere-se à AF da seguinte forma: “assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem”.

Uma das formas de controlarmos o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que o NE deu prioridade e atribui maior relevância, diz respeito à avaliação contínua dos alunos. Desse modo, o professor tinha o papel de registar aula após aula o desempenho dos alunos na área das atividades físicas, nas atitudes e valores e ainda nos conhecimentos.

Regularmente, as nossas aulas apontavam, principalmente, para a resolução de problemas, capacidade crítica e de comunicação, em que os alunos eram sujeitos a questões relacionadas com a aula, no sentido de compreender o seu raciocínio e o seu nível de desempenho.

Na visão de Gonçalves (2012), a AF é a única que incentiva a uma aprendizagem mais autónoma por parte do aluno, e que ao mesmo tempo, auxilia o professor a construir uma avaliação mais sólida e justa. O mesmo autor defende que este momento de avaliação ainda é pouco praticado nas escolas, principalmente porque, recorre-se exclusivamente à AS e também devido à necessidade de ser realizado em todas as aulas, o que acaba por exigir um trabalho exigente por parte do professor.

Com base nos registos diários obtidos através das grelhas de observação, a estratégia passou por efetuar o acompanhamento destes alunos ao longo do processo avaliativo, de forma a construir objetivos e progressões pedagógicas adequadas a cada um deles. Em todos os períodos letivos, mais concretamente nas fases intermédias, através de reuniões de conselho de turma, efetuávamos uma avaliação formativa dos alunos atribuindo a seguinte classificação qualitativa: Insuficiente; Suficiente; Bom; Muito Bom.

Danusso, Testa e Vicentini (2010), admitem que a AF é muito favorável para os alunos, pois acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, em que identifica as aprendizagens bem-conseguidas e as dificuldades mais visíveis, para que no futuro essas dificuldades sejam superadas.

Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa (AS) é descrita por Simões, Fernando e Lopes (2014), como uma avaliação pontual, em que ocorre no final de cada matéria programada. Salienta ainda que é um balanço das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos no final de cada período letivo. O grande objetivo da AS é definir a classificação e atribuir uma certificação das aprendizagens realizadas pelos alunos (Decreto-lei, n.º 55/2018, art.º 24).

Os instrumentos de avaliação utilizados permitiram aferir com maior rigor as capacidades dos alunos, na área das capacidades físicas, juntamente com algumas competências inscritas no PASEO (2017), tais como: o bem-estar, saúde e ambiente, desenvolvimento pessoal e autonomia, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo. Estas foram algumas competências decisivas neste processo de AS, ou seja, competências cognitivas, competências sociais e emocionais e ainda as competências físicas e práticas (Roldão, Peralta & Martins, 2017).

Uma das lacunas que nos deparamos na avaliação para este ano letivo, está relacionado com o facto de estarmos integrados no PAFC, mais precisamente, em como podemos avaliar as competências dos alunos. Em termos dos conhecimentos, querendo ser sempre coerente, pretendemos desenvolver o conhecimento disciplinar, o conhecimento interdisciplinar e o conhecimento prático, em que foram produzidos trabalhos individuais e de grupo em momentos de aula e em contexto não presencial.

No que se refere às atitudes e valores, dotar os alunos de comportamentos e saberes essenciais para a sua formação enquanto pessoa, e conseqüentemente, avaliar a evolução dos mesmos, com base nos diferentes momentos de avaliação registados ao longo de cada período.

O facto de a disciplina de EF contar para a média final do ensino secundário, tal como nos diz o Decreto-lei n.º 55/2018, que “elimina -se o regime excecional relativo à classificação da disciplina de EF, passando esta a ser considerada, a par das demais disciplinas, para o apuramento da classificação final de todos os cursos do ensino secundário”. Como resultado, constatou-se uma apreensão por parte dos alunos pela

reentrada da EF na média final do aluno, no entanto, foi comunicado pelo grupo de disciplina da EBSGZ que devíamos esclarecer atempadamente os critérios de avaliação.

Este foi um dos processos mais difíceis enquanto professor estagiário, porque considerava que estava sempre a ser injusto para algum aluno, mas igualmente acabou por ser um processo muito transparente, visto que tínhamos ao nosso dispor indicadores dos alunos que nos permitiam tomar as decisões mais acertadas, decisões essas, que foram debatidas pelo NE.

4.11. Assistência às Aulas

4.11.1. Enquadramento Teórico

A assistência às aulas é uma das tarefas subjacentes no EP, baseando-se, essencialmente, na observação de um conjunto de aulas do colega estagiário e do professor cooperante.

O ato de observar é um processo que compreende a atenção voluntária e a inteligência, guiado por um objetivo terminal e conduzido sobre um objeto para poder recolher informações (Ketele, 1984).

Alarcão e Tavares (2003) defendem a ideia de que a observação consiste num conjunto de atividades voltadas para a obtenção de informações relevantes sobre o que se passa na prática pedagógica, com o objetivo de numa fase posterior, proceder a uma reflexão dos acontecimentos ocorridos.

Em torno da mesma questão, Serafini e Pacheco (1990) dizem que se aprende a observar para poder ensinar, que se aprende a observar para poder investigar e que se aprende a observar para poder ser um professor reflexivo. A observação das aulas deve manter o foco e nunca perder de vista o verdadeiro objetivo da observação, contribuir positivamente para a formação do professor que recebe a crítica.

O processo do EP, concretamente este parâmetro, tem a intenção de enriquecer e potenciar um conjunto de competências que podem ser determinantes para o nosso futuro enquanto profissionais, não só para o desempenho do papel de observador, mas também do papel de observado, em que tem acesso privilegiado aos dados registados pelo observador. Desse modo, Castro (2011) assume que a observação às aulas deve de estar permanentemente na mente de um professor, que queira aprimorar e melhorar as suas ações e contribuir para o desenvolvimento capacidades profissionais e pessoais.

Com o desejo de realizar um processo de assistência às aulas bem conseguido, é fundamental potencializar a relação entre o observador e o observado. Um dos princípios

apresentados por Freitas (2014), refere-se à colaboração entre ambas as partes, em que assumem um compromisso sério e de confiança mútua, de respeito e de reciprocidade. Caso esse acordo não seja estabelecido, estaremos a desperdiçar a potencialidade formativa e transformadora da observação, e conseqüentemente, a limitar a autonomia do professor.

Para Reis (2011, p. 17), um observador eficaz, tem a capacidade de reconhecer que as suas observações apenas espelham o comportamento na sala de aula, não representando um retrato da realidade. Enquanto futuros professores, encaramos a observação como uma ferramenta para a nossa formação, tal como diz Freitas (2014) “a observação é uma atividade fundamental no processo de supervisão e na formação inicial de professores, pois ela surge como uma estratégia de auscultação, exposição, descrição, narração, análise, confronto, comparação e (re)construção da prática profissional”.

4.11.2. Finalidades

No processo de assistência às aulas foram evocadas algumas finalidades, tal como aponta (Reis, 2010): (i) diagnosticar os aspetos do processo de ensino-aprendizagem; (ii) trabalhar as dimensões do conhecimento e da prática profissional; (iii) ajustar o processo de observação tendo em consideração as características e necessidades específicas de cada professor; (iv) promover a reflexão sobre as potencialidades e os inconvenientes inerentes às estratégias, às metodologias e às atividades e (v) melhorar a atuação durante o período probatório.

A observação de aulas tem como finalidades duas grandes áreas: observar para avaliar e observar para investigar/compreender. Na primeira área, a observação é vista como uma forma de melhorar as metodologias ou reajustar em caso de necessidade. Na segunda área, pretende-se observar para compreender, interpretar ou explicar e não para dar resposta aos factos observados (Moreira, 2011, p. 20).

Freitas (2014) salienta vários objetivos inerentes à observação de aulas: (i) auxiliar os docentes para entender o que se passa em contexto de aula; (ii) obter feedbacks sobre os comportamentos e atitudes dos alunos; (iii) refletir criticamente sobre a prática observada.

4.11.3. Metodologia

Antes de iniciar o ano letivo, o NE determinou que observaríamos as aulas do colega em estágio e do orientador cooperante. Com base nesta interpretação, Alarcão e Tavares (2003) acreditam na mudança do você para o nós, porque ambos trabalharam sobre o assunto e se comprometeram a procurar uma solução para o problema, daí, surge a importância do trabalho colaborativo entre professores estagiários e professores que acompanham o processo pedagógico.

Para além disso, os professores estagiários abdicaram de alguns compromissos fora do EP, para poder acompanhar e se dedicar inteiramente à supervisão das aulas do colega de estágio. Em prol de um processo de ensino-aprendizagem eficaz, procuramos dar sempre o nosso contributo um ao outro, não só ao nível da observação propriamente dita, mas também na ajuda de colocação de materiais ou mesmo no desempenho de alguma função específica na aula.

No processo da assistência às aulas, salientamos que as aulas do colega pertencente ao mesmo NE foram totalmente assistidas ao longo dos períodos letivos. A nossa intervenção destinou-se a 3 professores diferentes, sendo dois estagiários observados em momentos diferentes e o professor cooperante.

Num primeiro momento da PL, e visto que estávamos a iniciar o EP, procuramos realizar as observações de aulas baseando-se em registos informais. Estes registos informais, surgiram com o intuito de realizar observações gerais das aulas do professor cooperante. Estas aulas assistidas do orientador cooperante, destinou-se, principalmente, para a compreensão sobre a forma como ele trabalha, organiza e prepara as suas aulas, que estratégias implementa para um ensino mais competente, visto que possui muitos anos de experiência na lecionação. Freitas (2014) realça a experiência, a formação específica e conhecimentos mais precisos sobre as práticas e as dificuldades dos orientadores de estágio, em que para os professores estagiários, ele é considerado um modelo na profissão e se melhorar as suas competências estará certamente a contribuir para uma melhor formação dos professores inexperientes.

Todavia, sentimos a necessidade de registar os aspetos mais aparentes e esclarecedores da aula do professor cooperante, nomeadamente, ao nível da organização e distribuição dos alunos pelo espaço e o feedback proferido pelo professor, em que indicávamos os aspetos positivos e que necessitávamos de aperfeiçoar a nossa intervenção. Freitas (2014) acredita que as observações livres devem ser evitadas, dado

que é imprescindível apresentarem um propósito ou um objetivo específico para qualquer observação, mas entende que numa fase inicial do processo isto possa acontecer.

Como estávamos numa fase prematura, fomos adquirindo um conjunto de competências e capacidades de observação, até porque, fomos confrontados com um novo contexto e uma nova realidade, que é a escola.

No que concerne à assistência às aulas dos colegas estagiários, estas foram realizadas em modalidades e períodos distintos do ano letivo. Reis (2011) fala-nos da importância de observar diferentes turmas, períodos do dia, dias da semana e tipos de aulas.

As observações realizaram-se em três escolas diferentes da RAM: (i) Escola Secundária Francisco Franco (ESFF), (ii) Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto Silva (EBSAAS) e a (iii) Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ). Com base nas informações recolhidas, passámos à construção de um instrumento que fosse adequado ao processo de observação.

De forma a podermos melhorar a nossa prestação, em termos de observação, decidimos tornar as nossas observações mais estruturadas, com parâmetros específicos e que ofereciam informações mais detalhadas das aulas. Seguindo este caminho, desenvolvemos e adaptamos um instrumento que registasse as funções de ensino apresentadas por Batalha (2004) e os conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Pedagogia do Desporto: (i) Apresentação do Conteúdo; (ii) Organização/Gestão; (iii) Feedback; (iv) Clima/Disciplina e (v) Afetividade. A isto adicionamos as notas de campo, que segundo Dias (2011), traduzem-se nos aspetos mais relevantes da aula, como os aspetos positivos e melhorar (Apêndice 8). Ao observarmos uma aula tendo por base uma grelha, esta irá permitir “objectivar o enfoque e criar uma base de reflexão para os professores” (Vieira & Moreira, 2011, p. 33).

O professor estagiário tinha a responsabilidade de avaliar o tempo de empenhamento motor da turma do colega do NE, guiando-se por uma metodologia específica em algumas matérias de ensino (Ginástica e Jogos Desportivos Coletivos). Para o registo do tempo de empenhamento motor, utilizamos o instrumento desenvolvido por Sientop, Hastie e Mars (2011). Minuciosamente, a nossa função com esta ficha, seria determinar a AF dos alunos na aula, integrando-os numa classificação de “Sim” ou “Não” a cada 2 minutos de aula (Anexo 1).

4.11.4. Reflexão Crítica

A observação às aulas dos professores estagiários e do professor cooperante, permitiu-me desenvolver a perspicácia e a preocupação com o detalhe com que se observa as aulas. Sarmiento (2004) é da opinião que não basta olhar para o que se passa à nossa volta, mas sim, em captar diferentes significados através da visualização.

Refletindo sobre a assistência às aulas, podemos evidenciar dois factos: 1) Sem instrumento de observação definido (observações informais); 2) Com instrumento de observação definido. Foram visíveis as dificuldades sentidas quando não tínhamos um instrumento de registo específico, ficando muitas das vezes com informações e ideias dissipadas e pouco fundamentadas. Com isto, foi desenvolvido um instrumento de registo, para que pudéssemos ter informações mais fidedignas e objetivas para enquadrar as diferentes funções de ensino.

No que compete aos resultados evidenciados nas assistências às aulas, tendo por base a avaliação do tempo de empenhamento motor, estes podem ser extremamente úteis para o professor perceber o efeito dos seus exercícios nos alunos, ao nível do empenho, que é um indicador relativo da aprendizagem.

Contrariamente, o tempo de empenhamento motor não classifica o clima afetivo do professor para com os alunos e o feedback também não é contabilizado com o instrumento utilizado. Ainda que de forma camuflada, podemos quantificar as partes da aula em que o docente investiu mais tempo na instrução.

No papel de observado, no período inicial do ano escolar, o desejo de um ensino eficaz era elevado, mas, esbatia-se com a preocupação de querer controlar todos os aspetos da aula. Com um maior conhecimento dos alunos e a correção de alguns comportamentos identificados pelo colega observador, conseguimos definir estratégias que ajudasse a rentabilizar o tempo de aula.

Na mesma linha de raciocínio, Piéron (1985) fala-nos que ao nível da gestão do tempo de empenhamento motor, acreditando que os professores mais eficazes garantem um maior número de oportunidades aos alunos através das instruções fornecidas durante as aulas.

Após a observação das aulas, reuníamos com os orientadores de estágio e com o colega observado para podermos discutir estratégias de intervenção que podiam ter sido rentabilizadas na aula. As reuniões sistemáticas com o grupo do NE, permitiu criar um grupo de discussão de estratégias, em que desde o início aceitamos e debatemos a opinião

de todos, pois ninguém está totalmente certo ou errado, nem existe apenas uma solução para determinado assunto.

Uma das dificuldades mais verificadas esteve relacionado com a adoção de um posicionamento adequado perante a turma, em que na maioria dos casos, não nos enquadrávamos da forma mais correta para poder acompanhar e corrigir os eventuais comportamentos dos alunos.

Quando nos referimos ao feedback, o observador estava atento às movimentações e intervenções do observado para com os alunos. Deste modo, numa fase inicial, recorriamos a feedbacks gerais e com pouca informação, Lopes e Silva (2011) acreditam num feedback suficientemente específico, mas não tão particular que ajude o aluno na indicação de tudo, apenas fornecer pistas, para o aluno melhorar o seu trabalho. Por exemplo, o orientador cooperante chamava os professores estagiários na sua aula, para dar feedback a determinado aluno quando não estavam a realizar corretamente um movimento. Ao longo do ano, a tendência de querer “corrigir” tudo aquilo que vemos foi diminuindo, porque percebemos que a quantidade de feedback tanto pode ser benéfico como prejudicial, porque estamos a lidar com pessoas com diferentes pensamentos, e então, é crucial que se olhe para as coisas do ponto de vista do aluno, que aspetos da aprendizagem podem ser melhorados e devem ser abordados a seguir.

A observação, de acordo com Reis (2011, p.9) é vista “como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática”. Uma realidade que é descrita por um colega estagiário, Vieira (2019), é de que os observadores por se encontrarem fora do espaço escolar, possuem uma visão mais ampla dos indiciadores, que, muitas das vezes, nos passa despercebidos e não conseguimos identificar, porque nos encontramos no processo de ensino-aprendizagem. É importante que o observado tenha consciência daquilo que está a fazer e aquilo que realmente está a acontecer na aula.

É importante esclarecer que ambos os professores beneficiam com a observação das aulas, ou seja, tanto o professor observado que está a lecionar as aulas tem ao seu dispor uma ferramenta que lhe permite melhorar numa próxima intervenção, quer o professor observador desenvolve competências em determinados aspetos que investiga através da observação.

As assistências às aulas possibilitaram obter um conjunto de informações com aplicabilidade em futuras intervenções em aula. Desde logo, em questões relacionadas com o controlo e gestão da turma (através da responsabilização do aluno no processo de ensino-aprendizagem), avaliação da qualidade do processo (assimilação dos conteúdos da aula) e em termos da adequação da intervenção do professor às competências que se pretende que os alunos ganham.

Fazendo uma apreciação das assistências às aulas, sentimos que este foi um processo de observação-análise-reflexão e que em todas estas etapas, foi evidente, a presença assídua e ativa do NE. Consideramos que nunca estivemos pressionados ou receosos por estarmos a ser observados, até pelo contrário, os orientadores de estágio colocaram-nos à vontade no processo de ensino-aprendizagem.

5. Ações Científico-Pedagógicas

Esta seção do relatório destina-se aos desafios que são colocados aos professores estagiários para além da prática letiva, assumindo-se como um momento de apresentação dos trabalhos desenvolvidos no decorrer do EP, perante professores de EF ou de outras áreas em ambas as ações.

As Ações Científico Pedagógicas são dois momentos de avaliação distintos que se encontram integrados no EP, sendo elas, a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) e a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI). Uma diferença entre estas ações é que a ACPC assume um carácter mais abrangente dos professores de EF da RAM, enquanto que a ACPI é de carácter mais restrito, cingindo-se apenas aos docentes do grupo de disciplina em questão.

O tema geral da ACPC foi *“A Educação Física em Tempos de Mudanças: Ferramentas Didáticas”*, sendo composta por cinco conferências, quatro módulos e duas mesas redondas. A comunicação apresentada pelo nosso NE enquadra-se no módulo dois, sendo intitulada de: *“Educação Inclusiva e Educação Física: do debate à reflexão”*.

Relativamente à ACPI teve como assunto *“A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular: O Exemplo do geocaching”*, com o intuito de mostrar aquilo que podemos desenvolver na área da EF em interação com a flexibilidade curricular.

5.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

A ACPI é um momento avaliativo para o professor estagiário que se integra no EP realizado no contexto escolar, mais concretamente na EBSGZ. A nossa principal missão com esta atividade, é transmitir aos professores de EF da escola, informações sobre uma temática que o grupo disciplinar referencia como em falta. Dentro desta linha de entendimento, Nóvoa (1992) refere que a troca de experiências e de partilha de saberes é fundamental para a consolidação da formação dos professores, ou seja, construir espaços de reflexão e de diálogo que possibilite aos professores desenvolverem os seus conhecimentos e competências como docentes.

A UNESCO (2013) alerta para a importância da formação contínua do professor sobre as práticas de ensino, porque estamos num mundo em constante mudança e evolução, em que é preciso estarmos preparados para constantes e diferentes desafios. Gonçalves (2011) corrobora desta opinião, dizendo que as características da sociedade pós-moderna colocam novas exigências do ponto de vista do “saber”, em que os professores necessitam de “saber como fazer”.

Segundo Costa, Carvalho, Onofre, Diniz e Pestana (1996) a formação dos professores não é determinada apenas pela conclusão da licenciatura nem de um mestrado em ensino, é um processo longo, com diferentes caminhos, que tem o seu início ainda antes da licenciatura e que permanece até ao momento da reforma.

5.1.1. Justificação e Pertinência da Temática

A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) é uma das linhas programáticas a cumprir no EP, logo assumiria um ponto fulcral em termos de atividades e de avaliação final.

A possibilidade de desenvolver uma temática relacionada com esta nova realidade escolar, que é o projeto da Autonomia e Flexibilidade Curricular, que surgiu no Decreto Lei n. °55/2018, de 6 de julho, foi discutida com os orientadores cooperantes do NE da EBSGZ. Posto isto, numa reunião mensal no início do ano letivo com o Grupo de disciplina de EF, apresentamos a temática, que foi bem aceite pelo grupo.

Como é um conceito novo e, considerando pertinente a sua abordagem junto dos professores de EF, tentamos que esta ação fosse um processo de ensino-aprendizagem para os nossos colegas, dando-lhes uma ferramenta de trabalho com elevado potencial para trabalhar a transdisciplinaridade, pois no futuro terão de se adaptar e melhorar a esta nova realidade do contexto escolar que veio para ficar.

5.1.2. Competências da ACPI

Com o desenvolvimento desta ação pretendemos, que os professores de EF consigam aplicar o Geocaching nas suas turmas, procurando uma verdadeira articulação com o projeto da PAFC. Com base no que foi dito anteriormente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) define que as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes.

A competência principal adquirida com esta ação científica seria a de capacitar os professores para uma perspetiva global e coerente do Geocaching, contribuindo assim, para a compreensão do fenómeno, para o desenvolvimento de conhecimentos, de competências, de ferramentas e de estratégias que possam ser úteis em pleno contexto escolar.

Especificamente, pretendemos desenvolver um conjunto de competências essenciais para o desenvolvimento das capacidades dos professores:

- (i) Enquadrar a Educação Física no PAFC;
- (ii) Apresentar e caraterizar o Geocaching, a sua evolução histórica, principais normas, *skills* básicos e adaptações ao contexto escolar;
- (iii) Apresentar e analisar um exemplo de uma proposta de trabalho cooperativo com o foco no *Geocaching*, no contributo para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes concomitantes com o perfil de aluno definidos para o secundário.

5.1.3. Planeamento e Operacionalização

A realização da Ação-Científico Pedagógica Individual realizou-se no dia 15 de maio, tendo o início marcado para as 16h00 e a sua finalização para as 18h00. Esta ação apresentava três momentos importantes e decisivos: 1 – apresentação teórica dos conteúdos sobre o Geocaching, e de igual forma os aspetos determinantes definidos pela autonomia e a flexibilidade curricular e ainda a operacionalização da atividade; 2 – realização da atividade prática de Geocaching, com o grupo de professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco; 3 – Preenchimento de um questionário sobre alguns aspetos da atividade.

Deste modo, a iniciação da apresentação teórica começou um pouco mais tarde, pelo facto de haver professores envolvidos em algumas atividades de âmbito escolar e também na lecionação de aulas.

Relativamente à componente prática, a colaboração dos professores e da minha colega de estágio foi fundamental para a montagem e preparação das caches, de forma a podermos rentabilizar ao máximo o tempo previsto de prática. Decidimos colocar a base numa zona central, para que fosse possível ter uma distância considerável entre todas as caches. Na base, uma das estratégias implementadas, foi a presença de dois professores do grupo de EF juntamente com a minha colega de estágio, para controlar a chegada de todos os grupos que participavam na atividade. Outra tarefa que foi necessária definir, está relacionada com a organização das equipas, mas neste aspeto foi pacífico, os próprios professores é que se organizaram autonomamente e formaram as devidas equipas.

Posto isto, antes de procedermos ao início da componente prática, alertamos para dois factos fundamentais do Geocaching: (i) a necessidade de ler a descrição da cache, a importância de introduzir as coordenadas no local de partida e (ii) ainda mencionar que este percurso é realizado em estrela, no sentido de podermos ter um maior controlo sobre os alunos.

O questionário foi aplicado a 19 professores do grupo de EF que participaram na componente prática da ação bem como na componente teórica. O mesmo está dividido em sete categorias distintas: 1. Logística; 2. Pertinência do tema; 3. Parte Teórica; 4. Parte Prática; 5. Avaliação geral da Ação; 6. Grau de Satisfação Pessoal; 7. Observações/Futuras Sugestões. Aos docentes foi solicitado o preenchimento do questionário através de uma escala de: (1) Nada Satisfeito; (2) Pouco Satisfeito; (3) Satisfeito; (4) Muito Satisfeito.

Quadro 6: Questionário da ACPI

Categorias	Subcategorias	Nível de Satisfação			
		Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
1. Logística	Horário da Ação	0,88%	21,49%	77,6%	
	Duração da Ação				
	Espaço onde se concretizou				
2. Pertinência do Tema (Importância)					
3. Parte Teórica	Clareza da Exposição				
	Adequação na linguagem				
	Clima				
4. Parte Prática	Organização				
	Adequação dos exercícios				
	Clima				
5. Avaliação Geral da Ação					
6. Grau de Satisfação Pessoal					
7. Observações/Futuras Sugestões					

5.1.4. Reflexão Crítica

Em todas as atividades das nossas vidas, quer pessoal quer profissional, a reflexão deve de estar sempre presente, e no processo de ensino-aprendizagem do professor constitui-se como um elemento chave. Assim sendo, o professor deve refletir sobre os objetivos, sobre os pontos positivos e negativos e sobre os resultados do seu trabalho, tornando-os pessoas mais responsáveis e conscientes.

No que compete à minha prestação em termos da apresentação e comunicação para o grupo de professores de EF, partilho a opinião de que poderia ter “esmiuçado” mais alguns pontos da flexibilidade curricular, visto que para muitos professores não dominam nem conhecem este assunto. Seria enriquecedor ter desenvolvido mais esta temática, também é fundamental estar preparado para dar uma resposta construtiva e elaborada às

questões que surgiram, por exemplo, “Um professor questionou se existia limite de caches para realizar uma atividade de geocaching?”, então eu respondi que nós é que construíamos conforme as estratégias que adotássemos e que a nossa estratégia baseou-se em organizar um percurso com 8 caches em grupos de 3 alunos, sendo que a minha turma é composta por 24 alunos.

Deste modo, acredita-se que o que mais cativa os professores é o seu processo de implementação nas turmas, no qual, tivemos em consideração o nível dos alunos, no que diz respeito ao Geocaching e à dificuldade da tarefa, com este diagnóstico concluído organizamos diferentes etapas: (1) Explicação de conteúdos básicos do geocaching; e instalação da aplicação C:GEO, com primeira atividade prática no Pavilhão Desportivo; (2) Apresentação teórica das ferramentas e potencialidades do geocaching; (3) Criação de um percurso simples, por parte do professor, à volta da escola; (4) Definição dos grupos de trabalho, bem como da *Cache* que teriam de desenvolver nas aulas de EF; (5) Construção das *Caches* (nome da cache, conteúdos/disciplinas associado(a)s, descrição da *Cache*, *Spoilers*); (6) Retira de coordenadas e o *Spoiler* para a conclusão das *Caches*.

Após o início da atividade prática, verificou-se que alguns grupos estavam mais predispostos para a realização da atividade do que outros, e isso foi bem visível quando as equipas regressavam à base apenas com um ou dois elementos. Realizamos apenas quatro caches com cada grupo, pois o objetivo não é eles serem uns experts do *Geocaching*, mas sim possuírem uma experiência real de *Geocaching*, para que depois consigam inserir nas suas aulas esta modalidade em expansão.

Outro aspeto positivo desta ação, foi o facto de termos levado ao grupo de professores de EF a componente prática do Geocaching, permitindo aos docentes conceberem e desenvolverem competências de operacionalização desta atividade. Quando os grupos terminaram a atividade do geocaching, procedeu-se ao preenchimento de um questionário sobre a perceção e satisfação dos professores de EF sobre a ação de natureza científico pedagógica individual.

Efetuada uma apreciação geral, em termos do nível de satisfação para os professores, os mesmos evidenciaram uma satisfação de 99,2%, é de facto um resultado positivo, que demonstra o interesse e a importância destas ações para a formação dos docentes. Sendo ainda mais específico, o nível “Muito Satisfeito” obteve uma pontuação de 77,6%, o nível “Satisfeito” adquiriu um somatório de 21,49%, o nível “pouco satisfeito” com 0,88%, não tendo qualquer registo do nível “Nada satisfeito”.

Queria enaltecer o esforço que todos os professores do grupo de EF da EBSGZ fizeram para marcar presença na ACPI, que segundo a folha de presenças, contabilizou cerca de 20 professores envolvidos na ação, o que é de facto notável, que se mostraram disponíveis para ouvir e aprender algumas propostas didático-pedagógicas.

Concluída a ação científico pedagógica individual, alguns professores manifestaram interesse em organizar uma atividade de Geocaching com as suas turmas, sendo disponibilizado todo o material desenvolvido, no entanto alertei para o facto dos conteúdos não serem transversais a todos os ciclos de ensino, daí surgiu a necessidade de criar as caches, tendo em perspetiva os conteúdos abordados da turma e em trabalho colaborativo com os colegas do conselho de turma.

Em jeito de conclusão, todos os passos realizados: definição, planeamento, preparação e operacionalização da ACPI foram conseguidos, e certamente, foi uma etapa de grande valorização pessoal que contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais para o trabalho docente. Como resultado da ACPI, procedemos à realização de um poster apresentado no Seminário Desporto e Ciência de 2019, que teve como lugar o Colégio dos Jesuítas. Esta comunicação permite dar a conhecer aos professores, aos alunos e a todos aqueles que queiram estar presentes, o trabalho desenvolvido no âmbito do EP. Sobre a mesma temática foi produzido um artigo científico (Anexo 2).

Através do resultado desta apreciação, podemos nos pronunciar que os objetivos delineados inicialmente foram alcançados com êxito, porque conseguimos passar a mensagem sobre esta nova conceção da PAFC, como uma nova forma de trabalhar com os alunos e com as outras disciplinas e também que é possível colocar os alunos no centro do processo, sendo eles próprios os criadores e dinamizadores da atividade.

A aposta na transdisciplinaridade sempre foi um objetivo que delineamos, mas isto foi apenas o começo, um pequeno passo que demos, e é neste momento que apresentamos algumas sugestões para o futuro dos professores de EF: (i) Alargar o leque de disciplinas/conteúdos desenvolvidos, visto que não existe limite de caches a serem criadas; (ii) Fomentar ainda mais a ligação com os professores de outros grupos de disciplina, para que se possa estabelecer uma maior aproximação; (iii) Reforçar a importância dos alunos para a criação, desenvolvimento e dinamização das caches e (iv) Apelar à criatividade dos alunos (objeto, conteúdos, localização da cache e pistas).

5.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A ACPC caracteriza-se por ser uma das atividades desenvolvidas durante o processo de estágio, sendo os professores estagiários de 2º ano do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário com o auxílio dos orientadores científicos, os principais responsáveis pela conceção, dinamização e reflexão desta atividade.

Quanto ao público-alvo desta ação, estende-se a todos os grupos de recrutamento associados a EF (160, 260 e 620) das escolas da RAM e aos demais interessados em participar, visto que é de cariz público. Esta ação contou com a presença de alguns convidados de honra (preletores) que trazem consigo conhecimentos especializados na área educacional, sendo uma mais valia para o público presente.

5.2.1. Justificação e Pertinência da Temática

Para uma ACPC de sucesso é necessário uma grande coordenação e colaboração entre todos os núcleos de estágio, de forma a que as barreiras sejam reduzidas e as soluções sejam uma certeza. Neste sentido, estabelecemos reuniões periódicas numa primeira fase, com todos os núcleos de estágio e também com os respetivos orientadores científicos, com a finalidade de definirmos o tema da ação: *“A Educação Física em Tempos de Mudanças: Ferramentas Didáticas”*.

Quando falamos em tempos de mudanças na EF no tema da ação, é com a perspetiva de alertar os professores para o mundo diferente que vivemos, ligado e conectado às novas tecnologias com imensas ferramentas didáticas ao nosso dispor. Lopes et al. (2017) partilham da opinião de que *“As novas tecnologias estão aí, sendo que aquilo que para muitos é novo, já é obsoleto para muitos outros”*. Os mesmos autores defendem as novas tecnologias como importantes para transformar e promover uma rutura com o processo pedagógico.

Esta temática é uma realidade na nossa sociedade, uma vez que, a sociedade de hoje não é igual à do passado, a escola de hoje não é igual à do passado e os alunos de hoje não são iguais aos do passado, daí ser importante experimentar outro paradigma. No mesmo enquadramento, teremos nesta ação uma panóplia de assuntos que é de todo o interesse para quem desempenha a profissão de docente.

Em concordância, ficou decidido pelo NE da EBSGZ que o tema a desenvolver seria: *“Educação Inclusiva e Educação Física: do Debate à Reflexão”*, pertencendo ao módulo número dois. Este módulo era composto por quatro preletores, mais

especificamente, pelos dois professores estagiários, pela orientadora científica e pela preleitora convidada que enriquecia e concluía o nosso módulo, derivado da sua vasta experiência na área e por desempenhar um cargo na Secretaria Regional da Educação.

Uma das razões que nos levou a enveredar por este caminho, relaciona-se com as muitas informações de índole teórica que a literatura nos apresenta e os poucos conhecimentos/exemplos práticos que temos na nossa sociedade, que nos permite ter uma intervenção adequada e eficaz na EF Inclusiva.

Para além disto, a EF revela-se ser uma área privilegiada para a promoção da Inclusão, por diversos fatores: (a) pela forte componente lúdica e de interação social; (b) pelo desenvolvimento das habilidades motoras básicas e pelo (c) desenvolvimento das capacidades afetivas e cognitivas, como cooperação e solidariedade (Rodrigues & Rodrigues, 2017).

5.2.2. Objetivos da ACPC

O principal objetivo da ACPC é a compreensão da Escola num mundo em mudança e o papel da EF e do desporto, equacionando metodologias e ferramentas didáticas para uma intervenção contextualizada e personalizada de professores. Alarcão (2010, p.32) acredita que é da competência do professor de hoje criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem solicitando as capacidades individuais de aprendizagem. Com estes instrumentos desenvolvidos pelos núcleos de estágio na prática pedagógica e que serão apresentados nesta ação, certamente, queremos provocar transformações no mundo educativo.

No que compete às competências definidas para a ACPC e que são transversais a todas as comunicações apresentadas no módulo dois, estas seriam:

Competências Gerais do Módulo 2

Com o desenvolvimento deste módulo, pretendemos:

1. Criar oportunidades de debate e de reflexão sobre os desafios de uma Educação Física Inclusiva.
2. Sensibilizar para a diferença, para a transformação de atitudes e valores, adequação do processo de ensino-aprendizagem, e as potencialidades da Educação Física na Inclusão.

3. Propor e apresentar exemplos de ferramentas e estratégias didático pedagógicas que promovam uma Educação Física Inclusiva.

5.2.3. Planeamento e Operacionalização

O planeamento e a operacionalização de um evento é uma função que no futuro, estará presente no nosso trabalho docente, visto que muitas das vezes, podemos ter a iniciativa para tal ou então ser convidados para organizar uma ação desta natureza. Na opinião de Cesca (2008), organizar um evento exige grande responsabilidade e é trabalhoso, visto que a sua concretização é “ao vivo” e qualquer falha poderá comprometer toda a organização. Por isso, a exigência por um planeamento que abarque os objetivos, o público-alvo, as estratégias, os recursos humanos e materiais, os fatores condicionantes, o acompanhamento, o controlo e avaliação, deve ser uma prioridade.

Giacaglia (2006) define evento como sendo um acontecimento que tem como característica principal proporcionar um encontro de pessoas, com um objetivo específico, considerando o tema que constitui o evento. Todo este processo não envolveu apenas o nosso NE, mas sim todos os núcleos de estágio, contando com o auxílio dos orientadores científicos e do acompanhamento do diretor do curso.

A temática do evento, os objetivos gerais, a definição dos módulos e dos seus objetivos específicos, constituíram a primeira etapa do planeamento. De forma, a não comprometer e colocar em risco o evento, procuramos saber junto das instituições escolares, departamentos e outras atividades a ser desenvolvidas para as datas programadas da ACPC. Ultrapassada esta questão, a ACPC foi agendada para a Universidade da Madeira, na Sala do Senado, no piso -2, nos dias 9 e 16 de março, das 09h às 13h e das 14h30 às 18h30.

Esta ação destinava-se a todos os estudantes e profissionais da área de EF sendo validada pela Direção Regional de Educação (DRE), com 16 horas e pelo instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ), com 3,2 créditos para Treinadores de Desporto, Técnicos de Exercício Físico e Diretores Técnicos.

Numa perspetiva de igualdade entre todos, colocamos em cima da mesa, algumas tarefas que ficaram definidas em primeira instância, sendo elas, (1) os responsáveis pela criação do cartaz da ação; (2) os organizadores do secretariado e (3) os preparadores do *Coffe Break*. Esta foi uma das primeiras reuniões realizada com todos os núcleos de estágio.

Em segunda instância, em discussão com os alunos estagiários, antes de pensarmos sobre os procedimentos a adotar para divulgar a ação e que estratégias iríamos aplicar neste âmbito para chegar ao público-alvo, foi fundamental a criação de um “*grupo fechado de Facebook*”, com o intuito de estarmos próximos e em contacto uns com os outros.

As nossas estratégias para promoção do evento passaram por: (a) Distribuição de Convites aos Delegados de EF das Escolas Básicas e Secundárias da RAM; (b) A divulgação do evento através das redes sociais; (c) Efetuar propaganda informal junto de treinadores e professores sobre o evento; (d) Afixar nas escolas de estágio cartazes e o programa alusivo ao evento; (e) Reforçar junto das reuniões do grupo de disciplina esta ACPC e a sua importância; (f) Proceder à entrega de convites formais para a Direção Executiva, a todos os docentes do Departamento de EF e Desporto e aos delegados do grupo de disciplina das escolas em processo de estágio.

Posteriormente, concluímos outras tarefas inerentes à logística deste evento que abrange dois dias, no sentido, de recebermos um feedback positivo sobre o trabalho desenvolvido. Com este intuito, realizamos o seguinte: (i) Definição de todo o material necessário para os dias do evento; (ii) A preparação e a montagem do *Coffe Break* no bar dos professores; (iii) A marcação das salas do senado e das salas de apoio; (iv) As tarefas do secretariado (preparação da sala, folha de inscrições, controlo de presenças e entrega de acessórios dos patrocinadores do evento, apoio logístico aos preletores e apoio na sala); (v) A disponibilidade e a rotação dos estagiários pelas diferentes funções na parte da manhã e na parte da tarde e (vi) Criação de sinaléticas para a chegada ao local do evento.

Outro ponto a realçar neste evento, consiste na inscrição online efetuada através de um link, contando com o apoio da Universidade da Madeira e do Centro de Desenvolvimento Académico, bem como o gerar de um *QR code* que permite direcionar através de uma aplicação para as informações que pretendemos transmitir.

Sobre a operacionalização da ACPC, temos 5 conferências, 4 módulos e 2 mesas redonda, tal como nos ilustra o quadro que se segue:

Quadro 7: Comunicações da ACPC

Conferências/Intervenientes	Módulos/Intervenientes	Mesas-Temáticas
Conferência I	Módulo 1	Mesa-temática 1
“Autonomia e Flexibilidade Curricular: Oportunidades e Desafios” (Membro DRE-SER)	“Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar” (NEESJM)	“As Competências Essenciais e a Avaliação em Educação Física”
Conferência II	Módulo 2	Mesa-temática 2
“Educação Física nas Escolas da RAM - Compreender, Intervir, Transformar” (Membro UMA)	“Educação Inclusiva e Educação Física: do Debate à Reflexão” (NEEBSGZ)	“Programas de Promoção da Atividade: Física/FITescola”.
Conferência III	Módulo 3	
“Experimentação em Educação - o contributo da Economia da Educação para a Reflexão” (Membro UMA)	“Estratégias Pedagógicas no Ensino dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física” (NEEBSEBC) + (NEEBSAAS)	
Conferência IV	Módulo 4	
“O Tempo que o Tempo Tem nas Histórias de Vida em Investigação em Ciências da Educação” (Membro UMA)	“Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física” (NEESFF)	
Conferência V		
“Satisfação com a Vida e Educação Física: que relação?”. (Membro UMA)		

Após mencionar o quadro com as diferentes temáticas abordadas, é tempo de especificarmos, a constituição do módulo 2 do NE da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (NEEBSGZ), pelo qual foram responsáveis.

Quadro 8: Comunicações do Módulo 2

Horário	Comunicações	Preletores
Das 16h10 às 17h40	“Educação Física e Educação Inclusiva, um olhar”	Dr. Leonardo Ornelas
	“Perceção e atitude de estudantes e docentes, face a uma Educação Física Inclusiva”	Dr. ^a Luísa Pereira
	“Educação Inclusiva nas aulas de Educação Física: Utopia ou Realidade?”	Doutora Ana Rodrigues
	“Atividade Motora Adaptada no Desporto Escolar”	Mestre Sara Michelle Faria

Neste contexto, procuramos estruturar o nosso módulo, de forma sequencial dos assuntos tratados, como tal, numa primeira parte da apresentação procuramos realizar um enquadramento do módulo e uma intervenção mais teórica dos conceitos de EF e EI.

Na mesma linha de pensamento, a intervenção da orientadora científica foi direcionada para mostrar exemplos práticos e de como devemos atuar perante alunos com NEE. Por último a nossa convidada, que apresentou estudos e abordou as modalidades que atualmente são desenvolvidas pelo Desporto Escolar.

Após as nossas intervenções, realizou-se um debate, em que todos os preletores procuraram responder de forma eficaz as questões colocadas deixando uma mensagem bem clara para todos: “Incluir não é só introduzir fisicamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais num dado espaço e tempo, mas é também promover uma participação ativa e concreta nas atividades da escola” (Pinheiro, 2001).

No anexo 3 pode ser consultado o artigo científico relativo à ação coletiva.

5.2.4. Reflexão Crítica

Com a finalização da ACPC, é o período ideal para efetuar uma reflexão crítica sobre os acontecimentos que decorreram ao longo destes dois dias, nomeadamente, reconhecer possíveis procedimentos tomados, com maior perspicácia e afinco, realçando potenciais causas que fragilizou o evento, como também indicar aspetos positivos que se verificaram nesta ação e que podem ser vistas como auxílio para futuras intervenções.

Na sua generalidade, e mais importante do que tudo, o NE conseguiu atingir os objetivos inicialmente propostos, considerando o *feedback* recebido do público-alvo pela

forma compreensiva que apresentaram o seu trabalho. Neste cabimento, Watt (2004) esclarece que quando estamos inseridos num evento, assumimos um compromisso, no qual, a consecução dos objetivos deve ser estabelecida, acordada e compreendida. Sendo este momento um processo de reflexão, consideramos que uma das críticas a esta ação seria, a não realização de um questionário sobre a satisfação dos professores no geral ou então sobre o módulo da ação, com a perspectiva de ter um *feedback* mais viável e concreto.

Quando iniciamos esta caminhada do processo de estágio, não sabíamos que a organização de uma ACPC exigia muito das nossas competências e da nossa disponibilidade, o que para alguns colegas estagiários foi difícil marcar presença em todos os momentos desta ação, pelos mais variados motivos. Ainda assim, apesar desses motivos, conseguimos “remar todos para o mesmo lado”, ou seja, conseguimos conciliar e articular as dificuldades de uns em prol dos outros, trabalhando em equipa, colaborando, comunicando e estando sempre presente nas várias tarefas da ação.

As tarefas que os professores estagiários desempenharam nesta ação, foram fundamentais e importantes para todos, provocando transformação e o ganho de competências de organização e gestão que levam para a vida pessoal e profissional. Consideramos que conseguimos gerir todos os imprevistos, para que nenhum estagiário ficasse penalizado no dia em que realizasse a sua comunicação, sendo que, houve situações em que foram os próprios estagiários a se voluntariar para ajudar.

Uma das tarefas que foi desempenhada e muito elogiada pelos professores presentes na plateia, foi a de apoio à sala do senado, em que direccionamos para esta vertente estagiários com alguma maturidade nesta área, pelo facto de ser uma tarefa de extrema importância. É de salientar o auxílio externo que recebemos, com patrocinadores privados, que veio dar uma maior preponderância e reconhecimento ao evento realizado.

Se é verdade que a ACPC foi pautada por pontos positivos, também temos de admitir que obtivemos alguns fracassos em determinadas situações. O primeiro, e que abrange todos os envolvidos, é o facto de não sermos possuidores de experiência profissional na organização de eventos desta natureza.

Quando procedemos ao agendamento da ACPC, procuramos junto de diversas fontes de informação, inclusive pesquisas na *Internet* sobre eventos alusivos às datas programadas para a ação e não detetamos nenhum impedimento, contudo, nos dias antecedentes ao evento houve a realização, no dia 19 de março, de jornadas escolares que condicionou a vinda de alguns professores a esta ação. Acredita-se que é difícil conseguir

um fim de semana, em que não haja prática de jogos, portanto, seria importante no futuro reaver esta situação, de forma a que se consiga chegar a um maior número de professores.

De acordo com aquilo que diz Vieira (2019), no ano transato, muitas escolas e professores não foram informados sobre o evento, ficando aquém das expectativas iniciais o número de professores presentes. Tendo em consideração o feedback da edição anterior, seria da nossa competência procurar uma forma de mudarmos esta tendência e contribuir para uma ação de sucesso.

Deste modo, creio que foi um passo de sucesso, visto que adotamos a estratégia das zonas de localidade dos estagiários para a entrega dos convites nas escolas da RAM, abrangendo cerca de 30 estabelecimentos de ensino que foram informados previamente. Também não menos importante, foi contabilizado 182 pessoas inscritas na ACPC, sendo que destas, cerca de 159 pessoas marcaram presença em pelo menos um dia da ação, representando uma percentagem de 87,4%.

Mais especificamente, queria salientar a presença em grande número dos professores da EBSGZ para o cumprimento de mais uma formação, que é de saudar e motivo de orgulho para os professores estagiários. O segredo para o processo de socialização na escola, é respeitar todos os professores que a frequentam, comunicando e criando relações de proximidade, que se desenvolvem e se potenciam no contexto educativo.

No que concerne à nossa intervenção no módulo 2, presumo que tenhamos tido um ótimo desempenho, fruto do trabalho e cooperação de todos, onde procuramos dar o nosso máximo em prol daquilo que desenvolvemos no NE. Todos os preletores estavam devidamente preparados para a sua apresentação, o discurso bem articulado, permitindo assim uma maior aproximação e interação com o público-alvo.

Com a finalização desta ação, consideramos que desenvolvemos um conjunto de competências fundamentais para um futuro profissional da educação, principalmente, competências de comunicação e de desenvolvimento de relações interpessoais.

Para os futuros preletores, sinto que este projeto da EF na EI não termina aqui, podendo ser realizado numa futura intervenção, mas para isso, seria importante e interessante criar alguma atividade de cariz prático, como o Boccia ou o goalball, para passarmos da teoria à prática, não necessitando de espaços concretos e específicos para a sua execução, daí a sua viabilidade para a promoção de uma EF Inclusiva.

Termino dizendo que estas ações constituem excelentes espaços de convívio e de socialização, de renovação de conhecimentos, porém, Popper (1992) alerta que “o que temos para oferecer são problemas e tentativas de os resolver”.

6. Ações de Intervenção na Comunidade Escolar

Quando falamos em atividades de intervenção na comunidade escolar, estamos perante oportunidades únicas e privilegiadas de aprendizagem que um professor estagiário pode ter quando encontra-se em EP. Desta forma, o que mais se destaca neste tipo de atividades são as interações estabelecidas entre os diferentes agentes educativos, como: docentes, não docentes, alunos, encarregados de educação.

Um dos pressupostos a cumprir na nossa prática pedagógica, são estas atividades organizadas e enquadradas na escola, exigindo de nós uma participação ativa e uma envolvimento grande no auxílio e colaboração destas iniciativas.

As atividades em que os professores estagiários do núcleo de estágio da EBSGZ estarão envolvidos são: 1 – “Promoção de Estilos de Vida Saudável na Escola”; 2 – “Estilos de Vida Saudável: A Hidratação e o Exercício Físico”; 3 – Promoção de Jogos Adaptados com os alunos do Ensino Especializado.

6.1. “Promoção de Estilos de Vida Saudável na Escola”

No início do 2º período, o professor orientador cooperante, sugeriu a nossa participação nestas atividades com os alunos dos 5.º anos, e nós demonstramos logo interesse em colaborar nas atividades desenvolvidas na escola.

A realização desta atividade “Promoção de Estilos de Vida Saudável na Escola – Alimentação Saudável e Atividade Física” procedeu-se no dia 16 de janeiro de 2019, mais precisamente, em dois lugares específicos: Pátios Exteriores da Escola e a Cantina, que teve como participantes alunos do 5º ano de escolaridade. Foi-nos enviado um programa com as horas e as atividades que iam ser desenvolvidas: 15h00 – Destinado à prática das Atividades Físicas; 16h00 – Apresentação dos resultados dos inquéritos realizados pelos alunos do 5º Ano; 16h10 – Workshop sobre a importância das refeições intermédias; 16h35 – Lanche-convívio saudável entre os agentes educativos presentes, tal como apresenta o programa discriminado no anexo 4.

Promover os hábitos de vida saudável na escola, deveria ser uma prioridade em todas as escolas do país, mas muitas das vezes isso não acontece, embora Freitas (2000, p. 67) considera que seja importante pelas diversas razões: (i) a escola é um meio

privilegiado, onde os jovens passam a maior parte do tempo; (ii) a faixa etária da infância e da adolescência são fulcrais na construção de atitudes e da adoção de comportamentos; (iii) resolver e prevenir problemas de saúde ou outras situações de risco que possam comprometer o bem-estar do público-alvo e interfira com o percurso escolar; (iv) aquisição de valores fundamentais para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, como a autoestima, a autoimagem, autorresponsabilização pela sua própria saúde, autonomia e sentido crítico, criando condições para a escola poder atuar tanto no papel da educação como na promoção da saúde.

A nossa intervenção para a organização deste evento, foi no auxílio e na coordenação das diferentes estações de atividade física, principalmente, na organização e montagem das estações nos pátios exteriores, bem como na orientação dos educandos dos 5^{os} de escolaridade para as estações posteriores.

Ao nível das estações desenvolvidas para esta atividade, estas foram: Atividade 1: Jogo do Galo – A equipa que conseguisse alcançar uma linha mais rápido do que a outra equipa ganhava, esta linha poderia ser de três formas: Horizontal, Vertical ou Diagonal; Atividade 2: Jogo da Fortaleza – Nesta atividade a equipa que conseguisse colocar as 2 bolas no seu arco em primeiro lugar era a vencedora do Jogo; Atividade 3: Medição do Índice de Massa Corporal/Medição da Massa Gorda; Atividade 4: Tração à corda – A equipa que passasse a linha central perderia o jogo; Atividade 5: Jogo dos elásticos – O objetivo deste jogo passa por não ser apanhado pelos elásticos, caso seja apanhado perde o jogo; Atividade 6: Jogo Kin-Ball – Este jogo consistia em arremessar a bola para uma das equipas fazendo com que a mesma não alcance a bola.

Realizando uma apreciação geral, numa primeira instância, foi visível a boa organização e toda a logística montada para a realização deste evento, deste modo é fundamental a articulação entre os docentes, encarregados de educação e os alunos, para que este tipo de iniciativas tenha sucesso e que prevaleçam na comunidade escolar.

No que diz respeito aos jogos organizados no exterior, faltou pelo menos mais um recurso humano, para uma intervenção mais eficaz e controlada dos alunos, pois muitas das vezes, formavam-se equipas demasiado grandes. Outro aspeto que poderia ajudar numa próxima atividade, seria organizar um mapa de rotações por turma, de modo a que todos tivessem oportunidade de participar em todos os jogos ou então, se queremos uma escola que promova os relacionamentos interpessoais seleccionávamos alunos de diferentes turmas para os determinados jogos.

Um dos fatores que condiciona a ocorrência de mais eventos desta natureza, é o seu horário e a disponibilidade dos encarregados de educação para estarem presentes, no entanto, verificou-se a presença de alguns encarregados de educação no acompanhamento das atividades dos seus educandos.

É deveras importante que os alunos percebam que uma alimentação saudável aliada a uma atividade física moderada a vigorosa é benéfico para a promoção de um estilo de vida saudável. Silva (2012, p. 45) diz-nos que “A atividade física e a alimentação são dois sustentáculos fundamentais para a promoção da saúde e prevenção da doença”. Partilha da mesma opinião, Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001, p. 51) em que descrevem que o aluno deve saber: “Relacionar a Aptidão Física e Saúde e identificar os factores associados a um estilo de vida saudável, (...) a alimentação, o repouso, a higiene, a afectividade e a qualidade do meio ambiente”.

Se cada comunidade realizar um processo de interiorização e de consciencialização para a promoção da saúde e da qualidade de vida, então, passo a passo, estaremos a contribuir e a modificar comportamentos, com o objetivo de melhorar o seu estilo de vida. É primordial a tarefa dos professores para a implementação de programas de Atividade Física e de educação alimentar nas escolas, a motivação, a preparação e o esforço em querer partilhar hábitos de vida saudáveis com os diferentes agentes educativos quer entre crianças e adultos, alunos e professores, pais e professores, toda a comunidade educativa poderá contribuir para uma melhor vida saudável (Cordeiro, 2013).



Figura 5 - Promoção de Estilos de Vida Saudável

6.2. “Estilos de Vida Saudável: A Hidratação e o Exercício Físico”

Com o intuito de comemorar o Dia Mundial da Água (22 de março), o Projeto + SAÚDEGZarco organizou uma atividade intitulada “**Estilos de Vida Saudável: A Hidratação e o Exercício Físico**”, novamente dirigida para os alunos do 5º ano de escolaridade, contando com a colaboração da Rede Bufetes Escolares Saudáveis e do

Núcleo de Estágio de EF da Universidade da Madeira. No anexo 5 podemos ver toda a programação prevista.

Lopes, Fernando, Vicente e Prudente, no fórum VI da Saúde e Actividade Física realizado em 2010, pronunciaram-se sobre os estilos de vida saudável, em que não basta dizer que o desporto faz bem à saúde, é preciso ser concreto e conhecer o fenómeno na sua funcionalidade para sabermos como atuar, o mesmo se passa nas aulas de EF, ou até neste tipo de iniciativas que realizamos, conhecer o grupo para depois poder atuar de diferentes formas para as diferentes populações.

Posto isto, a organização *American College of Sports Medicine* (ACSM, 2007) apontam a hidratação como a chave para a prática do exercício físico, quer antes, durante ou depois.

O Movimento 2020 fala-nos que a prática do exercício físico eleva a temperatura corporal, o que provoca a libertação de suor, e com isto a eliminação de eletrólitos e de água. A ingestão hídrica deve ser potenciada quando realizamos atividade física, de modo a evitar o aparecimento da desidratação, tendo como consequência, a fadiga muscular, perda de coordenação, câibras, diminuição da performance desportiva e a ocorrência de lesão.

Esta atividade foi dinamizada na semana de 25 a 29 de março de 2019, em que se pretendia desenvolver um conjunto de atividades nas aulas de EF, de forma a sensibilizar os alunos para a importância da atividade física e da hidratação. Os professores cooperantes, juntamente com o NE decidiram efetuar uma abordagem de Geocaching junto dos alunos do 5º ano.

Antes de procedermos à operacionalização da atividade, foi necessário definir alguns pontos fundamentais para a sua realização: (1) Definição das Zonas das Caches; (2) Terreno e o Grau de Dificuldade das mesmas; (3) Estabelecer tempos de limite de cada cache; (4) Que questões iríamos colocar; (5) Organização das equipas; (6) Organização dos elementos responsáveis pela atividade.

Para a definição da localização de algumas caches, preocupamo-nos em enquadrar a temática da hidratação com alguns pontos de referência da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, como por exemplo, a estufa, a horta biológica, o EspaçoMar. Como eram alunos do quinto ano de escolaridade não poderíamos esconder as caches em acessos de dificuldade elevada, em que tínhamos de referir aos alunos a não utilização das coordenadas no telemóvel para encontrar as caches, apenas se guiavam pelas pistas dadas na folha de cada cache.

Antes de darmos início à atividade, definimos tempos de limite de chegada de cada grupo quando se deslocavam para cada cache. Duas grandes preocupações que tivemos na seleção de perguntas é que fossem de encontro aos conteúdos que os alunos do quinto ano de escolaridade tivessem abordado sobre a hidratação.

Quanto à organização das equipas, foi utilizado diferentes estratégias para as diferentes turmas, atendendo ao número de alunos pertencentes, em que tivemos equipas em que trabalharam em grupos de 6 como também aos pares. No que diz respeito, à equipa de professores responsáveis pela atividade, decidimos que seria importante ter pelo menos duas pessoas na base, para poder dar resposta aos muitos alunos que ali chegavam, e os outros três professores controlavam três caches, para podermos nos certificar que está tudo a correr conforme planeado. Noutros dias, em que tínhamos quatro elementos na organização, definimos que ficaria na mesma duas pessoas na base, mas reduziríamos o número de pessoas no controlo das caches para duas.

Tendo em conta aquilo que foi vivenciado, acredito que é mais vantajoso para alunos do 5.º Ano de escolaridade trabalhar em grupos com maior número do que aos pares ou em trios, em primeiro lugar, porque torna-se mais difícil encontrar a cache se for apenas 2 ou 3 alunos, em segundo lugar, a assertividade para responder às questões torna-se menos apropriada em grupos pequenos, pois existe menor conhecimento derivado do menor número de alunos.

Resolução de Problemas

Quando iniciamos uma atividade desta natureza, pensamos em todos os pormenores possíveis, para que a dinamização decorresse de acordo com o planeado, mas sabemos que não é bem assim, não tínhamos conhecimento do grupo de alunos que íamos trabalhar e o contexto abrangente também poderia colocar barreiras no sucesso da atividade.

Enumero alguns problemas que surgiram na realização desta atividade: (i) Ética ambiental – alguns grupos agiram de forma inapropriada em relação à natureza, encontravam as caches e lançavam para o solo, principalmente na Cache da Estufa; (ii) Retirar o objeto do local – alguns grupos, como queriam chegar em primeiro lugar, encontravam a cache e depois escondiam noutro local, aconteceu várias vezes, por exemplo, a Cache dos Balneários; (iii) Partilha de informação – também outro problema verificado, foi na partilha de informações com todos os colegas dos grupos, em que não deixavam alguns membros do grupo ter acesso ao papel da cache, ou seja, estariam a excluí-lo da atividade e não é isso que se pretende.

Para uma próxima intervenção, com o intuito de resolver estes problemas, no primeiro caso, a atribuição de pontuação por cada lixo que não pertencesse à natureza, teria de ser bonificada. No segundo caso, poderíamos penalizar a equipa que retirou a cache do local. No terceiro caso, um maior controlo por parte dos professores para reduzir e eliminar ao máximo situações de exclusão.

Após a atividade, os alunos foram presenteados pela pessoa responsável por este projeto com a experimentação de diferentes Chás de Ervas Aromáticas (Funcho, Hortelã, Limão), mostrando a importância e os benefícios destas bebidas no funcionamento do nosso organismo. Verificou-se que a grande maioria dos alunos foi recetível à bebida dos chás, sendo que muitos deles não tinham conhecimento da sua existência.

Em jeito de conclusão, é notório o gosto que alunos destas idades têm por atividades como o Geocaching, eles empenham-se e dão o seu melhor para tentar alcançar o primeiro lugar, e novamente, estamos a apelar à importância da atividade física no desenvolvimento dos alunos. É de salientar que estas atividades ao ar livre e em contacto com a natureza permite aos alunos ganhar um maior conhecimento e respeito pela mesma.



Figura 6 - Atividade de Geocaching com os Alunos do 5ºano

6.3. “Atividade com os alunos do núcleo de Educação Especial da EBSGZ”

Quando entramos na escola, não tínhamos qualquer conhecimento sobre a existência de um departamento de Educação Especial. O RI da EBSGZ (2018-2022), diz-nos, através do artigo 78.º, que o principal papel do Departamento de Educação Especial é promover:

“a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais”.

O mesmo regulamento encontra-se situado no Bloco B, mais precisamente no 3º andar.

Esta atividade surgiu no âmbito do tema da ação individual da minha colega estagiária, “Boccia e Voleibol Sentado: *Um Meio de Promoção da Inclusão nas Aulas de Educação Física*”. O nosso grande objetivo com esta atividade para além de promover um conjunto de jogos adaptados às características destes alunos, era também nossa intenção a aplicação prática, servir de experiência e de conhecimento, em termos de espaço e materiais a utilizar, para uma suposta ação individual que se realizaria no dia 23 de janeiro de 2019.

Para esta atividade, seria muito importante descrever o público-alvo, este era composto por cerca de 7 alunas com NEE, mais concretamente, Autismo, Deficiência Motora e Paralisia Cerebral. Deste modo, foram promovidos alguns jogos: (i) Boccia, em que utilizamos o espaço 4s para a sua abordagem; (ii) promover o futebol e o basquetebol, desenvolvendo habilidades motoras básicas como o agarrar, o lançar e o correr com diferentes tamanhos e pesos de bolas; (iii) integrar a aluna com paralisia cerebral, através do paraquedas, percebendo-se o bem-estar e a felicidade dela através das suas expressões e do riso constante; (iv) para fechar a nossa intervenção nesta atividade aplicamos com os alunos o kinball.

Sabemos que a nossa inexperiência em lidar com estes alunos é enorme, e portanto verificamos algumas fragilidades inerente a esta experiência: 1) Dificuldade em transmitir e comunicar a informação com os alunos; 2) Dificuldade em supervisionar e dar resposta a todos os alunos; 3) Dificuldade em criar empatia e uma relação mais próxima; 4) Dificuldade em perceber aquilo que eles tentam transmitir. Após a nossa intervenção, algumas dicas nos foram propostas pelo orientador científico, para que possamos, no futuro ter uma atuação de melhor nível.

Os aspetos positivos encontrados nesta atividade, relaciona-se com a disponibilidade dos professores de Educação Especial para a realização de atividades/jogos com os alunos das NEE. Um dos momentos mais marcantes desta

atividade, foi a interação com alguns alunos das NEE, em que queriam estar sempre a realizar jogos e brincadeiras, demonstrando grande afetividade com os professores envolvidos.

A experiência e a oportunidade de trabalhar com alunos de NEE é extremamente gratificante e que permitiu adquirir algumas competências e valores com esta atividade, tais como: a ajuda, o respeito e o raciocínio.

Para terminar, considero que foi uma experiência única e muito enriquecedora em todos os aspetos, porque contribuiu significativamente para o meu crescimento como futuro professor.

7. Considerações Finais

A elaboração de um relatório de estágio, permite ter acesso a tudo aquilo que foi realizado no EP, como ferramentas, instrumentos e metodologias aplicadas no contexto escolar, com o intuito de ser um documento orientador para os futuros professores estagiários e a todos os interessados da vertente do ensino da EF.

O Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário oferece-nos um primeiro contacto com a profissão docente. Para além disso, o processo de ensino-aprendizagem não só prepara os alunos para o desenvolvimento de competências como também permite ao professor aperfeiçoar as suas capacidades. As competências mais visíveis adquiridas ao longo do EP foram: (i) competências de adaptação face aos problemas encontrados em contextos imprevisíveis; (ii) a linguagem e a comunicação adequada perante os agentes educativos; (iii) raciocínio e resolução de problemas, em que procuramos sempre interpretar e dar resposta às informações e aos trabalhos realizados; (iv) melhoramento da compreensão sobre os fenómenos científicos e técnicos das matérias de ensino; (v) competências de interesse e pesquisa; (vi) competências ao nível da autonomia e responsabilidade na execução da profissão docente.

A oportunidade e a liberdade para aplicar metodologias didático-pedagógicas (MED, MC) e estratégias de aprendizagem diferenciadas foi um dos objetivos assumidos pelo NE no início do ano letivo. Deste modo, o que pretendemos é enriquecer os conhecimentos do professor através das diferentes experiências pedagógicas implementadas, para depois analisar e refletir sobre as potencialidades, as limitações e a sua adequabilidade ao contexto em que estamos inseridos.

Inicialmente, não tínhamos a consciência do trabalho de um professor que pretende ter uma prática pedagógica devidamente coerente e competente, agora depois de tudo isto, valorizamos a função de docente, pelos contratemplos, obstáculos, dificuldades que vivenciamos na escola, exigindo uma adaptação escolar constante.

Todas as direções que seguimos e que consideramos ser as mais adequadas, tiveram sempre em consideração o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos, mas sabemos que, em algumas situações encontramos estradas sem saída, portanto, seria uma atitude inteligente voltar para trás e tomar a direção menos incorreta, porque nada é dado como garantido. É por isso que também aprendemos neste EP com os rumos inadequados, com os erros que cometemos, com as estratégias e objetivos falhados, tudo isto faz parte e nos faz crescer não só como pessoas, mas também ao nível da nossa profissão docente.

Uma coisa temos a certeza, que aprendi com todos, especialmente, com o orientador científico, com o orientador cooperante e com a colega de estágio, derivado da convivência constante com os elementos do NE, sendo eles os principais pilares para encarar e superar as dificuldades do EP, mas não menos importante, os nossos alunos, porque sem a dedicação e o trabalho dos mesmos nada do que foi alcançado teria sido conseguido.

Queria terminar dizendo, que foi sem dúvida um processo de estágio complexo e rigoroso, mas no final ficamos com o sentimento de dever cumprido pela concretização do EP, pois esperamos ter contribuído de forma positiva para as aprendizagens dos nossos alunos, tendo a perfeita consciência de que ainda há espaço para melhorar numa futura intervenção pedagógica.

8. Referências Bibliográficas

American College of Sports Medicine. (ACSM). (2007). *American College of Sports Medicine position stand. Exercise and fluid replacement*. Pubmed.gov.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed. rev. e desenv.). Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de didáctica das línguas em Portugal. Retirado de: <file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/4007-11863-1-PB.pdf>

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Alvarenga, I. (2011). A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Retirado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38682520.pdf>

Alves, J & Cabral, I. (2017). Uma outra escola é possível: mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico. Retirado de: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma_Outra_Escola_E_Possivel_%20Mudar_regras_da_gramatica_escolar_e%20os_modos_de_trabalho_pedagogico.pdf

Antunes, C. (2001). *Como desenvolver competências em sala de aula*. Ed. Vozes. Petrópolis.

Aprendizagens Essenciais de Educação Física (2018). *Introdução Geral*. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.)

Bailey, R. & MacFadyen, T. (2000). The effective use of teaching styles. In *Teaching Physical Education 5-11* (PP. 37-48). London: Continuum

Mouran, J. (2005). *As múltiplas formas do Aprender. Entrevista para Actividades e Experiências*.

Barbosa, S. (2012). *Caracterização da turma: 9ºB. Escola EB 2/3 Júlio Dinis*.

Carmona, A. (2012). *Relatório de estágio: A unidade Didáctica como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Retirado de: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>

- Cesca, C. (2008). *Organização de eventos: manual para planeamento e execução*. 9. ed. São Paulo: Summus.
- Barreiro, I. & Gebran, A. (2006). *Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor*. São Paulo: Avercamp.
- Barreiros, J. (2016). *Manual de Curso de Treinadores de Desporto: Desenvolvimento Motor e Aprendizagem*. Instituto Português do Desporto e Juventude
- Barros, J. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bento, O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Capel, S. (2010). *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience (3rd Ed.)*. London: Routledge.
- Cardoso, D. (2014). *Relatório Final de Estágio Pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Retirado de: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/27856/1/Rel_Estg1314_Daniel_Cardoso.pdf
- Carreiro da Costa, F., Onofre, M. (1994). O Sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. FMH/UTL. Lisboa. p.16.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Cordeiro, N. (2013). *Hábitos de vida saudáveis e atividade física em contexto de educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2314/1/DissertMestradoNeliaOliveiraCordeiro2013.pdf>
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Cristo, A. (2013). *Escolas para o século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Conheça o FITescola*. Retirado de: <http://fitescola.dge.mec.pt/pagina.aspx?id=1>

Esculcas, C. & Mota, J. (2005). *Actividade física e práticas de lazer em adolescentes*. Retirado de: https://rped.fade.up.pt/arquivo/artigos_soltos/vol.5_nr.1/1.07.carlos_esculcas.pdf

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Favinha et al., (2012). *A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo*. Retirado de: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf>

Fernandes, F. & Fernandes, D. (2011). *Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa*. Retirado de: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5542/1/ArtigoMeta-Avaliac%cc%a7a%cc%83o2011.pdf>

Ferreira, I. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação*. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77077/2/33220.pdf>

Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Freitas, C. (2000). *Escola Saudável para Crescer em Saúde*. In Precioso, J., et al. (2000). *Educação para a Saúde*. (pp.65-71). Braga: Universidade do Minho;

Giacaglia, M. C. (2004). *Organização de Eventos*. São Paulo: Thomson.

Gil, A. (2018). *Flexibilidade Curricular: a emergência de novos desafios ao modelo organizacional da escola – Um estudo de caso*. Retirado de: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3731/1/Tese%20Mestrado_27_11_2018.pdf

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Ucha, L. M. Encarnação, M., ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). *A avaliação diagnóstica em Educação Física: uma abordagem prática a nível Macro*.

Retirado

de:

<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1707/1/A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Diagn%C3%B3stica%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20uma%20Abordagem%2089lvioGouveia.pdf>

Gonçalves, S. (2013). Plano Anual de Turma – 7.º. Retirado de: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6065/7/Anexo6_PAT123ESBF.pdf

Gozzoli, C., Simohamed, J. & El-Hebil, A. (2006). *IAAF Kid's Athletics – A Team Event For Children*. International Association of Athletics Federations.

Graça, A., Ricardo, V., & Pinto, D. (2006). O ensino do basquetebol: Aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico. In G. Tani, J. O. Bento & R. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 299-312). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v.2, n.5, p.67-79, 2002. Retirado de: https://rped.fade.up.pt/arquivo/artigos_soltos/vol.2_nr.2/07.pdf

Jaakkola, T. & Watt, A. (2011). Finishing physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 248-262.

Jacinto, J. Carvalho, L. Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física, 10º, 11º, 12 Anos, Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf.

Ketеле, J. (1984). Observar para educar. Retirado de: http://isfdmacia.zonalibre.org/De_Ketеле.pdf

Kotowicz, A. (2018). *Nesta escola, as salas de aula não têm paredes e os alunos não se queixam*. Retirado de: <https://observador.pt/especiais/nesta-escola-as-salas-de-aulas-nao-tem-paredes-e-os-alunos-nao-se-queixam/>

Leitão, I. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: Avaliação Formativa e Sumativa*. Relatório de Estágio.

Lopes, H. (2014a). Avaliação Sumativa - O erro do avaliador. In H. Lopes, R. Gouveia, R. Alves & A. Correia (Coords.). *Problemáticas da Educação Física I*, 104-115. Funchal: Universidade da Madeira

Lopes, H. Rodrigues, A. Gouveia, É. Vicente, A. Prudente, J. Simões, J. & Fernando, C. (2017). *As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico*. Seminário Internacional Desporto e Ciência 2017. Universidade da Madeira.

Loughran, J. (2009). *A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino*. In M.A. Flores & A.M. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp.17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.

Maestros, C. (2009). *Educación Primária-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*. Editorial MAD: Sevilla.

Martins, J., Gomes, L. & Carreiro da Costa, F. (2017). *Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade*. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/323368753_Tecnicas_de_ensino_para_uma_educacao_fisica_de_qualidade

Matos, M. et al., (2003). *Indicadores de saúde dos adolescentes portugueses*. http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Indicadores_de_Saude.pdf

Matos, Z. (2014). *Normas orientadores do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP*. Retirado de: https://joanae-portefolio.weebly.com/uploads/6/8/5/4/6854281/ep_12_13_normas_orientadoras.pdf

Melo, F., Godinho, M., Barreiros, J. & Mendes, R. (2002a). *Modelos e Teorias*. In M. Godinho (Ed.), *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações* (23-40). FMH: Lisboa.

Mendes, S. (2017) *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Gonçalves Zarco*. Funchal: S. Mendes. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.

Moreira, J. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola EBI/JI Prof. DR. Ferrer Correia junto da turma G do 9º ano no ano letivo 2013/2014*. Retirado de: https://eg.uc.pt/bitstream/10316/27992/1/Rel_Estg1314_Jo%C3%A3o_Moreira.pdf

National Sleep Foundation. (2015). Retirado de: <https://www.sleepfoundation.org/press-release/national-sleep-foundation-recommends-new-sleep-times>

Nobre, P. (2019). *Estratégia, perceção e ação*. Retirado de: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41766/1/Estilos%20de%20ensino.pdf>

Nunes, A. (2013). Regulação emocional, experiência, expressão e controlo da raiva em adolescentes. Dissertação de Mestrado. Retirado de: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2763/1/15271.pdf>

Mesquita, I. (2005). A Pedagogia do Treino. A formação em jogos desportivos colectivos. Lisboa: Livros Horizonte.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education. First Online edition.

Movimento 2020. Aumentar a atividade física. Retirado de: <https://www.movimento2020.org/os-desafios/descubra-os-desafios-2020/aumentar-a-atividade-fisica>

Pais, A. (2010). Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa. Retirado de: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf

Piéron, M. (1996). Formação de Professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica, Edições FMH

Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: INDE Publicaciones.

Pinheiro (2001). Atitudes dos professores do 2º ciclo de ensino básico das escolas do CAE-Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência. Retirado de: [file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/3369_TM_01_P%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/3369_TM_01_P%20(1).pdf)

Popper, K. (1992). *Em Busca de um Mundo Melhor* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Fragmentos.

Postic M (1979). Observação e formação de professores. Coimbra: Livraria Almedina

Proença, M. C. (1990). Ensinar/aprender História: Questões de didáctica aplicada. Lisboa: Livros Horizonte.

Projeto Educativo de Escola. (2018-2022). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=XBHqs8ZCfWY%3d&tabid=15431>

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Retirado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2558/1/Estudos%2091%20Jo%20C3%A3o%20Quina.pdf>

Regulamento Interno da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (2014-2018). Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=GQ00OcXJW5Q%3d&tabid=15431>

Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A.L., Alves, R., & Lopes, H. (2014). *Pedómetro como ferramenta de intervenção na Escola*. Universidade da Madeira. Retirado de: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2035/1/Ped%C3%B3metro%20como%20ferramenta%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o%20na%20Escola.pdf>

Rodrigues, D & Lima-Rodrigues, L. (2017). *Educação Física: formação de professores e inclusão*. Retirado de: <file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/Dialnet-EducacaoFisica-5898493.pdf>

Roldão, M. C. & Almeida, S. de (2018). Curriculum contextualization in a network of portuguese schools: a promise or a missed opportunity? *Estudos em Avaliação Educacional*, (29)70, 8-45. Doi: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.4757>

Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens*, (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado, & M. & Isabel, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.

Rovegno I, Nevett M, Babiarz M (2001). Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education* 20:341-351

Saraiva, M. (2005). *Co-educação física e esportes: quando a diferença é um mito*. 2º edição. Editora Unijui.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*, ed. Faculdade de Motricidade Humana, UTL

Schön, D. (1991). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury. (edição original de 1983)

Siedentop, D.; Hastie, P.; van ders Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Silva, M. (2012). *A Atividade Física: Seu Contributo para a Promoção da Saúde*. In Carvalho, G., Condessa, I., Pereira, B. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp.45-54). Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Silva, S. (2017). *A flexibilidade curricular “está só a começar”*. Mas já se lhe começam a conhecer méritos e defeitos. Retirado de: <https://www.publico.pt/2017/12/16/sociedade/noticia/a-flexibilidade-curricular-esta- apenas-a-comecar-mas-ja-se-lhe-comecam-a-conhecer-meritos-e-defeitos-1796095>

Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física - A Necessidade de um Quadro Conceptual*. In: *Problemáticas da Educação Física I*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1699/1/Problem%C3%A1ticas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20IHelderLopes.pdf>

Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Asa Editores

Neves, S. (2019). Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Retirado de: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2359>

Teles, R. (2017). Relatório de Estágio: modelos didáticos na Educação Física. Dissertação de Mestrado. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57241>

The WHOQOL Group. (1995). *The world health organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the world health organization*. Retirado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/027795369500112K?via%3Dihub>

Torres, L. & Palhares, J. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. Retirado de: <http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=1012>

Xavier, C. e Fernandes, C. (2011). *Algumas ponderações sobre avaliação em educação física escolar*. *Diálogos Educacionais*, Campo Grande, MS, v. 2, n. 1, p. 59-67, maio 2011 –ISSN: 2179-9989.

Vargas, M. (2015). *A prática do badminton de duplas na educação física escolar: uma análise a partir das relações de género*. Retirado de: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3113/1/Marcelo%20Teixeira%20de%20Vargas.pdf>

Vieira, A. (2019). Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Retirado de: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2344>

Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/15351>

Watt, D. (2004). *Gestão de Eventos em Lazer e Turismo*. Porto Alegre: Bookman

Zabalza, M. (2000). Como educar em valores na escola. *Revista Pátio Pedagógica*. Ano 4, 13, mai/jul. 2000

9. Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional, nº20/2012/M - Diário da República n.º 167/2012, Série I de 2012-08-29. Retirado de: <https://data.dre.pt/eli/declegreg/20/2012/08/29/m/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República, 1.ª Série. N.º 129 – 6 de julho de 2018. Retirado de: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 8476-A/2018. Diário da República, 2.ª série – N.º 168 – 31 de Agosto de 2018. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_educacao_fisica.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). Ensino Secundário – Educação Física. Anexo. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/anexo_ef.pdf

Portaria n.º 1097/2005. Diário da República n.º 203/2005, Série I-B de 2005-10-21 Retirado de: <https://data.dre.pt/eli/port/1097/2005/10/21/p/dre/pt/html>

10. Apêndices

Apêndice 1: Erasmus + - Programa Geocaching

Programa da Atividade do Geocaching – 9 de Maio de 2019	
Horas	Definição da Atividade e dos Conteúdos
11h00-11h10	Apresentação do Geocaching aos alunos Erasmus + (Cantina da Escola) - O que é o Geocaching? - Objetivos do Geocaching. - A composição de uma cache (tamanho, dificuldade, coordenadas e descrição) (Rodrigo Alves e Nuno Cunha)
11h10-11h50	Atividade prática do Geocaching - Definição dos grupos (35 alunos divididos em 7 grupos); Responsável Cache 1 – Sofia Responsável Cache 2 – Duarte Nóbrega (Alexandre colabora neste grupo) Responsável Cache 3 – Diego Responsável Cache 4 – Mariana Responsável Cache 5 – Miriam Responsável Cache 6 – Francisco Responsável Cache 7 – Margarida Responsável Cache 8 – Sara Caires (Leonor Rodriguez colabora neste grupo) - 3 pessoas na base (Rodrigo, Nuno e Beatriz Oliveira); - 3 professores a controlar a área das caches (Professor João, Professora Luísa e Professor Leonardo);
11h50-12h00	Fim da Atividade - Contagem do tempo de realização da prova; - Anunciar a ordem de classificação das equipas.

Apêndice 2: Planejamento Anual

Planejamento Anual 2018/2019 Turma 10º1 EBSGZ																																							
Ano	Meses	Dias da Semana																																					
		5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª		
2018 / 2019	Setembro			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
	Outubro					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
	Novembro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30								
	Dezembro			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
	Janeiro						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
	Fevereiro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28									
	Março		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
	Abril				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
	Maió						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
	Junho			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						

Área das Atividades Físicas	
Subárea da Ginástica (Solo e Aparelhos)	14 Aulas
Subárea dos Jogos Desportivos Coletivos (Futebol, Basquetebol e Voleibol)	19 aulas
Subárea das Atividades Rítmicas Expressivas (Danças Tradicionais)	5 Aulas
Subárea das Raquetes (Tênis de Campo, Badminton) e Atletismo	15 Aulas
Outras – Geocaching	3 Aulas

Interrupções Letivas e Férias	EFERAM_CIT
Feriados Nacionais	Eventos Erasmus +
Aula não realizada	Ação de Extensão Curricular

Apêndice 3: Planificação Anual de Conteúdos

<p style="text-align: center;">Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco Planificação Anual (1.º, 2.º e 3.º Período) (Aptidão Física, Ginástica de Solo e de Aparelhos, Ténis de Campo, Jogos Desportivos Coletivos – Futebol e Basquetebol, Badminton, Atividades Rítmicas Expressivas, Geocaching, Atletismo e Voleibol)</p>					
Competências Gerais:					
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho com o intuito de promover a prática da AF na Escola através da Educação Física; - Melhorar as capacidades individuais dos alunos ultrapassando as suas limitações; - Promover a cooperação através de exercícios e situações realizadas na prática pedagógica; - Inculcar a relação corpo/espaco na procura da saúde e da qualidade de vida; - Desenvolvimento de competências como: autonomia, criatividade, espírito crítico, resolução de problemas, relações interpessoais, comunicação.					
Competências Específicas	Conteúdos programáticos	Nº de Aulas Previstas (45min)	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
1.º Período					
<p>Aptidão Física</p> - Proceder à mensuração da composição corporal dos alunos (peso, altura, pregas e perímetro da cintura). - Realizar os Testes da aptidão física (abdominais, dinamometria, flexibilidade de ombros, senta e alcança, Suspensão na Barra, Salto em comprimento, Vaivém Curto, Vaivém longo).	<p>Aptidão Física</p> - Capacidades condicionais (Resistência, Força, Agilidade, Flexibilidade); - Capacidades coordenativas (Equilíbrio, Orientação e Ritmo)	<p>Aptidão Física</p> - 2 aulas para a realização dos testes da aptidão física.	<p>Aptidão física</p> - Promover ao longo das aulas os hábitos de vida saudável, invertendo a tendência para o aumento da percentagem de gordura em adolescentes; - Serão aproveitados os momentos de entrada em ação para o desenvolvimento destas capacidades.	<p>Aptidão Física</p> - Balança; - Estadiómetro; - Adipómetro; - Fita métrica; - Tapete de solo; - Dinamómetro; - Caixa Sit and reach; - Baliza; - Cones pequenos.	- Definição dos critérios de avaliação para todas as matérias abordadas: <p>Conhecimentos e Capacidades</p> - Atividades Físicas – 65%; - Conhecimentos – 10% - Aptidão Física – 15%
<p>Ginástica de Solo e de Aparelhos</p> - Realizar, criar e compor esquemas gímnicos individuais (solo e aparelho Minitrampolim), aplicando corretamente os critérios de êxito de cada elemento gímnic. - Trabalhar	<p>Ginástica de Solo</p> - Rolamento à frente/de pernas afastadas; - Rolamento à retaguarda/pernas afastadas; - Aviação; - Ponte; - Roda; - Apoio Facial Invertido. - Ajudas Gímnicas.	<p>Ginástica de Aparelhos (Minitrampolim)</p> - Salto de Vela; - Salto Engrupado; - Salto de Carpa Pernas Afastadas; - Salto ½ Pirueta ou uma pirueta; - Mortal à frente Engrupado.	<p>Ginástica de Solo e de Aparelhos</p> - Aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED), onde os alunos aprendam a trabalhar conteúdos da ginástica e a resolver problemas com autonomia. - Construção de equipas, e atribuir funções aos elementos que compõem a equipa: Treinador, treinador-adjunto, Preparador Físico, o Fotógrafo, o juiz e o Capitão de Equipa. - Criação de estações de trabalho, onde a turma dividia-se pelas equipas, fomentando uma maior exercitação nos diferentes elementos gímnicos, mas também a cooperação, a socialização e as dinâmicas de grupo.	<p>Ginástica de Solo e de Aparelhos</p> - Colchões; - Reuther; - Plinto (espuma e de madeira); - Espaldares; - Bancos Suecos; - Cordas; - Arcos; - Minitrampolim; - Dossier	<p>Atitudes e Valores</p> - Assiduidade, - Pontualidade, - Empenho, - Autonomia/Atitude Crítica (5%) - Cooperação (5%) - Para todos os efeitos, as modalidades abordadas, tiveram por base, uma: - Avaliação Diagnóstica; - Avaliação Formativa;
<p>Ténis de Campo</p> - Aprender alguns conteúdos sobre o jogo, o objetivo, os materiais e a algumas regras da modalidade. - Execução correta dos diferentes gestos técnicos (Pega, batimento de direita, batimento de esquerda a uma mão, batimento de esquerda a duas mãos e ainda o serviço.	<p>Ténis de Campo</p> - Pega da raquete; - Domínio da Raquete; - Posição-Base; - Deslocamentos; - Batimento de Direita; - Batimento de Esquerda.	<p>Ténis de Campo</p> - 15 aulas	<p>Ténis de Campo</p> - Demonstração (professor e aluno); Feedbacks: interrogativos, prescritivos, individuais e grupais; - Realização de jogos formais (singulares e pares); - Jogos pré-desportivos; - Realização de competições e torneios internos;	<p>Ténis de Campo</p> - Cones; - Arcos; - Bolas de Ténis; - Raquetes de Ténis; - Postes e Corda grande de Tração;	<p>Avaliação Sumativa;</p> - Para um supervisão controlado da prática pedagógica, entendendo-a como um processo contínuo, utilizamos grelhas específicas: - Psicomotor; - Assiduidade; - Pontualidade; - Comportamento; - Atitude e Autonomia crítica. - Realização de trabalhos teórico-práticos; - Elaboração de trabalhos individuais ou de grupo; - Realização de testes cognitivos em algumas matérias de ensino;
2.º Período					
<p>Atividades Rítmicas Expressivas (ARE)</p> - Relação entre os membros superiores e inferiores; - Alinhamento corporal. - Estabilização da cintura escapular; - Relação música/movimento; - Comunicação corporal através do movimento. - Realização de gestos expressivos; - Sincronização das ações individuais com as do parceiro; - Cooperação com o parceiro.	<p>Atividades Rítmicas Expressivas</p> - Movimentos Locomotores e não locomotores; - Danças Tradicionais portuguesas “Erva Cidreira”; - Danças tradicionais madeirenses (Baile Pesado e o Baile do Povo)	<p>ARE</p> - 10 aulas	<p>Atividades Rítmicas Expressivas</p> - Demonstração Professor/Aluno; - Realização de alguns jogos lúdicos (movimento e coordenação); - Feedbacks: prescritivos, individuais e grupais; - Realização de aprendizagens do mais simples para o mais complexo (Danças Tradicionais); - Realização de apresentações para a comunidade escolar (professores, funcionários, pais e Erasmus +)	<p>ARE</p> - Coluna; - Computador; - Pen; - Fichas de Registro Musical; - Revistas; - Livros; - CDs.	- Realização de trabalhos teórico-práticos; - Elaboração de trabalhos individuais ou de grupo; - Realização de testes cognitivos em algumas matérias de ensino;
<p>Badminton</p> - Desenvolver os diferentes gestos técnicos da modalidade do Badminton (Serviço, lob, clear, encosto, remate, amortie); - Regras e regulamentos do jogo de badminton - Domínio da raquete/volante.	<p>Badminton</p> - Deslocamentos; - Serviço Longo; - Clear; - Drive; - Lob; - Remate. - Situação de Jogo 1x1	<p>Badminton</p> - 13 aulas	<p>Badminton</p> - Demonstração por parte dos alunos; - Diferenciação dos alunos por níveis de proficiência; - Feedbacks: prescritivos, individuais e grupais; - Jogos pré-desportivos; - Realização de jogo formal (singulares e pares); - Criação de um torneio intra-turma;	<p>Badminton</p> - Raquetes de badminton; - Volantes; - Postes; - Redes; - Arcos.	- Trabalho individual/ Grupo; - Elaboração de questões ao longo das aulas.
<p>Jogos Desportivos Coletivos (Futebol e Basquetebol)</p> - Realizar o passe/receção, condução, controlo/domínio e remate com e sem oposição, com e sem deslocamento;	<p>Jogos Desportivos Coletivos (Futebol e Basquetebol)</p> - Passe/receção; - Controlo/domínio de bola; - Condução de bola; - remate;	<p>JDC</p> - 28 Aulas	<p>Jogos Desportivos Coletivos</p> - Criação de equipas homogéneas; - Estações de trabalho (definidas pelo professor e criadas pelos alunos); - Feedbacks: prescritivos, individuais e grupais; - Situações de Jogo reduzido 3x3 e 4x4;	<p>JDC</p> - Bolas; - Coletes; - Cones; - Arcos; - Dossier	

<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das Regras do Jogo/Organização da competição; - Princípios de jogo ofensivo/defensivo e transições; - Realiza o passe de peito, picado, o dribble, a finta, o lançamento e conduz a bola com segurança com ou sem oposição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Finta; - Passe de Peito e Picado; - Lançamento na passada e em apoio. 		<ul style="list-style-type: none"> - Situações de Jogo Formal 5x5; - Exercícios com ou sem oposição: 1x0+Gr; 1x1+Gr; 2x0+Gr; 2x1+ Gr: 2x2+ Gr, 3x2+ Gr e 3x3+ Gr. 	
<p><u>Geocaching</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio das regras e da operacionalização da modalidade; - Utilização adequada do Smartphone. 	<p><u>Geocaching</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação e leitura de mapas; - Capacidade de decisão e resolução de problemas; - Ações de cooperação; - A orientação espacial. 	<p><u>Geocaching</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 aulas 	<p><u>Geocaching</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de equipas de trabalho; - Situações práticas do mais simples para o mais complexo; - Feedbacks: prescritivos, individuais e grupais; 	<p><u>Geocaching</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Smartphone; - Aplicação C:GEO; - Folhas; - Livros de Consulta.
3.º Período				
<p><u>Atletismo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento teórico de algumas disciplinas dos saltos, corridas e lançamentos; - Domínio e desenvolvimento das corridas (de velocidade) e dos saltos (em comprimento). 	<p><u>Atletismo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar as diferentes fases do salto em comprimento; - Trabalhar as diferentes fases da corrida de velocidade; - Experiência das corridas de estafetas e o lançamento do dardo. 	<p><u>Atletismo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 aulas 	<p><u>Atletismo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstração pelo professor e pelo aluno; - Criação de diferentes estações de trabalho; - Feedbacks: prescritivos, individuais e grupais; - Atletismo Jogado; - Competições, classificações intra-turma individual e grupal; 	<p><u>Atletismo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cones; - Arcos; - Colchões; - Paus (testemunho). - Dardos adaptados.
<p><u>Voleibol</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento das principais regras e regulamentos da modalidade; - Domínio de alguns gestos técnicos (toque de dedos, manchete, remate e bloco); - Desenvolver situações de defesa e de construção do ataque. 	<p><u>Voleibol</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Serviço; - Recepção ao Serviço; - Ataque; - Defesa; - Ocupação do espaço; - Cooperação. 	<p><u>Voleibol</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 9 Aulas 	<p><u>Voleibol</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstração efetuada pelo professor aos alunos; - Feedbacks: prescritivos, individuais e grupais; - Trabalhar situações de domínio do objeto de jogo (individual, pares e em grupo, com opositor e sem opositor); - Situações de jogos 2x2, 3x3 e 4x4; - Situações de jogo Formal: 5x5. 	<p><u>Voleibol</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bolas; - Coletes; - Rede; - Postes; - Arcos.

Apêndice 4: Estruturação de uma Unidade Didática

Unidade Didática de Ginástica

Caraterização e Justificação do Instrumento de Avaliação

A ginástica para Correia (2014) apresenta um enorme potencial educativo, em que temos uma diversidade de meios a colocar em prática, mas também pela variabilidade de disciplinas gímnicas que estão ao dispor do professor, com o intuito de fomentar, dotar e transformar os alunos, alcançando o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

Complementando a ideia anterior, Gouveia (2017) fala-nos de que a ginástica assume um papel primordial: “(i) variabilidade e complexidade de movimentos; (ii) velocidade nas ações, havendo mudanças repentinas de movimentos; (iii) os enriquecimentos motores possibilitam uma melhor performance nos hábitos de vida quotidiana; (iv) aperfeiçoamento de hábitos motores de base (v) promove o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas”.

A presente modalidade, segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) enquadra-se maioritariamente no modelo de desportos individuais, em que o desportista se centra na sua performance do movimento que pretende realizar, isolando-se de tudo o que possa desviar a sua atenção, visto que a sua atuação não depende de nenhum praticante.

Para o acompanhamento dos alunos nos diferentes momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) foi criada uma ficha que avalia as componentes para a ginástica de solo (rolamento à frente, rolamento à retaguarda, ponte, avião, roda e apoio facial invertido) e para a ginástica de aparelhos (salto de vela, engrupado, de carpa de pernas afastadas, meia ou uma pirueta e o mortal à frente engrupado (ver apêndice 10).

Neste sentido, esta ficha procura avaliar considerando a metodologia descrita pelo Araújo (2004) no livro “*Manual de ajudas em Ginástica – 2.ª edição*” e também Moreira e Araújo (2004) “*Manual Técnico e pedagógico de Trampolins*”.

Para a Ginástica de Solo procedemos à avaliação discriminada de cada critério de êxito no que competia à sua execução, sendo que “0” significava que o aluno não executou o elemento gímnico; “-1” significava que o aluno executou o elemento gímnico mas não cumpriu com nenhum dos critérios de êxito pedido; “-0,5” significava que o aluno executava o elemento gímnico mas não cumpria com 3 ou 4 critérios de êxito; “-0,3” significava que o aluno executava o elemento gímnico mas não cumpria com 1 ou 2 critérios de êxito; “10” significava que o aluno cumpria com todos os critérios de êxito.

Para a Ginástica de Aparelhos, nomeadamente os saltos no minitrampolim, adotamos por uma pontuação tendo por base a globalidade do movimento realizado, por isso, passamos a mencionar os scores presentes nesta ficha: “0 ou RF – Recusa a Fazer” o aluno não realizou o elemento gímico; “-2” o aluno não cumpre com a maior parte dos critérios de êxito; “-1” o aluno cumpre com a maior parte dos critérios de êxito; “10” o aluno cumpre com todos os critérios de êxito.

No que compete à realização das ajudas, os scores quer da ginástica de solo como no minitrampolim eram iguais, onde tínhamos a ajuda passiva (0 pontos de penalização), a ajuda ativa (-0,3 pontos de penalização) e a ajuda muito ativa (-0,5 pontos de penalização).

Com o trabalho desenvolvido ao longo das aulas, anexamos ao nosso instrumento de avaliação um conjunto de elementos extra, elementos esses que os alunos tinham no seu dossier, caso os mesmos quisessem realizá-los na avaliação bem como da criação de um esquema gímico, onde era atribuído uma pontuação de 0 a 5.

Resultados da Avaliação Diagnóstica

A realização de uma Avaliação Diagnóstica (AD) é essencial para termos um quadro geral da situação em que a turma se encontra, identificando as principais lacunas e as necessidades dos educandos. Nesta fase do processo, a turma era constituída por 23 alunos.

Na turma em questão, a AD consistia em executar os elementos gímicos propostos pelo professor, elementos esses que estavam organizados por estações e cada grupo de alunos tinha tempo suficiente para os realizar. No entanto, tendo o consentimento de todos os encarregados de educação, procedemos à filmagem das aulas para que não restassem quaisquer dúvidas ou incertezas na AD.

Quanto aos resultados obtidos na AD da Ginástica de Solo verifica-se que 18 alunos não realizaram o rolamento à frente cumprindo todos os critérios de êxito, necessitando de melhorias e de ajuda na sua execução, principalmente no critério “queixo ao peito”, representando cerca de 78,3 % da turma com dificuldade neste elemento gímico. No rolamento à retaguarda, os resultados são mais preocupantes, com cerca de 91,3% (21 alunos), não conseguem realizar o elemento gímico totalmente correto, evidenciando-se o critério “repulsão das mãos no solo de forma a passar a cabeça” como o mais difícil

para executar, neste contexto torna-se crucial desenvolver a força dos membros superiores para ultrapassar este problema.

No elemento de flexibilidade, mais concretamente a ponte, cerca de 82,6% (19 alunos) não cumprem com todos os critérios de êxito, sendo o critério “Linha perpendicular entre mãos e ombros” o mais difícil de realizar para os alunos.

No que compete ao elemento de equilíbrio, o avião, os alunos também apresentaram valores de sucesso reduzido, visto que, 91% (21 alunos), dos alunos não conseguiram ultrapassar todas os critérios de êxito. Ainda sobre este elemento, o critério onde os alunos sentiram mais dificuldades foi o da “Amplitude entre membros inferiores maiores que 90°”, pelo facto da maioria dos alunos não ter um nível de flexibilidade adequado para este elemento gímico.

Quanto à roda, cerca de 96% (22 alunos) não executam totalmente correto este elemento gímico, a grande maioria da turma não consegue cumprir o critério de êxito “Passagem do corpo pela vertical”, nunca subiam totalmente o corpo para a execução, muitas das vezes poderá estar relacionado com o facto de não haver um enérgico lançamento da perna livre e também de uma má colocação das mãos no solo.

Por último, no elemento gímico apoio facial invertido, nenhum aluno conseguiu cumprir todos os critérios de êxito, sendo o critério “Alinhamento dos segmentos corporais” o menos cumprido pela turma.

		CRITÉRIOS DE ÊXITO (Nome do aluno)																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
GIMNÁSTICA DE SOLO	Membros superiores	Mãos à largura dos ombros	C	C	NC	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C
		Quero ao passo	C	C	C	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	C	C	NC	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	NC	C
		Impulsão dos membros inferiores	C	C	C	C	C	NC	C	NC	C	C	NC	C	C	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	NC	C
		Barração da cabeça (por cima da cabeça)	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	NC	C	C	C	NC	NC	NC	NC	NC	C	NC	C	C	C
		Ângulo entre a com-pensa e o tronco >= 90°	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C
	AJUDAS										-0,5														
	TOTAL	10	8	10	9,7	9,7	9,5	10	10	9	10	10	9,7	9,7	9,5	9,5	9,7	9,5	9,5	9,7	9,5	9,7	9,7	9,7	9,7
	Membros inferiores	Mãos à largura dos ombros com palma virada para cima	C	C	RF	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C
		Quero ao passo	NC	C	RF	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	NC	NC	NC
		Ângulo entre a com-pensa e o tronco <= 90°	C	NC	RF	C	C	NC	NC	NC	NC	C	C	C	NC	NC	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	NC
		Passagem do corpo pela vertical	NC	NC	RF	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	C	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
		AJUDAS	C	NC	RF	C	C	NC	NC	C	C	C	C	C	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	C	C	C
	TOTAL	9,7	9,5	0	9,7	9,7	9,5	9,5	0	9,7	0	10	10	9,7	9,5	9,5	9,5	9,7	9,5	9	9,7	9,5	0	0	0
	Ponte	Dedos juntos	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
		Barração da cabeça acima da linha dos ombros e cintura-pés	C	NC	C	C	C	NC	C	NC	C	NC	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	NC	C	C
		Mãos à largura dos ombros	C	NC	C	C	C	NC	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C
		Linha perpendicular entre mãos e ombros	NC	NC	C	NC	C	NC	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	NC
		AJUDAS	C	NC	C	NC	C	NC	C	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	NC	C	NC
	TOTAL	9,7	9	10	9,7	10	9,5	9,7	9,5	10	9	9,7	10	9,7	9,5	9,7	9,7	9,7	9,7	9,7	9	9	9,5	9,5	0
	Avião	Olhar em frente à cabeça (verticalizada)	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
		Pernas em extensão	NC	C	C	NC	C	NC	NC	C	C	NC	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	NC	C
		Amplitude entre membros inferiores maior que 90°	NC	C	NC	NC	NC	NC	NC	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	NC	NC	C
		Brasos em extensão completa	C	C	C	NC	C	NC	C	NC	C	C	NC	NC	C	NC	NC	C	NC	C	C	C	C	C	C
AJUDAS		C	C	C	NC	NC	NC	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
TOTAL	9,7	0	10	9,5	9,7	9	9,5	9,5	10	9,5	9,5	9,7	9,7	9	0	9,5	9	9,7	9,5	9,5	9,5	9,5	9,5		
Roda	Brasos em elevação superior e/ou afastados perpendicular	NC	NC	C	NC	C	NC	NC	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
	Afastado tronco-lateral	C	NC	C	NC	C	NC	NC	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
	Barração do lançamento da perna livre	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	NC	C	C	C	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	
	Agütes alternados (pés, mãos, pés, pés)	NC	NC	C	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
	AJUDAS	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
TOTAL	9,5	9	9,7	9	9,5	9	9	9,5	9,7	9	9,7	9,7	10	9	9,7	9,7	9	9	9	9	9,5	9,5	0	9	
Apoio facial invertido	Mãos à largura dos ombros no solo	C	C	C	NC	NC	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
	Dedos afastados	C	C	C	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
	Brasos em extensão	C	C	C	NC	NC	NC	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
	Olhar para as mãos (1a fase) e o bar em frente (2a fase)	NC	NC	C	NC	NC	NC	NC	C	C	NC	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
	AJUDAS	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	NC	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
TOTAL	9,7	9,7	9	9	9	9,7	9,7	9,7	9,7	9	9,7	9,7	9,7	0	9,5	9,7	9,5	0	9,5	9,7	0	9	9		
TOTAL DA GIMNÁSTICA DE SOLO		34,2	37,2	40,4	34,6	37,4	38,7	34,9	40,2	39,1	45,1	48,4	40,1	38,3	40,7	47,9	37,6	36,8	47,4	55,5	44,1	47,9	37,7	37,2	

Para a Ginástica de Aparelhos, especificamente no minitrampolim, a AD é aplicada a cinco elementos gímnicos: Salto de Vela, Salto Engrupado, Salto de Carpas de Pernas Afastadas, Meia ou uma Pirueta e Mortal à frente Engrupado.

Começando pelo salto de vela, 86,9 % (20 alunos) não conseguiram cumprir com a correta execução do elemento gímnico, apontando o critério “Olhar em frente” como o menos solicitado por parte dos alunos. Os alunos apresentam a preocupação e a tendência de olhar para baixo quando estão numa trajetória aérea para se sentirem com uma maior segurança, mas não é isso que se pretende.

No que respeita aos saltos, Engrupado, carpa de pernas afastadas e meia ou uma pirueta, só 3 alunos conseguiram cumprir com o estabelecido, realizar o elemento gímnico na perfeição, sem qualquer erro na execução. Tal como sabemos, a ginástica é introduzida no 1º ciclo de escolaridade, e torna-se mais grave, quando em três elementos gímnicos realizados, numa turma de 23 alunos que dá um total de 69 execuções, apenas 3 execuções são totalmente positivas. Nestes exercícios surgiram diferentes dificuldades, tais como: (i) novamente o olhar em frente e ao mesmo tempo tinham de agarrar os joelhos, envolve uma grande coordenação entre todos os segmentos corporais; (ii) ter uma flexibilidade elevada para conseguir colocar os membros inferiores paralelos ao chão e em extensão; e (iii) a não utilização dos membros superiores para parar a rotação, provocando assim desequilíbrios na fase aérea quando estão a fazer a pirueta.

Em relação ao Mortal à Frente Engrupado, nenhum aluno executou corretamente o elemento gímnico e o mais alarmante é que apenas 3 alunos tentaram realizar este exercício, onde muitos deles evidenciavam receio e medo para a execução.

		CRITÉRIOS DE ÊXITO (Nome do aluno)																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
GINÁSTICA DE TRAMPOLINS	VELA	Bracos em elevação superior																							
		Olhar em frente	-0.1	0	-0.2	-0.2	-0.1	-0.2	0	-0.2	0	-0.2	-0.1	0	-0.1	-0.1	-0.1	-0.1	-0.2	-0.2	-0.2	0	-0.1	-0.1	-0.2
		Pés unidos																							
		Corpo em extensão completa e em tonicidade mínima																							
	Alinhamento corporal																								
	AJUDAS																								
	TOTAL	9.9	0	9.8	9.9	9.9	9.8	0	9.9	9.9	9.9	9.8	9.9	9.9	9.9	9.9	9.8	9.8	9.8	9.8	9.9	9.9	9.9	9.8	
	ENGRUPADO	Bracos em elevação superior																							
		Olhar em frente	-0.2	0	-0.1	0	0	-0.2	0	-0.2	-0.1	-0.2	-0.1	-0.1	-0.1	-0.2	-0.2	-0.2	-0.2	-0.2	-0.2	-0.1	-0.1	-0.1	-0.2
		Agarrar os joelhos																							
		Agulho com a perna e tronco/cosco inferior a 90º																							
	Conteões junto ao corpo																								
	AJUDAS																								
	TOTAL	9.8	0	9.9	0	0	9.8	0	9.8	9.9	9.8	9.9	9.9	9.9	9.8	9.8	9.8	9.8	9.8	9.8	9.8	9.9	9.9	9.9	9.8
	CARPAS DE PERNAS AFASTADAS	Agulho dos membros inferiores tem de ser superior a 90º																							
		Pernas paralelas ao chão																							
		Pernas em extensão	-0.1	0	0	-0.2	-0.2	-0.2	0	0	0	-0.2	-0.1	-0.1	-0.2	-0.2	-0.1	-0.2	-0.2	-0.1	-0.2	-0.1	-0.1	-0.2	-0.2
		Mãos tocam no dorso dos pés																							
	Receção a dois pés e sem passos																								
	AJUDAS																								
	TOTAL	9.9	0	0	9.8	9.8	9.8		0	10	9.8	9.9	9.9	9.8	9.8	9.9	9.8	9.8	9.8	9.8	9.8	9.9	9.8	9.9	9.8
	MEIA OU UMA PIRUETA	Olhar em frente																							
		Corpo em extensão completa e tonicidade mínima	-0.2	0	0	0	-0.1	-0.2	0	0	-0.1	-0.2	-0.1	-0.1	0	-0.2	-0.2	-0.2	-0.2	-0.2	-0.2	-0.2	0	-0.2	-0.1
Pés juntos																									
Afastamento dos membros superiores no final para parar a rotação																									
Receção a dois pés e sem passos																									
AJUDAS																									
TOTAL	9.8	0	0	0	9.9	9.8		0	9.9	9.8	9.9	9.9	10	9.8	9.8	9.8	9.8	9.8	9.8	9.8	9.8	10	9.8	9.9	
MORTAL À FRENTE ENGRUPADO	Bracos em elevação superior																								
	Elevação da bacia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Agarrar os joelhos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Joelhos juntos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Abertura na vertical																									
AJUDAS																									
TOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
TOTAL DA GINÁSTICA DE TRAMPOLINS		20.6	0.0	19.7	19.7	20.6	20.2	19.8	19.7	20.5	20.1	20.2	20.5	20.6	20.1	20.4	20.3	20.2	20.3	20.2	20.2	20.7	20.4	20.3	

Objetivos Programáticos

Para esta subárea, tendo em conta o anexo das AE (Despacho n.º 8476-A/2018), tivemos em consideração os resultados obtidos da avaliação diagnóstica, as vivências dos alunos nesta área aprofundado os conteúdos segundo vários níveis, em consequência disso, foram definidos objetivos programáticos de nível elementar para a Ginástica de Solo e Nível Introdução para a Ginástica de Aparelhos (minitrampolim).

Para a Ginástica de Solo – Nível Elementar

“O aluno:

1. Cooperar com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.
2. Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:
 - 2.1 Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida.
 - 2.2 Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.
 - 2.3 Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida.
 - 2.4 Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.
 - 2.5 Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.
 - 2.6 Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.
 - 2.7 Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.).
 - 2.8 Saltos, voltas e afundos em várias direções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.

3. Em situação de exercício, faz:

3.1 Rodada, com chamada e ritmo dos apoios corretos, impulsão de braços e fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco (ao mesmo tempo que eleva o tronco, a cabeça e os braços), para receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.

3.2 Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas”.

Para a Ginástica de Aparelhos – Nível Elementar

“O aluno:

1. Cooperar com os companheiros nas ajudas, paradas e nas correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.

2. No plinto, após corrida de balanço, chamada a pés juntos no trampolim (reuther ou sueco) e chegando ao solo em condições de equilíbrio para adotar a posição de sentido, realiza os seguintes saltos:

2.1. Salto de eixo (plinto transversal), realizando o voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos.

2.2. Salto de eixo (no plinto longitudinal), com o primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal com a bacia e pernas acima da linha dos ombros (no momento de apoio das mãos).

2.3. Salto entre-mãos (plinto transversal), apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.

3. No mini-trampolim, com chamada com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão de queda, realiza os seguintes saltos:

3.1. Salto em extensão (vela), após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), colocando a bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto.

3.2. Salto engrupado, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida.

- 3.3. Pirueta vertical após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto.
- 3.4. Carpa de pernas afastadas, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), realizando o fecho das pernas (em extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida.
- 3.5. $\frac{3}{4}$ de Mortal à frente engrupado, após corrida de balanço, iniciando a rotação um pouco antes de chegar à altura máxima do salto e abrindo enérgica e oportunamente pela extensão completa dos membros inferiores em relação ao tronco, à passagem pela vertical, com queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.
- 3.6. $\frac{1}{4}$ de Mortal à retaguarda, após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho, desequilíbrio com rotação à retaguarda aproximando as pernas do tronco, abertura enérgica para queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.
4. Na trave baixa, em equilíbrio elevado, realiza um encadeamento dos seguintes elementos:
- 4.1. Entrada a um pé, com chamada do outro pé (utilizando se necessário o trampolim reuther ou sueco).
- 4.2. Marcha na ponta dos pés, à frente e atrás.
- 4.3. Meia volta, com balanço de uma perna.
- 4.4. Salto a pés juntos, com flexão de pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho.
- 4.5. Avião, mantendo o equilíbrio.
- 4.6. Saída em salto em extensão com meia pirueta, mantendo o corpo em extensão, com os braços em elevação superior, para receção no colchão em condições de adotar a posição de sentido.
5. Na barra fixa, realiza com segurança e fluidez de movimentos uma sequência que integre:
- 5.1. Subida de frente com mãos em pronação, para apoio facial (marcada extensão da cabeça e do tronco à retaguarda).
- 5.2. Meia volta em apoio, com passagem alternada das pernas estendidas.
- 5.3. Rolamento à frente com pernas estendidas, para permitir a realização de balanços, realizando corretamente os movimentos de fecho e abertura.

5.4. Saída à frente, com movimento de báscula da bacia e forte extensão dos braços, para receo no coloo em condições de adotar a posição de sentido”.

Resultados da Avaliação Sumativa

Efetuando um balanço dos resultados alcançados na avaliação sumativa (AS), podemos verificar melhorias e evoluções na abordagem da ginástica de solo. A AS constitui um momento importante e decisivo para verificarmos as capacidades que os alunos adquiriram ao longo do processo. Nesta fase do processo, a turma era constituída por 24 alunos.

Quanto aos resultados obtidos na Ginástica de Solo na AS, de uma forma geral, verifica-se melhorias significativas na abordagem dos diferentes elementos gímnicos. Começando pelo rolamento à frente, apenas dois alunos é que não o conseguiram realizar com 100% de sucesso.

No rolamento  retaguarda, reduzimos o número de alunos que não realizaram este elemento gímnico de quatro para um e também baixamos a percentagem de insucesso de 91,3% para 37,5%, significando uma melhoria bastante significativa deste elemento gímnico.

No elemento de flexibilidade, a ponte, também diminuímos o número de alunos que não realizavam, passando de 2 para 1. Em termos percentuais, também houve melhorias significativas na passagem da AD para a AS, sendo antes de 82,6% para agora termos cerca de 54,2%.

No elemento de equilíbrio, obtivemos resultados muito satisfatórios na AS, em que precisamente metade da turma realiza este elemento gímnico sem qualquer problema e outra metade da turma apresenta ainda dificuldades em alguns critérios de êxito, embora do ponto de vista evolutivo, passamos de 91% para 50% no que se refere ao insucesso.

Sendo a roda um elemento gímnico difícil de melhorar, obtivemos melhorias significativas, visto que deixamos o insucesso de 96% (22 alunos), para 62,5% (15 alunos).

Para finalizar a Ginástica de Solo, temos o apoio facial invertido, em que numa fase inicial, três alunos não o executavam e após várias tentativas ao longo do período conseguiram realiz-lo. Sobre este elemento gímnico, não obtivemos nenhuma percentagem de sucesso total na AD, mas com a intervenção ao longo das aulas e a insistência neste elemento, conseguimos baixar significativamente esta percentagem de

insucesso para 25%, correspondente a seis alunos, tendo os restantes total sucesso na avaliação deste elemento.

		CRITÉRIOS DE ÊXITO (Nota)																												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24					
GINÁSTICA DE SOLO	BARRAMENTO À FRENTE	Mãos à largura dos ombros	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				
		Queixo ao peito	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
		Impulso dos membros inferiores	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
		Elevação da bacia (por cima da cabeça)	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
		Ângulo entre a cota/perna e o tronco/cota inferior a 90º	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C			
		AJUDAS																												
	TOTAL	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9,7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9,7	10	10	10	10	10	10			
	BARRAMENTO BARRAGEM	Mãos à largura dos ombros com as pernas viradas para cima	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
		Queixo ao peito	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
		Ângulo entre a cota/perna e o tronco/cota inferior a 90º	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C			
		Repulso das mãos no solo de forma a "passar" a cabeça	C	NC	NC	C	C	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	NC	NC	C	C	NC	NC	C	
		Pis sempre juntos	C	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	NC	NC	C
		AJUDAS																												
	TOTAL	10	9,7	9,7	10	10	9,7	9,7	10	10	0	10	10	10	9,7	10	10	10	10	9,5	9,7	10	10	9,7	10	10	9,7	10		
	PONTE	Dedos juntos	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		
		Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		
		Mãos à largura dos ombros	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C		
		Linhas perpendiculares entre mãos e ombros	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C		
		Membros superiores e inferiores em extensão	NC	NC	C	NC	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	NC	NC	C	C	NC	NC	C
		AJUDAS																												
	TOTAL	9,7	9,7	10	9,7	10	10	10	9,7	10	0	10	10	10	9,7	10	10	10	10	9,5	9,7	10	10	9,7	10	10	9,7	10		
	AVULSO	Olhar em frente e cabeça levantada	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		
		Pernas em extensão	C	C	C	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	
		Amplitude entre membros inferiores maior que 90º	C	C	C	NC	C	NC	C	NC	C	NC	C	C	NC	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	
Braços em extensão completa		C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C		
Manter a posição estática durante 2 seg.		C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	NC	NC	
AJUDAS																														
TOTAL	10	10	10	9,7	9,7	9,7	10	9,7	9,7	9,7	9,7	9,7	10	10	9,7	10	10	10	9,7	10	10	9,7	10	9,7	10	9,7	10	9,5	9,7	
BARRA	Braços em extensão superior e/ou afastados perpendicularmente ao corpo	C	NC	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
	Afastado fronto-lateral	C	NC	C	C	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		
	Biarticlar lançamento da perna livre	C	NC	C	NC	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		
	Apóios alternados (mão, mão, pé, pé)	C	NC	C	NC	C	NC	NC	C	C	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		
	Pisaponto do corpo pelo vertical	C	NC	C	NC	C	NC	NC	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		
	AJUDAS																													
TOTAL	10	9	10	9,7	10	9,7	9	9,7	10	9,7	10	10	10	0	9	10	9,7	9,5	9	10	9,7	9,5	9	9,7	9,7	9,5	10			
APÓIO FACIAL INVERTE	Mãos à largura dos ombros no solo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
	Dedos afastados	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
	Braços em extensão	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
	Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase)	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C			
	Mantimento dos segmentos corporais	-0,3	-0,3	-0,5	-0,5	-0,3	-0,5	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3	-0,3			
	AJUDAS																													
TOTAL	9,7	9,5	9,5	9,5	9,7	9	9,5	9,7	10	9,2	9,7	10	9,7	9,2	9,5	9,7	9,5	9,5	9,5	9,5	9,7	9,7	9,2	9,5	9,4	9,7	9,5			
TOTAL DA GINÁSTICA DE SOLO		59,4	57,9	58,2	58,6	59,4	58,1	58,2	58,8	59,7	58,3	59,1	48,8	59,4	48,3	58,2	59,7	58,6	58,2	56,1	59,1	59,1	59,1	59,1	59,1	59,1	59,1			

Quanto aos resultados obtidos na ginástica de aparelhos, numa apreciação geral, e tal como podemos ver nas imagens apresentadas, apenas no Mortal à frente Engrupado, é que não tivemos algumas execuções da parte dos alunos, embora conseguíssemos passar de três alunos que o realizavam inicialmente, para agora ter quase aproximadamente metade da turma (11 alunos).

Iniciando pelo salto de vela, tendo em conta a percentagem de 86,9% adquirida na AD, como os alunos não conseguiam realizar o elemento gímnico em perfeitas condições, passamos para cerca de 41,7% (10 alunos), reduzindo para menos de metade os alunos que não obtiveram sucesso total.

Mantendo a mesma estrutura, os saltos, Engrupado, carpa de pernas afastadas e meia ou uma pirueta, foram analisados de uma forma conjunta, onde tivemos de ter em consideração, o facto de estar presente mais um aluno nesta avaliação, por esse mesmo facto, existiu melhorias significativas em termos de qualidade das execuções, numa turma de 24 alunos, temos 72 execuções nestes três elementos gímnicos, em que 28 execuções foram totalmente positivas.

Nestes exercícios, para um menor número de alunos surgiram as mesmas dificuldades iniciais: (i) novamente o olhar em frente e ao mesmo tempo tinham de agarrar os joelhos, envolve uma grande coordenação entre todos os segmentos corporais; (ii) ter uma flexibilidade elevada para conseguir colocar os membros inferiores paralelos ao chão e em extensão e (iii) a não utilização dos membros superiores para parar a rotação, provocando assim desequilíbrios na fase aérea quando estão a fazer a pirueta.

		CRITÉRIOS DE ÊXITO (Nome)																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
GINÁSTICA DE TRAMPOLINS	VELA	Brços em elevação superior																									
		Olhar em frente																									
		Pés unidos	10	10	-1	-1	10	10	-1	-1	10	-2	10	10	10	10	10	-1	10	-1	-2	10	10	-1	-1	10	
		Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima																									
		Alinhamento corporal																									
		AJUDAS																									
		TOTAL	10	10	9	9	10	10	9	9	10	8	10	10	10	10	10	9	10	9	8	10	10	9	9	10	
	ENFERMEIRO	Brços em elevação superior																									
		Olhar em frente																									
		Agarrar os joelhos	10	10	10	-2	10	-1	-1	-1	-1	-1	10	10	10	-2	10	-1	-1	-2	-2	-1	10	-1	-1	-1	
		Ângulo com pé e mosco/cosa inferior 90°																									
		Corvelos junto ao corpo																									
		AJUDAS																									
		TOTAL	10	10	10	8	10	9	9	9	9	9	10	10	10	8	10	9	9	8	8	9	10	9	9	9	
	CORONA APARTADA	Ângulo dos membros inferiores tende ser superior a 90°																									
		Pernas paralelas ao chão																									
Pernas em extensão		10	-1	-1	-1	10	-2	-2	-2	-1	-2	10	10	10	-1	-1	10	-2	-1	-1	-1	10	-1	-1	-1		
Mãos tocando dentro dos pés																											
Rotação a dois pés e sem passos																											
AJUDAS																											
	TOTAL	10	9	9	9	10	8	8	8	8	8	10	10	10	9	9	10	8	9	9	9	10	9	9	9		
MELHORIA DA PIRUETA	Olhar em frente																										
	Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima																										
	Pés juntos	10	-2	-1	-2	10	10	-1	-1	10	-2	10	10	10	-1	-1	10	-2	-1	-1	10	10	-1	10	10		
	Alinhamento dos membros superiores no final para parar a rotação																										
	Rotação a dois pés e sem passos																										
	AJUDAS																										
	TOTAL	10	8	9	8	10	10	9	9	9	8	10	10	10	9	9	10	8	9	9	10	10	9	10	10		
AVANÇADO	Brços em elevação superior																										
	Elevação da base																										
	Agarrar os joelhos	10	-2	-2	-2	-1	-1	-2	-2	-1	-2	-1	-2	10	-2	-1	-2	-2	-2	-2	-1	-1	-2	-2	-2		
	Joelhos juntos																										
	Abertura na vertical																										
	AJUDAS																										
	TOTAL	10	0	0	0	9	9	0	0	0	0	9	8	10	0	9	0	0	0	0	0	9	0	0	8		
TOTAL DA GINÁSTICA DE TRAMPOLINS		49,0	37,0	37,0	34,0	49,0	46,0	35,0	35,0	46,0	33,0	49,0	43,0	50,0	36,0	47,0	39,0	35,0	35,0	34,0	47,0	49,0	36,0	37,0	46,0		

Aplicação do Modelo de Educação Desportiva

Antes de procedermos à apresentação das etapas distintas MED, é importante esclarecer este conceito, para isso Siedentop, (2002) justifica, considerando que é um modelo que trabalha de forma lúdica em alternativa ao currículo das multiactividades. Este modelo procura modificar as típicas unidades didáticas de curta duração pelo conceito de época desportiva.


Assim sendo, a primeira fase caracteriza-se por a pré-época, constituída por 5 aulas, em que o professor procura orientar e preparar aos alunos para a fase seguinte. A segunda fase, é a época, que abrange um total de 8 aulas, em que os alunos começam a realizar os primeiros treinos e as primeiras jornadas. A última fase deste modelo é apenas 1 aula, destinando-se ao pós-época, sendo a fase que terminamos a aplicação do modelo com a realização de um evento culminante.



Na fase da pré-época, foi apresentado o dossier dos alunos e algumas funções a desempenhar para uma correta intervenção dos mesmos perante os problemas que poderiam surgir, daí nesta primeira fase o professor ter que assumir um papel primordial na organização do processo de ensino/aprendizagem. Por se tratar de um modelo de ensino diferente para os alunos foi necessário a criação de uma apresentação com o propósito de explicar todos os procedimentos a adotar.

Na fase da época, fornecemos a cada grupo o dossier dos alunos, sendo que ao longo das aulas fomos adicionando informação a este dossier, nomeadamente, a função de preparador físico), a função de um juiz, procurando completar todas as informações necessárias. Para além disso os alunos comprometeram-se contratualmente a cumprir as funções definidas inicialmente em equipa. Este dossier tinha de estar presente em todas as aulas de ginástica, sendo uma ferramenta extremamente útil para, eventualmente, ver, corrigir, modificar alguns elementos gímnicos e corresponder aos critérios de êxito. A fase da época abrangeu 8 aulas, realizamos 2 jornadas, em que se pretendia com cada jornada corrigir alguns critérios de êxito dos alunos para que na aula seguinte os alunos possam melhorar as suas capacidades

Na fase final da época, atendendo à motivação de alguns alunos, acrescentamos alguns elementos extra ao dossier dos alunos e que poderiam ter pontos extra no evento culminante. A última fase destinar-se-ia ao pós-época, fase essa caracterizada por ser um momento festivo, onde as equipas procuram mostrar todo trabalho desenvolvido ao longo das aulas.

Apêndice 5: Estrutura do Plano de Aula EBSGZ

Plano de Aula 1 e 2				
Professor: Leonardo Ornelas	Ano/turma: 10º 1	Data: 17 - 09 - 2018	Hora: 16h50 – 18h20	Nº de Alunos: 22
	Recursos Materiais: computadores, tablets e folhas de registo dos testes e questionários.			Local: 
	Instalação: Pavilhão e sala pequena			
Objetivos Gerais da Aula: Efetuar uma breve apresentação tanto do professor como dos alunos; explicar as regras de funcionamento da disciplina; quais as matérias de ensino que serão lecionadas e ainda realizar um questionário sobre a educação Física e os estilos de vida, o teste sociométrico e o teste da função cognitiva.				

Tempo	Exercício	Descrição / Operacionalização dos exercícios	Objetivos do Exercício	Esquema Gráfico
15'	Apresentação do professor cooperante e do estagiário à turma, bem como dos próprios alunos	Os alunos estão dispostos em meia-lua frente ao professor	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir aos alunos que o professor cooperante é o responsável geral pela turma, mas quem leciona as aulas será o professor estagiário; - Realçar a importância dos primeiros contactos com a turma e obter informações pessoais relevantes; - Apresentar um conjunto de expectativas a que me proponho para este ano letivo, preocupando-se com aquilo que os alunos perspetivam. - É da responsabilidade dos alunos dizer, todas as informações pessoais pertinentes; - Criar um clima positivo na aula, falando com os alunos, de forma natural. - Falar com os alunos sobre a importância de serem estabelecidas regras de funcionamento da disciplina, as matérias de ensino que serão abordadas e outras questões essenciais. - Ter conhecimento das matérias de ensino que mais motiva os alunos. 	
Tempo de Transição: 2 minutos				
65'	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação do questionário da Educação Física e os estilos de vida; (8 alunos) - Histórico Médico Individual; (8 alunos) - Teste Função Cognitiva (7 alunos) 	Os alunos serão distribuídos pelas 3 estações.	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a importância que estes testes e questionário serão fundamentais para o desenvolvimento do aluno; - Mostrar aos alunos que estes dados são mais importantes para eles do que para nós. 	
Tempo de Transição: 1 minuto				
5'	<p>Fase final da Aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve discurso com os alunos, dificuldades e gostos dos alunos sobre os testes; - Falar com os alunos sobre o que é para trazer na próxima aula. 	Os alunos estão dispostos em meia-lua em frente ao professor.	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar que devem de tomar banho pelo menos às quintas-feiras que ainda têm mais uma aula; - Indicar que é obrigatório trazer a roupa desportiva para a aula, mesmo que não a realizem; - Na próxima aula vamos fazer os testes de aptidão física. <p>Informação Importante: as raparigas devem de trazer as leggings mais largas.</p>	

Reflexão da Aula 17 – 09 – 2018

A aula começou com uma breve apresentação do professor orientador pedagógico, onde apresentou-se e apresentou-me à turma. Posteriormente, os alunos disseram os seus nomes e eu fui registando, com o intuito de ir já memorizando e associando alguns nomes com as caras.

Foi uma aula, onde estava a conhecer os alunos, fomentando e potenciando alguns laços e interações, visto que seria a turma que eu iria orientar durante o ano de estágio. Numa primeira perspetiva da turma, fiquei com um bom pressentimento, principalmente, no que compete ao comportamento, que é sempre um dos aspetos que os professores estagiários têm mais receio, surgindo perguntas: Será que vou conseguir lidar com esta turma? Como faço se um aluno tiver uma atitude negativa?

Desta forma, a aula realizada não foi prática, apenas teórica, com isto dividi a turma em 3 grupos, um grupo ficou a preencher os questionários da Educação Física e Estilos de vida, outro grupo ficou a preencher o historial médico individual e ainda o terceiro grupo ficaram a realizar o teste da avaliação cognitiva (COGTEL).

Sendo esta turma de 23 alunos, atualmente, não era uma tarefa fácil conseguir a realização de todos estes testes, mas conseguimos gerir bem o tempo com uma boa organização. Ficaram preenchidos 23 testes de COGTEL, exceto o aluno que não compareceu na aula, 22 testes do Histórico Médico Individual e 23 preencheram o questionário sobre a Educação Física e Estilos de Vida, apenas um aluno não realizou por uma falha de rede.

No final da aula, abordamos aquilo que iríamos desenvolver na aula seguinte: os testes da aptidão física e as medições antropométricas.

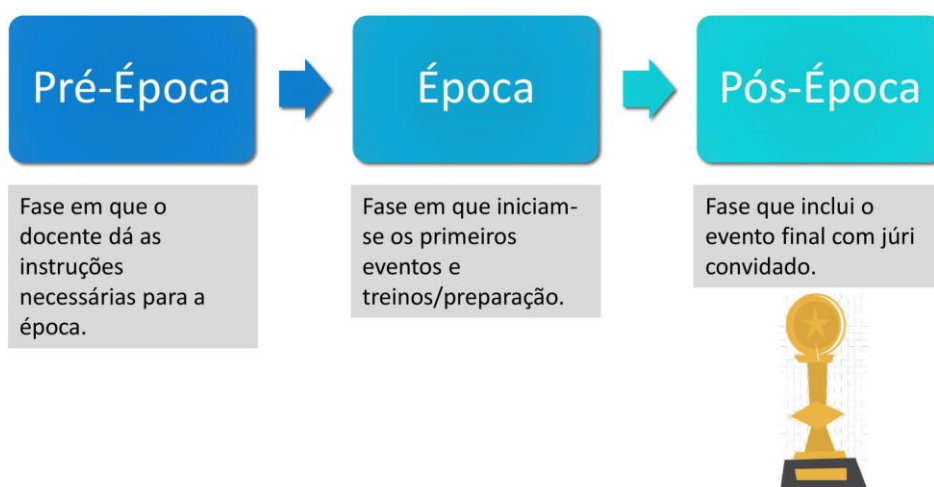
Apêndice 6: Implementação do MED na Ginástica



MED NA GINÁSTICA

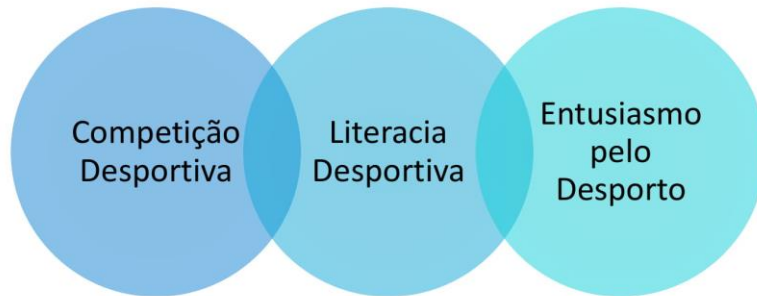
GRUPO DE ESTÁGIO DE EFD 2018-2019

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA



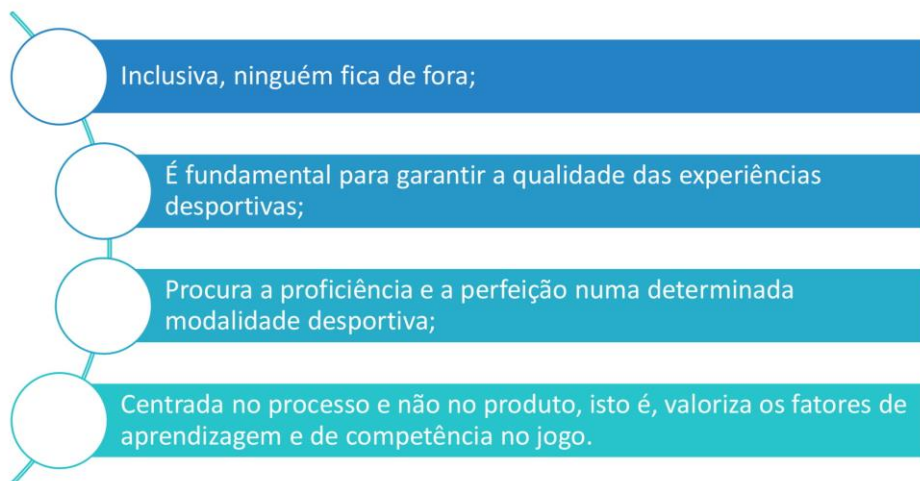
Objetivos do MED

O modelo de educação desportiva contempla 3 grandes objetivos:



- Habilidades técnicas fundamentais para a competição;
- Entendimento das regras, valores e património cultural do desporto;
- Permite fazer uma análise mais técnica e social acerca do desporto.

Competição à Luz do MED



Educação Física VS Educação Desportiva

EF



- Ausência de competição formal
- Multiactividades com Unidades Didáticas de curta duração;
- Aprendizagem elementar/introdutória das modalidades desportivas
- Competição/jogo informal
- Ausência de festividade

ED



- Competição ao longo de uma época desportiva
- Unidades didáticas mais longas com muito tempo de prática
- Aprendizagem de conteúdos transferíveis para o contexto desportivo
- Papel ativo dos alunos na coorientação e organização das atividades
- Evento Culminante

Equipas

Equipa 1

- Francisco
- Guilherme
- Sara P.
- Pedro
- Miriam
- Joana

Equipa 2

- Duarte C.
- Duarte N.
- Sofia
- Cristina
- Leonor C.
- Leonor R.

Equipa 3

- Margarida
- Eduardo
- Catarina
- Nuno
- Rodrigo
- Sara C.

Equipa 4

- Beatriz O.
- Marco
- Beatriz N.
- Alexandre
- Mariana

Contratos Por Equipa

Contrato Do Capitão De Equipa

Contrato Dos Jogadores

Contrato Do Fotógrafo De Equipa

Contrato Do Juiz

Contrato Do Treinador Adjunto

Contrato Do Preparador Físico



DOSSIER DE GINÁSTICA

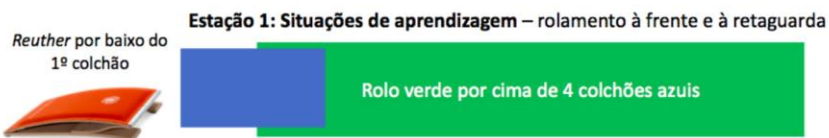
SUMÁRIO

1. Objetivos
2. Modelo de Educação Desportiva
3. Exemplos de Disposição de aula
4. Menu
 1. Ginástica de solo
 2. Ginástica de aparelhos (minitrampolim)
5. Regulamento
6. Referências bibliográficas

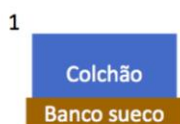
OBJETIVOS

- Este dossier foi criado no sentido de vos ajudar a planear os treinos de ginástica tendo em conta os elementos gímnicos que irão ser avaliados.
 - Em cada elemento gímnico encontrarão:
 - Critérios de êxito
 - Situações de aprendizagem
 - Ajudas

EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (1/2)



Estação 2:
Situações de aprendizagem:
Roda



Estação 3:
Situações de aprendizagem:
apoio facial invertido



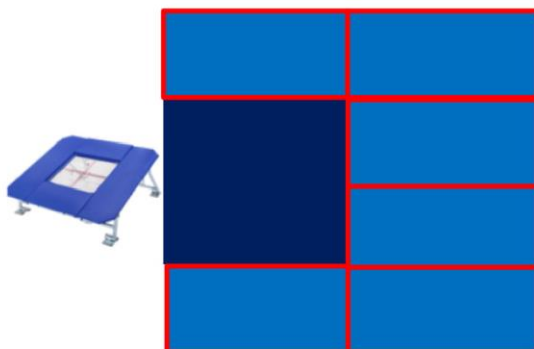
DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (2/2)

Treinos – saltos no trampolim (sempre com ajuda)



Situações de aprendizagem:
ponte



Situações de aprendizagem:
avião



DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

Ginástica de solo

Rolamento à frente

Rolamento à retaguarda

Avião

Ponte

Roda

Apoio facial invertido

Ginástica de aparelhos (minitrampolim)

Salto de vela

Salto engrupado

Salto de carpa

Salto ½ e 1 pirueta

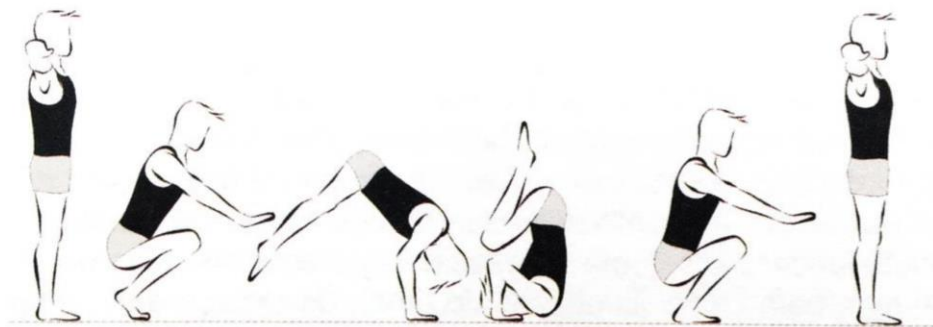
Mortal à frente

Clica em cima do nome do exercício que queres treinar.

MENU

ROLAMENTO À FRENTE

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros;
- Dedos afastados no tapete;
- Queixo ao peito;
- Impulsão dos membros inferiores;
- Elevação da bacia (por cima da cabeça);
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Repulsão das mãos no solo ou agarra joelhos para se levantar.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. "Bolinha"



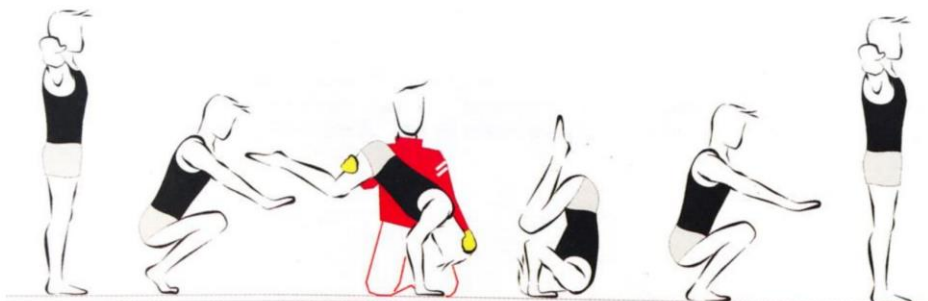
2. A partir de um plinto



3. Em plano inclinado

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



Com uma mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito (e evitar lesões) e outra na parte posterior das coxas ou nadegueiros para impulsionar o enrolamento.

Na fase final, o ajudante pode colocar as mãos nas costas (de preferência nas axilas) e ajudar a levantar.

REGULAMENTO (1/8)

A jornada é dividida em duas partes:

- Na 1.ª parte competem duas equipas e as outras duas organizam a competição;
- Na 2.ª parte existe troca de funções.

Exemplo:

1ª PARTE DA JORNADA

Equipa C vs Equipa D (Competição)

Equipa A vs Equipa B (Organização)

2ª PARTE DA JORNADA

Equipa A vs Equipa B (Competição)

Equipa C vs Equipa D (Organização)

REGULAMENTO (2/8)

As equipas organizadoras da jornada ficam responsáveis por:

- Montar as estações, ajuizar a competição e fotografar os eventos;
- A avaliação dos elementos gímnicos é da responsabilidade do professor e dos juizes das equipas que não estão a competir. A avaliação será realizada com recurso a uma ficha de avaliação das componentes críticas dos elementos gímnicos;
- As jornadas têm a duração de 60 minutos e são divididos em duas partes de 30 minutos;
- Cada equipa tem 15 minutos para realizar as suas sequências de ginástica de solo e ginástica de aparelhos;
- Os elementos das equipas podem realizar a sequência gímnica 2 vezes, no dia das jornadas, sendo contabilizada a sequência mais pontuada.

REGULAMENTO (3/8)

PONTUAÇÃO

A pontuação a atribuir é a seguinte:

- 1.º lugar (**25 pontos**);
- 2.º lugar (**20 pontos**);
- 3.º lugar (**15 pontos**);
- 4.º lugar (**10 pontos**).

Essa resulta do somatório dos *scores* obtidos nas avaliações do professor (60%) e dos juizes das outras equipas (40%).

REGULAMENTO (4/8)

PONTUAÇÃO

★ Pontuação Extra no **Evento Culminante:** ★

- Hino/Grito e Coreografia (4 pontos)
- Equipamento (3 pontos)
- Mascote (3 pontos)

REGULAMENTO (5/8)

AJUDAS GÍMNICAS

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente, 25 pontos pelas ajudas gímnicas, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Se a equipa for avisada pelo professor 5 vezes ou mais, por não realizar as ajudas corretamente.	10
Se a equipa for avisada pelo professor 4 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	7,5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	2,5

REGULAMENTO (6/8)

CUMPRIMENTO DAS FUNÇÕES

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos, inicialmente 25 pontos pelo cumprimento de deveres, que podem ser retirados, segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Falta de empenho dos elementos da equipa, no exercício das funções previamente contratualizadas.	2,5
Falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição.	1
Não arrumar o material.	2,5
Não realizar os alongamentos no final dos treinos ou jornadas.	5
Não cumprir o tempo estabelecido em cada estação.	2
Não levar o equipamento adequado para a realização dos treinos e competições.	2
Não respeitar as funções dos colegas.	5
Não respeitar o plano e mudá-lo sem autorização do professor/treinador principal.	5

REGULAMENTO (7/8)

FAIR PLAY

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente 25 pontos pelo fair play, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada.	2,5
Atitude antidesportiva grave, como desrespeitar os colegas ou elementos de outras equipas.	5
Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou um elemento de outra equipa.	10

Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.

REGULAMENTO (8/8)

CLASSIFICAÇÃO FINAL



Outras Informações:

Nos dias de treino e de jornada, as pontuações serão atualizadas e anexadas no grupo privado do *facebook*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C. (2004). "Manual de ajudas em ginástica". 2a Edição. Porto Editora. Porto.
- Moreira, J.; Araújo, C. (2004). "Manual técnico e pedagógico de Trampolins". Porto Editora; Porto.

DOSSIER DE GINÁSTICA

GRUPO DE ESTÁGIO DE EFD 2017-2018

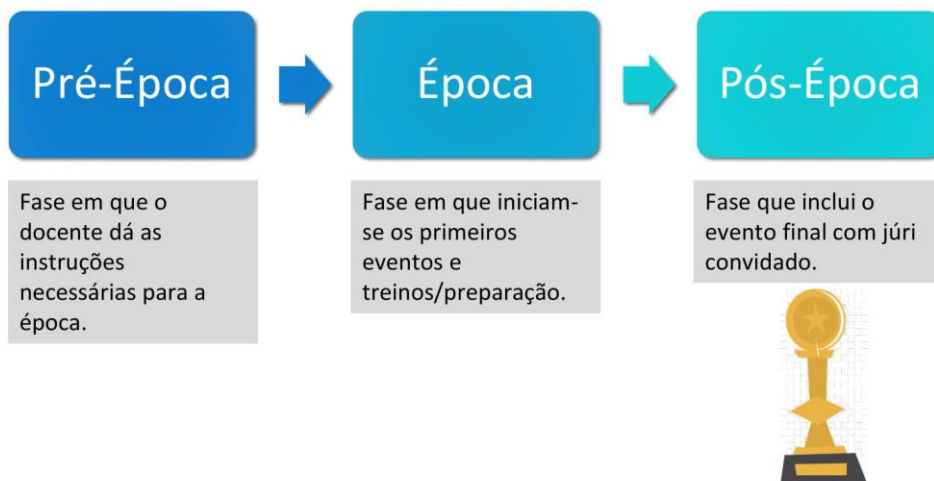
SUMÁRIO

1. Objetivos
2. Modelo de Educação Desportiva
3. Exemplos de Disposição de aula
4. Menu
 1. Ginástica de solo
 2. Ginástica de aparelhos (minitrampolim)
5. Regulamento
6. Referências bibliográficas

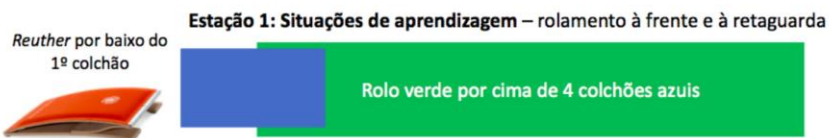
OBJETIVOS

- Este dossier foi criado no sentido de vos ajudar a planear os treinos de ginástica tendo em conta os elementos gímnicos que irão ser avaliados.
 - Em cada elemento gímnico encontrarão:
 - Critérios de êxito
 - Situações de aprendizagem
 - Ajudas

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA



EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (1/2)



Estação 2:
Situações de aprendizagem:
Roda



Estação 3:
Situações de aprendizagem:
apoio facial invertido



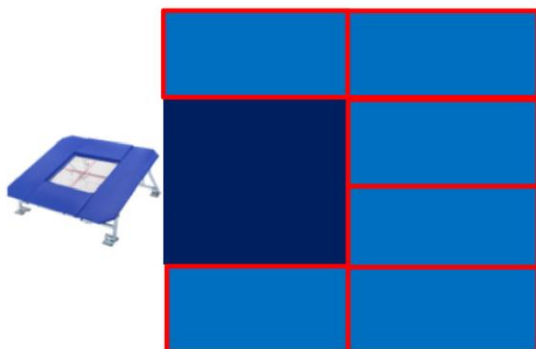
DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (2/2)

Treinos – saltos no trampolim (sempre com ajuda)



Situações de aprendizagem:
ponte



Situações de aprendizagem:
avião



DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

Ginástica de solo

Rolamento à frente

Rolamento à retaguarda

Avião

Ponte

Roda

Apoio facial invertido

Ginástica de aparelhos (minitrampolim)

Salto de vela

Salto engrupado

Salto de carpa

Salto ½ e 1 pirueta

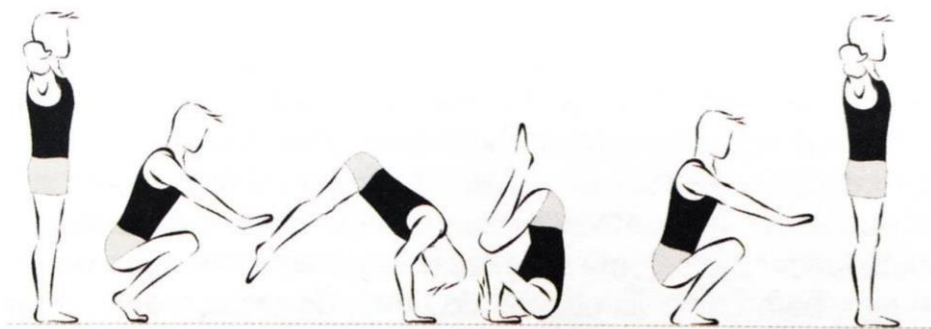
Mortal à frente

Clica em cima do nome do exercício que queres treinar.

MENU

ROLAMENTO À FRENTE

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros;
- Dedos afastados no tapete;
- Queixo ao peito;
- Impulsão dos membros inferiores;
- Elevação da bacia (por cima da cabeça);
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Repulsão das mãos no solo ou agarra joelhos para se levantar.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. "Bolinha"



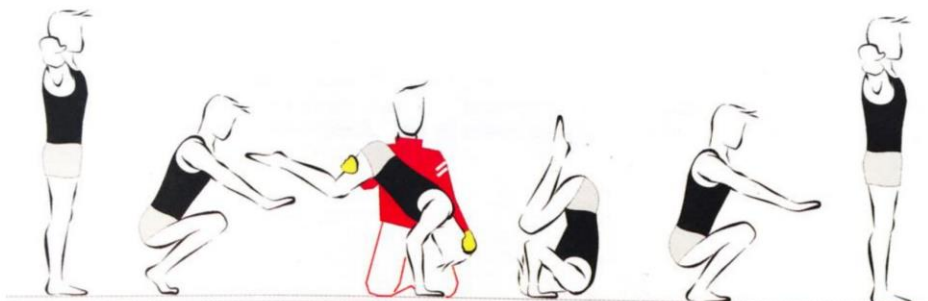
2. A partir de um plinto



3. Em plano inclinado

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



Com uma mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito (e evitar lesões) e outra na parte posterior das coxas ou nadequeiros para impulsionar o enrolamento.

Na fase final, o ajudante pode colocar as mãos nas costas (de preferência nas axilas) e ajudar a levantar.

ROLAMENTO À RETAGUARDA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior
- Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para cima
- Queixo ao peito
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°
- Dedos afastados no tapete
- Repulsão das mãos no solo de forma a “passar” a cabeça
- Pés sempre juntos.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Rolamento em plano inclinado



2. “Bolinha”

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

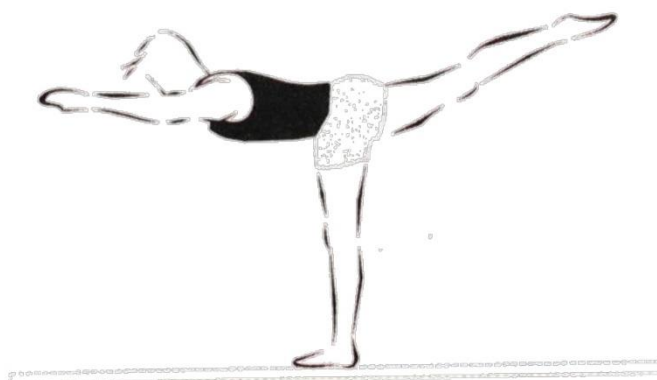


O ajudante deverá apoiar uma mão nas costas do aluno para lhe controlar a fase de sentar e depois deverá puxá-lo pela zona da bacia no sentido de facilitar a repulsão dos braços no solo e assim evitar que bata com a cabeça.

Se o aluno já executa bem as fases de fecho e enrolamento à retaguarda, o ajudante deverá colocar-se um pouco mais atrás, segurá-lo pelas ancas e puxar para cima facilitando a repulsão de braços e impedindo que bata com a cabeça no solo.

AVIÃO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

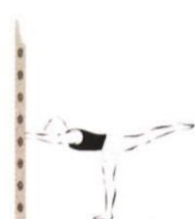
- Olhar em frente
- Cabeça levantada
- Pernas em extensão
- Amplitude entre membros inferiores maior que 90°
- Braços em extensão completa (2 posições aceitáveis)
- Manter a posição estática por mais de 2''

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Lançar MI à retaguarda



2. Apoiado de frente nos espaldares (posição estática)



3. Apoiado de lado nos espaldares



4. Lançar MI à retaguarda à frente (treinar o equilíbrio)

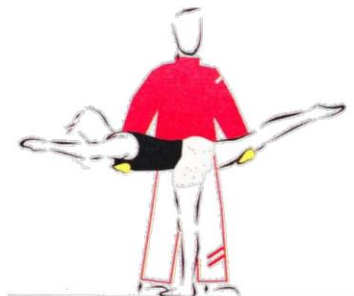


5. Lançar MI à retaguarda

Legenda: MI – membros inferiores

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

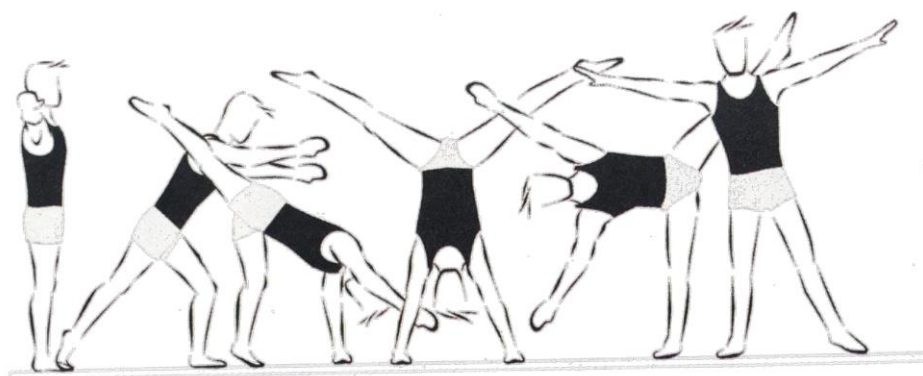


O ajudante coloca-se lateralmente ao aluno e com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé, fornece-lhe algum apoio para o equilíbrio, ajudando também ao aumento do afastamento entre os MI, obrigando-o a manter o peito elevado (fazendo força para cima com ambas as mãos).

LEGENDA: MI – membros inferiores.

RODA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco
- Afundo fronte-lateral
- Elevação dos membros superiores
- Enérgico lançamento da perna livre
- Apoios alternados (numa linha imaginária)
- Passagem do corpo pela vertical
- Afastamento dos membros inferiores superior a 90°

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Apoiando as mãos sobre o banco sueco



2. Apoiando no interior dos arcos



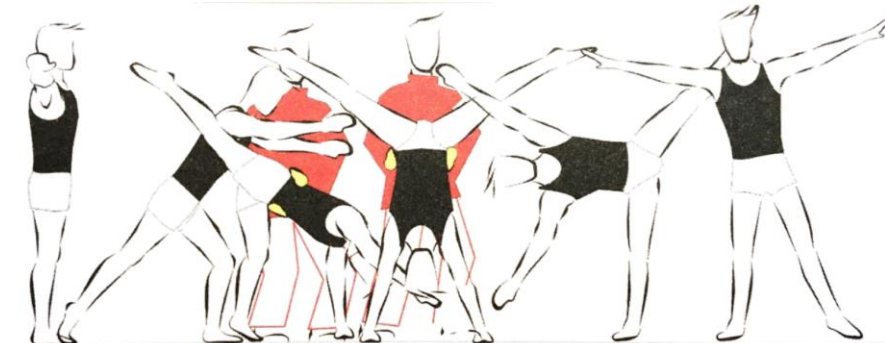
3. Executar a roda sobre uma linha (aperfeiçoamento da execução e preparação para trave)

4. Executar a roda utilizando o plano inclinado do *Reuther*.



AJUDA

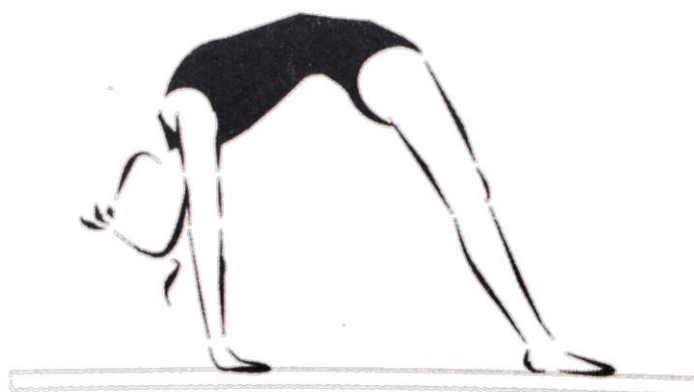
(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se lateralmente (do lado da perna de impulsão, de forma a ficar nas costas do aluno). Ajuda nas ancas facilitando o equilíbrio, forçando a passagem pela vertical e impulsionando de maneira a não deixar perder o ritmo e a aumentar a velocidade de movimento.

PONTE

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Mãos à largura dos ombros
- Membros inferiores e superiores em extensão
- Palmas das mãos viradas para a frente
- Dedos juntos
- Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica
- Linha perpendicular entre mãos e ombros.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

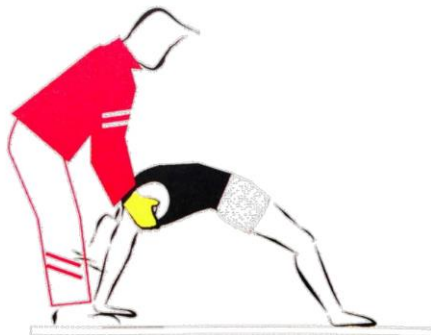
(ARAÚJO, 2004)



Legenda: MI – membros inferiores

AJUDA

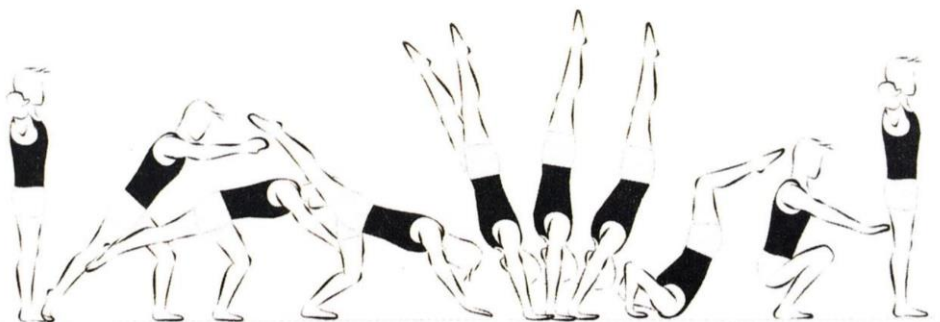
(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se atrás do aluno, que se deita e apoia as mãos junto ou sobre os pés do ajudante. O aluno executa ponte e o ajudante força-lhe os ombros puxando para si.

APOIO FACIAL INVERTIDO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco
- Mãos à largura dos ombros no solo
- Afundo Frontal
- Dedos afastados
- Braços em extensão
- Membros inferiores em extensão
- “Empurrar” o solo
- Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase)
- Alinhamento dos segmentos corporais.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Subindo os espaldares



2. Ajudante forçando ombros



3. Elevar a bacia com ajuda



4. Iniciando sobre um plinto



5. Execução com ajuda a puxar na zona da bacia

AJUDA (1/2)

(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando uma mão no ombro para não o deixar avançar, em relação ao apoio das mãos, e com a outra mão na perna livre para impulsionar para cima e chegar à vertical.
2. Colocando-se na frente do aluno e segurando-o pelas ancas logo que apoie as mãos no solo e “puxando-o” para pino; esta ajuda é melhor para alunos mais pesados e que executam bastante mal (ver situação de aprendizagem nº 5).

AJUDA (2/2)

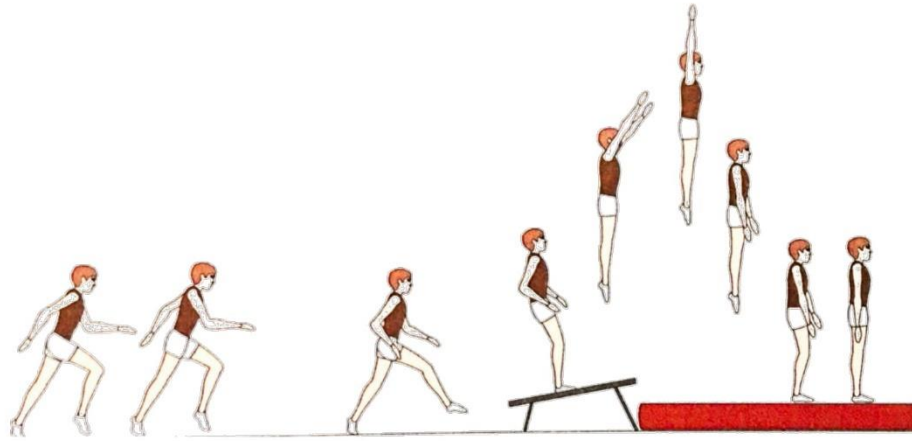
(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando um joelho na frente do ombro para não o deixar avançar. Com uma mão ajudará na “perna livre” impulsionando para que chegue à vertical e com a outra ajuda-o a parar, segurando na parte posterior dos joelhos. Com alunos que já tenham razoável noção do pino, bastará intervir no momento em que chegam à vertical segurando e facilitando o equilíbrio.

SALTO DE VELA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)

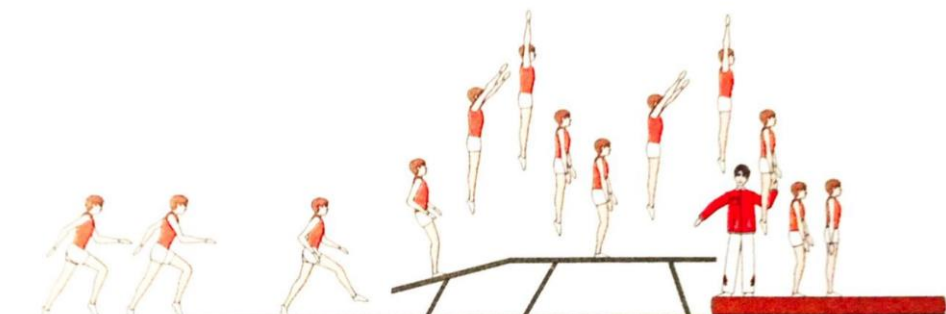
[CRITÉRIOS DE ÊXITO](#)[SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM](#)[AJUDA](#)

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior
- Olhar em frente
- Pés unidos
- Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima
- Alinhamento corporal
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

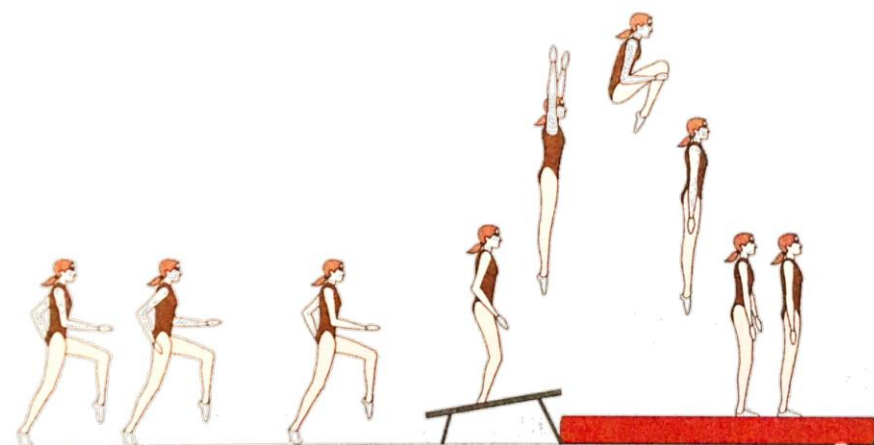
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca as mãos na zona da bacia ou nos ombros do aluno para facilitar uma receção equilibrada e em segurança.

SALTO ENGRUPADO

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

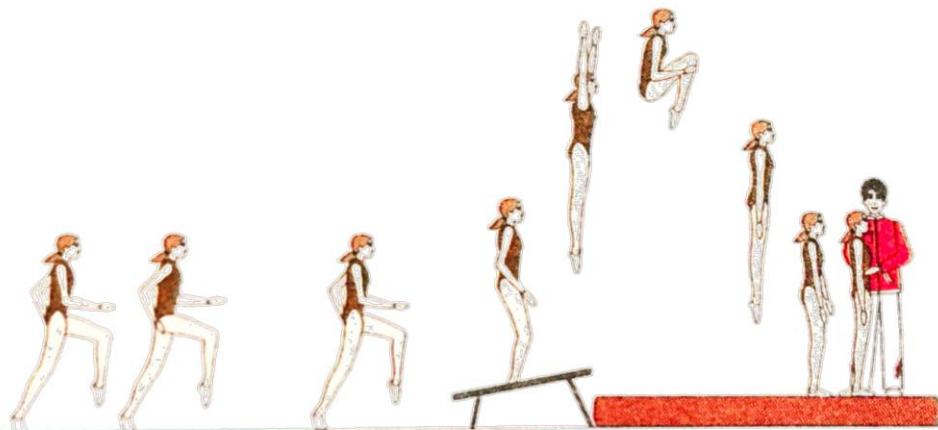
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior
- Olhar em frente
- Agarrar os joelhos
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90º
- Cotovelos junto ao corpo
- Pés em extensão e unidos
- Receção a dois pés e sem passos

AJUDA

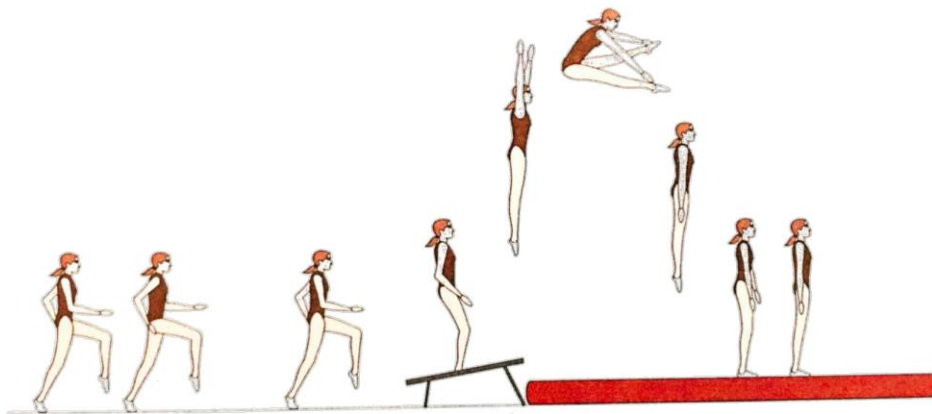
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante movimenta-se na zona de receção de forma a posicionar-se perto e lateralmente à aluna; intervém na zona da bacia ou nos ombros para lhe facilitar uma receção equilibrada e em segurança.

SALTO DE CARPA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)

[CRITÉRIOS DE ÊXITO](#)[SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM](#)[AJUDA](#)

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior
- Olhar em frente
- Ângulo dos membros inferiores superior a 90°
- Pernas paralelas ao chão
- Pernas em extensão
- Mãos tocam no dorso do pé
- Ângulo tronco/coxa inferior a 90°
- Receção a dois pés e sem passos

AJUDA

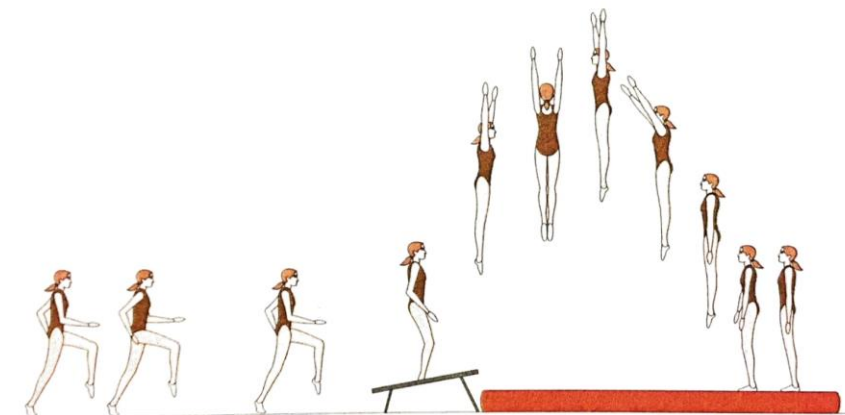
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



No salto de carpa o ajudante não se pode posicionar sobre a zona de receção visto que o aluno na fase ascendente do salto vai afastar as pernas podendo atingir o ajudante. Por isso o ajudante deverá colocar-se ao lado do minitrampolim e avançar rapidamente para ajudar apenas na receção. Esta ajuda poderá ser efetivada com uma mão nas costas e outra na zona abdominal ou nos ombros.

SALTO DE ½ OU 1 PIRUETA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

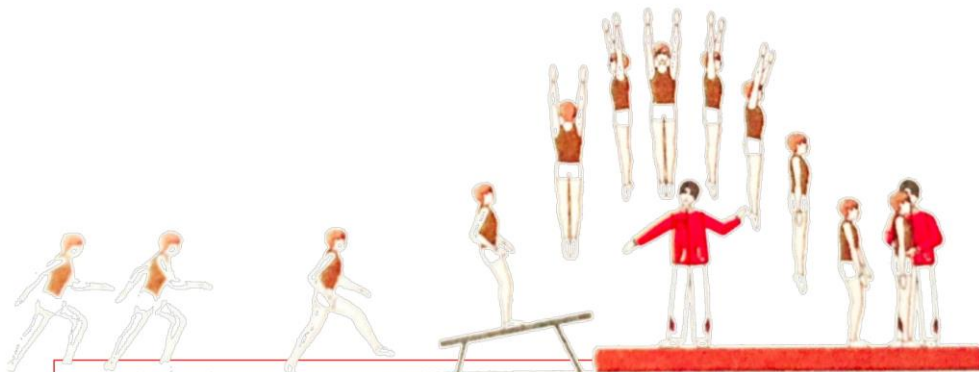
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior
- Olhar em frente
- Corpo em extensão e tonicidade máxima
- Pés juntos
- Pernas em extensão
- Afastamento do membros superiores no final para parar rotação
- Receção a dois pés e sem passos

AJUDA

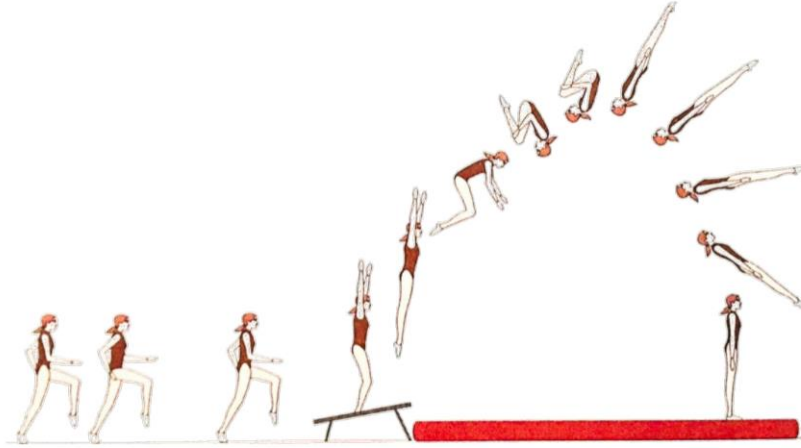
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante deve manter-se atento durante a execução da meia pirueta e intervir para parar o aluno no caso de desequilíbrio. Na receção coloca-se uma mão na zona abdominal ou no ombro e outra nas costas.

MORTAL ENGRUPADO À FRENTE

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)

[CRITÉRIOS DE ÊXITO](#)[SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM](#)[AJUDA](#)

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior
- Olhar em frente (fase inicial)
- Queixo ao peito
- Elevação da bacia
- Agarra os joelhos
- Joelhos juntos
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90º
- Abertura na vertical
- Recepção a dois pés e sem passos.

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



Mortal à frente no minitrampolim com ajuda de manipulação; o ajudante coloca uma mão na zona abdominal para facilitar a impulsão e servir de eixo de rotação. Com a outra mão nas costas do aluno imprime velocidade no movimento de rotação à frente. O ajudante só deixa o contacto com o aluno depois de ele se encontrar de pé e em equilíbrio.

SALTOS

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



MENU – Elementos Extra (EE)

Ginástica de solo

Rolamento à frente com membros inferiores afastados

Rolamento à retaguarda com os membros inferiores afastados

Rolamento à retaguarda com passagem para apoio facial invertido

Rondada

Flic-flac à retaguarda

Ginástica de aparelhos (minitrampolim)

Mortal à retaguarda

Clica em cima do nome do exercício que queres treinar.

DOSSIER DE GINÁSTICA

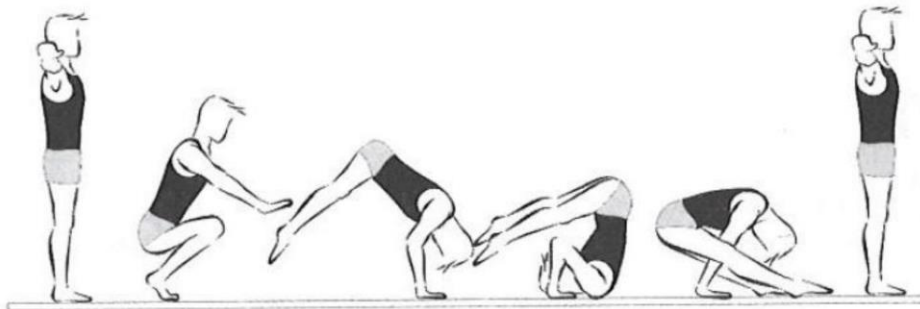
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU - EE

ROLAMENTO À FRENTE COM OS MEMBROS INFERIORES AFASTADOS

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros;
- Dedos afastados no tapete;
- Queixo ao peito;
- Impulsão dos membros inferiores (MI);
- Elevação da bacia (por cima da cabeça);
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Membros inferiores estendidos, afastam-se só no final do enrolamento;
- Repulsão das mãos no solo, por dentro dos M.I., para se levantar.

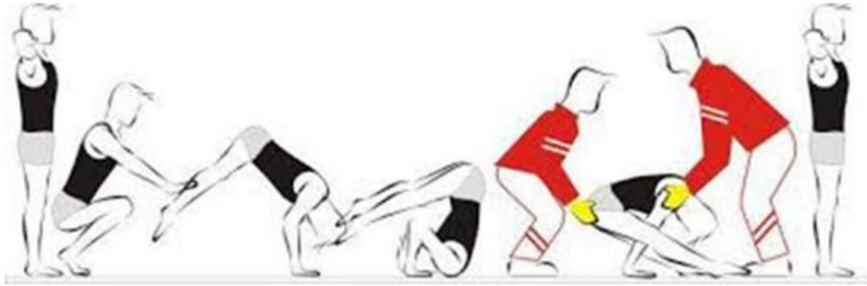
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

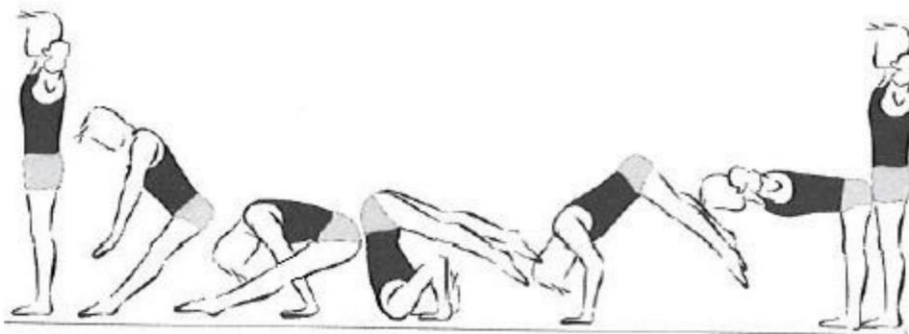


Se o aluno estiver ainda numa fase atrasada de aprendizagem, deverá ser ajudado por trás, na zona lombar ou nos quadris.

Se estiver numa fase já um pouco adiantada, poderá ser ajudado de frente sendo puxado pelos membros superiores junto aos ombros.

ROLAMENTO À RETAGUARDA COM OS M.I. AFASTADOS EM EXTENSÃO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

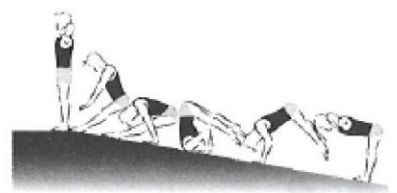
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

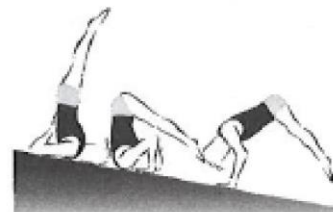
- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para a frente;
- Queixo ao peito;
- Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o rolamento;
- Dedos afastados no tapete;
- Repulsão das mãos no solo de forma a “passar” a cabeça;
- Membros inferiores sempre em extensão, afastam-se no fim do enrolamento.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Plano inclinado.



2. Rolamento à retaguarda a partir de vela em plano inclinado.

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante deverá apoiar uma mão nas costas (zona lombar) do aluno. Controlando-lhe a descida com membros inferiores estendidos, até sentar, e depois deverá puxá-lo pela zona da bacia (colocando as mãos nas ancas), ajudando a repulsão dos membros superiores. Contudo deverá afastar-se um pouco para o lado para não estorvar a ação.

ROLAMENTO À RETAGUARDA COM PASSAGEM PARA APOIO FACIAL INVERTIDO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

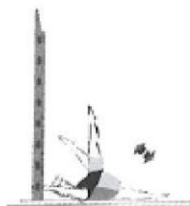
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior
- Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para frente
- Queixo ao peito
- Extensão completa dos membros inferiores;
- Abertura enérgica das pernas em relação ao tronco, para facilitar a subida para pino (movimento báscula);
- Repulsão dos braços no solo em coordenação com a abertura (“báscula”)
- Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase)
- Alinhamento dos segmentos corporais.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Movimentos de báscula nos espaldares.



2. Execução em plano inclinado com ajuda.



3. Execução em plano inclinado

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se lateralmente em relação ao alunos, e no momento em que os membros inferiores passam sobre a cabeça, segura-os e ajuda a executar a abertura puxando para cima até ele chegar a apoio facial invertido.

RONDADA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco
- Afundo fronte-lateral
- Elevação dos membros superiores
- Enérgico lançamento da perna livre
- Apoio da mão uma após da outra, colocando a segunda mão virada para a primeira
- Passagem do corpo pela vertical, como no apoio facial invertido, com os membros inferiores unidos
- Forte impulsão dos membros superiores, por forma a empurrar o solo para a posição de pé com pés juntos

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



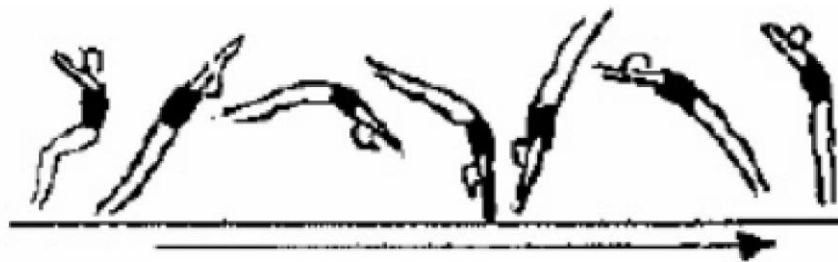
AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



Tal como na roda, ajuda-se na zona da bacia e nas costas do aluno mas o ajudante intervém com as duas mãos ao mesmo tempo. Deve-se ajudar no momento em que o aluno coloca a segunda mão no solo no sentido de o fazer passar pela vertical dos apoios e rodá-lo de forma a que complete os 180 graus de rotação sobre o eixo longitudinal do corpo.

Flic-flac à retaguarda



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

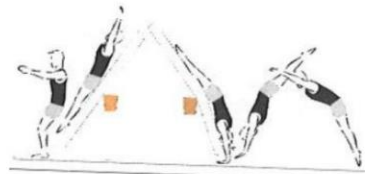
- Posição Inicial
 - Ligeira flexão das pernas;
 - Fecho do tronco sobre as pernas;
 - Braços em retropulsão.
- Movimento enérgico e coordenado
 - Impulsão de pernas;
 - Abertura;
 - Antepulsão de braços
- Manutenção da postura alongada, aberta até ao apoio das mãos no solo.
- Forte impulsão de braços, coordenada com fecho parcial (retroversão da baica) das pernas sobre o tronco - CURVETA

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

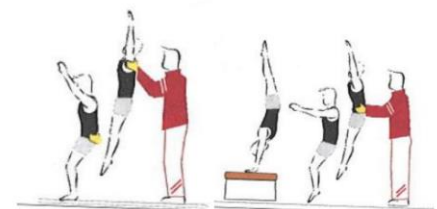
(ARAÚJO, 2004)



2. O aluno salta para o colchão cilíndrico que roda.



1. Coloca-se o colchão inclinado sobre a trave, que vai servir de rotação. O aluno deita-se sobre o colchão e os colegas rodam-no para trás.



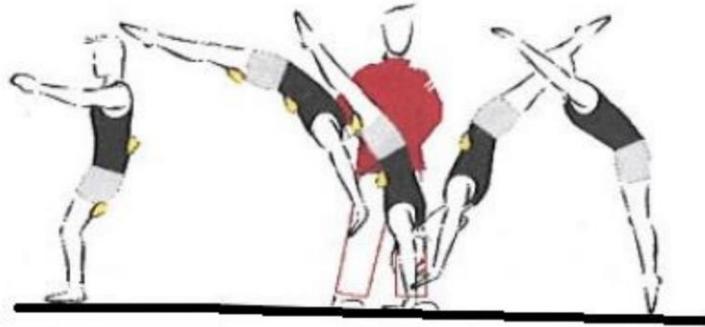
3. O aluno salta para cima do ajudante primeiro no solo e depois após "curveta".

4. Movimento global com impulsão no minitrampolim e ajuda.



AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



O ajudante segura o aluno pela zona da bacia e, aproveitando a sua força de impulsão, serve-lhe de eixo de rotação colocando um braço ou ombro por baixo da zona lombar. Após o salto à retaguarda, o ajudante pode mudar a outra mão para a parte posterior da coxa do aluno para lhe aumentar a velocidade de rotação e “puxar-lhe” os membros inferiores para cima.

MORTAL ENGRUPADO À RETAGUARDA



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

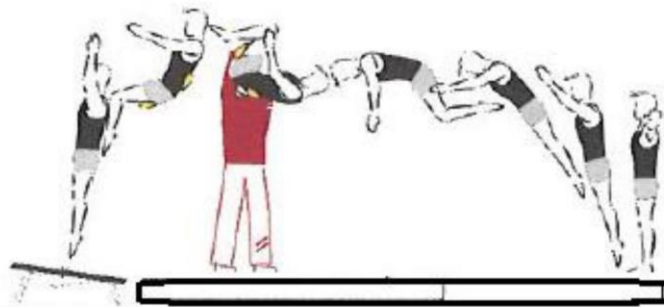
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior (antepulsão);
- Olhar em frente;
- Elevação dos joelhos ao peito;
- Agarra os joelhos;
- Joelhos juntos;
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Abertura na vertical (corpo em extensão);
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



Mortal à retaguarda no minitrampolim com ajuda de manipulação; o ajudante coloca uma mão nas coxas para facilitar a impulsão e na zona lombar para ajudar na rotação. Com a outra mão nas costas do aluno imprime velocidade no movimento de rotação atrás. O ajudante só deixa o contacto com o aluno depois de ele se encontrar de pé e em equilíbrio.

SALTOS

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



REGULAMENTO (1/8)

A jornada é dividida em duas partes:

- Na 1.ª parte competem duas equipas e as outras duas organizam a competição;
- Na 2.ª parte existe troca de funções.

Exemplo:

1ª PARTE DA JORNADA

Equipa C vs Equipa D (Competição)

Equipa A vs Equipa B (Organização)

2ª PARTE DA JORNADA

Equipa A vs Equipa B (Competição)

Equipa C vs Equipa D (Organização)

REGULAMENTO (2/8)

As equipas organizadoras da jornada ficam responsáveis por:

- Montar as estações, ajuizar a competição e fotografar os eventos;
- A avaliação dos elementos gímnicos é da responsabilidade do professor e dos juizes das equipas que não estão a competir. A avaliação será realizada com recurso a uma ficha de avaliação das componentes críticas dos elementos gímnicos;
- As jornadas têm a duração de 60 minutos e são divididos em duas partes de 30 minutos;
- Cada equipa tem 15 minutos para realizar as suas sequências de ginástica de solo e ginástica de aparelhos;
- Os elementos das equipas podem realizar a sequência gímnica 2 vezes, no dia das jornadas, sendo contabilizada a sequência mais pontuada.

REGULAMENTO (3/8)

PONTUAÇÃO

A pontuação a atribuir é a seguinte:

- 1.º lugar (**25 pontos**);
- 2.º lugar (**20 pontos**);
- 3.º lugar (**15 pontos**);
- 4.º lugar (**10 pontos**).

Essa resulta do somatório dos *scores* obtidos nas avaliações do professor (60%) e dos juizes das outras equipas (40%).

REGULAMENTO (4/8)

PONTUAÇÃO

- ★ Pontuação Extra no **Evento Culminante**: ★
- Hino/Grito e Coreografia (4 pontos)
 - Equipamento (3 pontos)
 - Mascote (3 pontos)

REGULAMENTO (5/8)

AJUDAS GÍMNICAS

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente, 25 pontos pelas ajudas gímnicas, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Se a equipa for avisada pelo professor 5 vezes ou mais, por não realizar as ajudas corretamente.	10
Se a equipa for avisada pelo professor 4 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	7,5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	2,5

REGULAMENTO (6/8)

CUMPRIMENTO DAS FUNÇÕES

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos, inicialmente 25 pontos pelo cumprimento de deveres, que podem ser retirados, segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Falta de empenho dos elementos da equipa, no exercício das funções previamente contratualizadas.	2,5
Falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição.	1
Não arrumar o material.	2,5
Não realizar os alongamentos no final dos treinos ou jornadas.	5
Não cumprir o tempo estabelecido em cada estação.	2
Não levar o equipamento adequado para a realização dos treinos e competições.	2
Não respeitar as funções dos colegas.	5
Não respeitar o plano e mudá-lo sem autorização do professor/treinador principal.	5

REGULAMENTO (7/8)

FAIR PLAY

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente 25 pontos pelo fair play, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada.	2,5
Atitude antidesportiva grave, como desrespeitar os colegas ou elementos de outras equipas.	5
Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou um elemento de outra equipa.	10

Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.

REGULAMENTO (8/8)

CLASSIFICAÇÃO FINAL



Outras Informações:

Nos dias de treino e de jornada, as pontuações serão atualizadas e anexadas no grupo privado do *facebook*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C. (2004). “Manual de ajudas em ginástica”. 2a Edição. Porto Editora. Porto.
- Moreira, J.; Araújo, C. (2004). “Manual técnico e pedagógico de Trampolins”. Porto Editora; Porto.



PREPARADOR FÍSICO

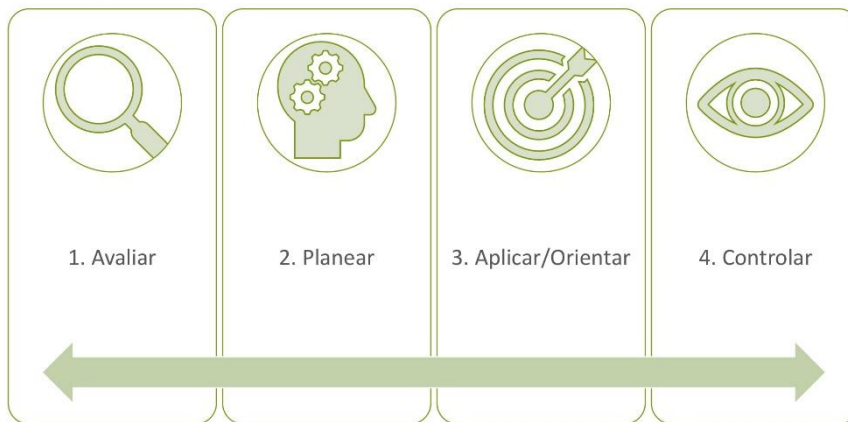
FUNÇÃO QUE INTERVÉM NA PERFORMANCE, NA SAÚDE E NO BEM ESTAR DO DESPORTISTA

O QUE É UM PREPARADOR FÍSICO?



O preparador físico é um profissional da área desportiva, formado em áreas da saúde como a Educação Física.

FUNÇÕES DO PREPARADOR FÍSICO



OBJETIVOS DO PREPARADOR FÍSICO



FUNÇÕES DO PREPARADOR FÍSICO

NO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA EM GINÁSTICA

O preparador físico tem a responsabilidade de apoiar a coordenação dos exercícios de condição física (força, resistência, equilíbrio e flexibilidade), consoante os elementos gímnicos que irão realizar na aula e as fragilidades apresentadas pela sua equipa.

No início da aula, prepara todo o equipamento para a aula.

Organiza os colegas de equipa para a realização dos treinos.

Inicialmente, apoia a coordenação da ativação geral, consoante o trabalho desenvolvido durante a aula.

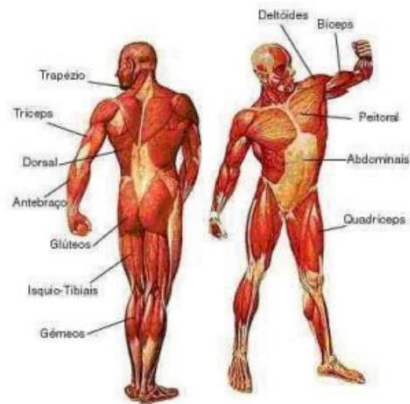
Durante a aula aplica o plano eleito consoante as fragilidades da equipa.

No fim da aula, coordena os alongamentos.

É da sua responsabilidade, comunicar com o professor, se houver alguma queixa física de qualquer aluno da sua equipa.

No final da aula certifica-se que todo o material é arrumado.

PRINCIPAIS MÚSCULOS DO CORPO HUMANO



CONDIÇÃO FÍSICA GERAL (Início da Aula)

- 2 séries de 30 seg + descanso de 10 seg.



1. Saltar a corda



2. Mountain climber- Em posição de prancha, elevar os joelhos alternadamente com o tronco estabilizado. Olhar para a linha que intermeia as mãos.



3. Jumping jacks- O exercício começa na posição anatômica, sendo que o aluno deve afastar os membros inferiores ao mesmo tempo que afasta os membros superiores acima da cabeça e volta à posição inicial.



4. Burpees

PLANO DE TREINO

Ativação Geral (Aquecimento)

Principais músculos envolvidos num treino de aptidão cardiorrespiratória:

➤ Toda a musculatura-esquelética, inclusive o coração.

A ativação geral tem como objetivos:

- ✓ Promover a ativação cardiovascular e músculo esquelética, prevenindo lesões durante a realização da aula;
- ✓ Desenvolver e potenciar capacidades condicionais como a força e resistência.

Trabalhar a resistência cardiorrespiratória previne doenças como por exemplo enfartes, AVC, obesidade e diabetes.

TREINO DE FORÇA DOS MEMBROS SUP.

~ 2 séries de 30 seg + descanso de 10 seg.



1. **Flexões de braços** – mãos a largura das ombros, corpo nivelado ("tábua"). Quando desce, bacia e peito roçam o chão. Opção: com joelhos no chão.



2. **Wall Climb** – Começando na posição de prancha, deve apoiar os pés nos espaldares e conseguir colocar o corpo na vertical (braços em extensão). Depois volta a descer, gradualmente, e repete o processo.



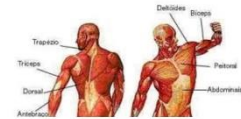
3. **Atalados** – Deve colocar as mãos no banco suco, formando um ângulo de 90° entre o braço e antebraço. Em seguida deve elevar os braços com os membros inferiores em extensão e o corpo estabilizado. Opção: com os membros inferiores flexionados (ângulo 50°).

PLANO DE TREINO

Força dos Membros Superiores

Principais músculos constituintes dos membros superiores:

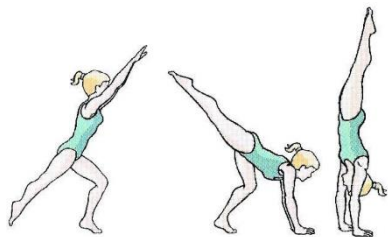
- Antebraço
- Bicípites
- Tricípites
- Deltoide.



Na ginástica, estes músculos são fundamentais para o suporte do nosso peso corporal, como por exemplo, no apoio facial invertido, roda, rodada, ponte etc.

EXEMPLO

APOIO FACIAL INVERTIDO



WALL CLIMB



TREINO DE FORÇA DOS MEMBROS INF.

- 2 séries de 30 seg + descanso de 10 seg.

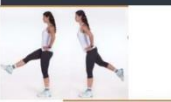


1. **Agachamento** - Os membros inferiores a largura dos ombros, deve lentamente, flexionar os joelhos e projetar o quadril para trás, como se fosse sentar numa cadeira. Joelho não ultrapassa a ponta do pé.

2. **Lunge** - Deve dar um passo em frente e fletir o joelho. Joelho não ultrapassa a ponta do pé.



4. **Ponte de glúteos** - Um membro inferior está em extensão e outro está flexionado, nesta posição elevar e descer a bacia. Após uma execução troca. Opção: Realizar com os dois membros inferiores fletidos.



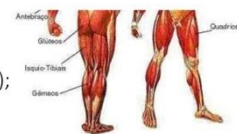
3. **Pêndulo** - Começando na posição anômica, deve com uma perna realizar a seguinte sequência sem tocar com o pé no chão: frente-trás-lado direito-lado esquerdo. Depois regresso a posição e realiza o processo com a perna contrária. Pode utilizar os braços para se equilibrar. Opção: tocar com o pé no chão.

PLANO DE TREINO

Força dos Membros Inferiores

Principais músculos constituintes dos membros inferiores:

- Glúteos;
- Isquiotibiais (posteriores da coxa);
- Gêmeos;
- Quadríceps.



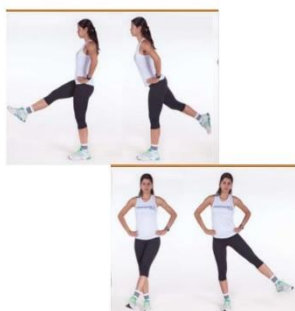
Estes músculos são fundamentais para o suporte do nosso peso corporal.

Na ginástica o seu desenvolvimento permite aumentar a impulsão imposta nos diferentes elementos gímnicos, como por exemplo no saltos e rolamento.

O seu desenvolvimento é essencial para prevenir lesões do joelho e tornozelo.

EXEMPLO

PÊNDULO



AVIÃO



TREINO DE FORÇA DO CORE

~ 2 séries de 30 seg + descanso de 10 seg.



1. **Prancha** – O corpo tem de estar todo nivelado, membros inferiores em extensão e os membros superiores à largura dos ombros. (Realizar com os cotovelos ou com as mãos no solo e braços em extensão.)
Opção: Realizar com os joelhos no chão.



2. **Abdominais** – Com as mãos debaixo da zona lombar, deve cruzar as pernas que estão em extensão sem tocar no chão. Opção: realizar com o joelhos flexionados.



3. **Lombar** – deitado com a barriga no solo, deve elevar a cabeça sem elevar as pernas. Opção: elevar as pernas ao mesmo tempo, sempre em extensão.



4. **Prancha alternada** – Olhar dirigido para a linha que intermeia as mãos. Elevar o membro superior direito ao mesmo tempo que o membro inferior esquerdo e vice-versa, alternadamente. Opção: com joelhos apoiados no chão ou não.

PLANO DE TREINO

Força do Core

Principais músculos constituintes do Core:

- Peitoral;
- Abdominais;
- Trapézio;
- Dorsal;
- Lombar.



Estes músculos são fundamentais para a estabilidade do tronco, contribuem para uma boa postura corporal.

Nos elementos gímnicos, como por exemplo, os saltos no minitrampolim, apoio facial invertido e roda permite o bloqueio da bacia e adotar a verticalidade necessária.

O seu desenvolvimento previne lesões graves ao nível da coluna.

DESPORTO, SAÚDE E BEM-ESTAR

- Todo o trabalho de força é importante, pois um programa de treino adequado, poderá ajudar na prevenção de lesões.
- Treino de força com crianças e jovens contribuem para o controlo postural e correção de assimetrias posturais, como também previne debilidade muscular na cintura pélvica e na zona lombar.
- Na ginástica, visto que todos os elementos exigem contração máxima de todos os grupos musculares, é fundamental trabalhar esta componente em todas as aulas.



A IMPORTÂNCIA DO ALONGAMENTO

O alongamento é uma tensão aplicada aos tecidos moles que provoca sua extensibilidade, sendo executados como forma de aumentar a mobilidades articular e diminuir a incidência de contraturas.

Os alongamentos devem ser realizados antes e após a prática de exercício físico, mas quando é efetuado antes deve ser de uma forma dinâmica, de modo a preparar as fibras musculares para o exercício.

Os exercícios de alongamento podem ser utilizados para treinar *flexibilidade*, promover a *ativação muscular* e *relaxamento muscular*.



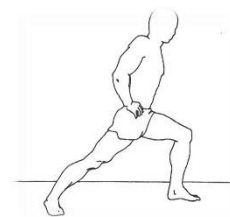
BENEFÍCIOS DOS ALONGAMENTOS

- Melhoram a força de todas as fibras musculares;
- Aumentam o rendimento em qualquer atividade física;
- Alongam e definem os músculos;
- Permitem movimentos amplos, indolores e eficazes sem utilizar quase energia nenhuma;
- Diminuem o risco de lesões musculares e articulares;
- Criam um espaço para relaxar a mente e respirar com tranquilidade.





TIPOS DE ALONGAMENTOS



Estático

- O alongamento estático consiste em ficar numa posição por alguns segundos, esticando a musculatura até que possa sentir um leve desconforto.

Dinâmico

- Trata-se de alongar o corpo através de movimentos leves com os braços, pernas e quadris.

EXEMPLO

Rolamento à Frente



PLANOS DE TREINO

TREINO DE FLEXIBILIDADE

Realizar a posição, quando chegar ao ponto que não aguenta a dor, começa a contar 30 segundos.



1. Em cima de um banco baixo, alcançar o pé com as mãos, mantendo os MÍ em extensão e a cabeça próxima dos joelhos.
Compatibilidade ginástica: Movimento à Frente simples.



2. Impulsionar o corpo com as pernas, e tirar para trás sobre as costas, mantendo os MÍ em extensão.
Compatibilidade ginástica: Movimento à Frente simples.



3. Com as pernas na direção dos quadris e os MÍ no solo distantes, fazer uma inspiração e esticar a coluna de seguida realizar uma expiração curvando as costas.
Compatibilidade ginástica: Ponte.



4. MÍ em pontas e em extensão completa, semto que a quadra é feita por colocar que põe os MÍ para cima.
Compatibilidade ginástica: Apoio Facial Invertido.

NOTA: Estes alongamentos solicitados adequam-se a cada elemento ginástico da ginástica. Seleccione corretamente o exercício consoante aquilo que pretende trabalhar.

TREINO DE FLEXIBILIDADE

Realizar a posição, quando chegar ao ponto que não aguenta a dor, começa a contar 30 segundos.



1. Em cima de um colchão, alcançar os pontos dos pés com as mãos e a cabeça apoiada nos joelhos, mantendo os MÍ em extensão.
Compatibilidade ginástica: Movimento à Frente simplesmente anexo.



2. Sentado sobre as calcinhas, coloque os MÍ para trás, empurrando seus quadris para cima e para a frente. Não coloque muita pressão sobre a coluna lombar.
Compatibilidade ginástica: Ponte.



3. Posição paralela ao chão, verificando se a coluna está numa posição reta. Mover a perna um pouco para fora, de forma a formar um arco nos costos.
Compatibilidade ginástica: Roda.



4. Fixado do tronco a frente no solo com as pernas distantes.
Compatibilidade ginástica: Rolamento à Frente pernas distantes (movimento de alongamento pernas afastadas; Soltos de Corpo Pernas Afastadas).

NOTA: Estes alongamentos solicitados adequam-se a cada elemento ginástico da ginástica. Seleccione corretamente o exercício consoante aquilo que pretende trabalhar.

TREINO DE FLEXIBILIDADE

Realizar a posição, quando chegar ao ponto que não aguenta a dor, começa a contar 30 segundos.



1. Em decúbito dorsal, realizar o deslocamento de um MÍ à metade possível, tentando o alcançar com um pé.
Compatibilidade ginástica: Apoio.



2. Segurar com os MÍ os espaldares, realizando alguma força e tirar o corpo leve.
Compatibilidade ginástica: Roda e Apoio Facial Invertido.



3. MÍ em extensão e com o outro MÍ puxar a mão para uma posição inferior.
Compatibilidade ginástica: Roda e Apoio Facial Invertido.



4. Com os MÍ flexidos, colocar as mãos no solo e fazer força para elevar o corpo.
Compatibilidade ginástica: Mortal à Frente e Espigões.

NOTA: Estes alongamentos solicitados adequam-se a cada elemento ginástico da ginástica. Seleccione corretamente o exercício consoante aquilo que pretende trabalhar.



FIM!

Dúvidas?



Objetivos de um Juiz

Conhecer as componentes críticas dos elementos gímnicos;

Conhecer o regulamento;

Aprender a preencher as fichas de registo e avaliação;

Assegurar o cumprimento das regras e do fair play dos participantes durante as competições;

Avaliar e pontuar as sequências gímnicas de cada equipa de forma justa e correta;

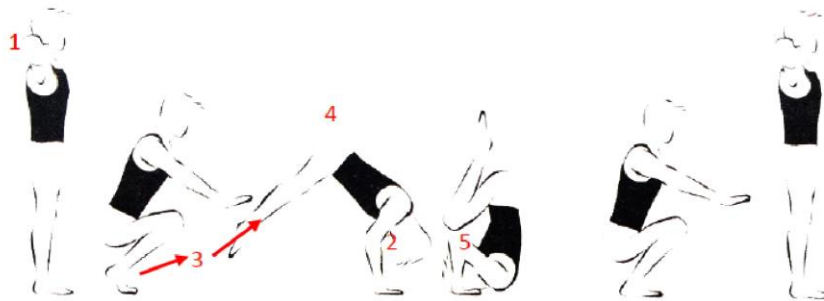


1º Objetivo- Conhecer as componentes críticas dos elementos gímnicos



Ginástica
de solo

Rolamento à frente



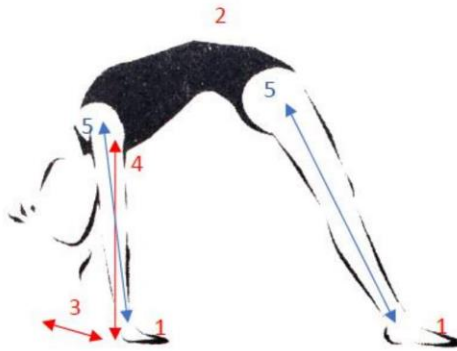
1. Mãos à largura dos ombros
2. Queixo ao peito
3. Impulsão dos membros inferiores
4. Elevação da bacia
5. Ângulo entre a coxa perna e tronco coxa 90°

Rolamento à retaguarda



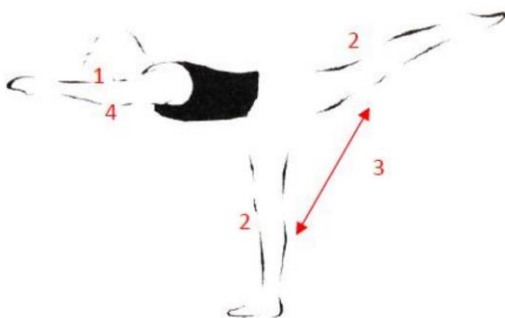
1. Mãos à largura dos ombros com a palmas viradas para cima
2. Queixo ao peito
3. Ângulo entre a coxa perna e tronco coxa 90°
4. Repulsão das mãos no solo de forma a passar a cabeça
5. Pés juntos

Ponte



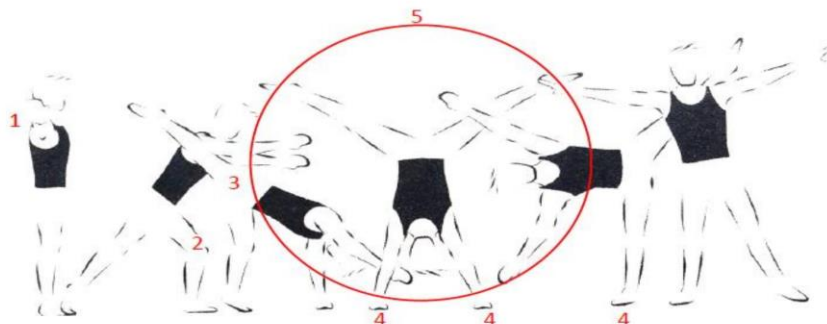
1. Dedos juntos
2. Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica
3. Mãos à largura dos ombros
4. Linha perpendicular entre mãos e ombros
5. Membros inferiores e superiores em extensão

Avião



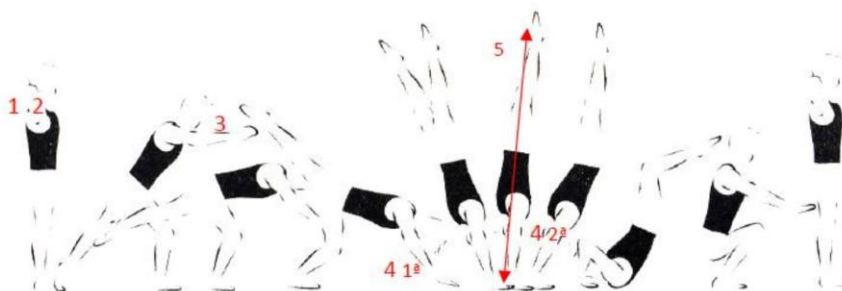
1. Olhar em frente (cabeça para cima)
2. Pernas em extensão
3. Amplitude entre membros inferiores maiores que 90°
4. Braço em extensão completa
5. Manter a posição estática durante 2''

Roda

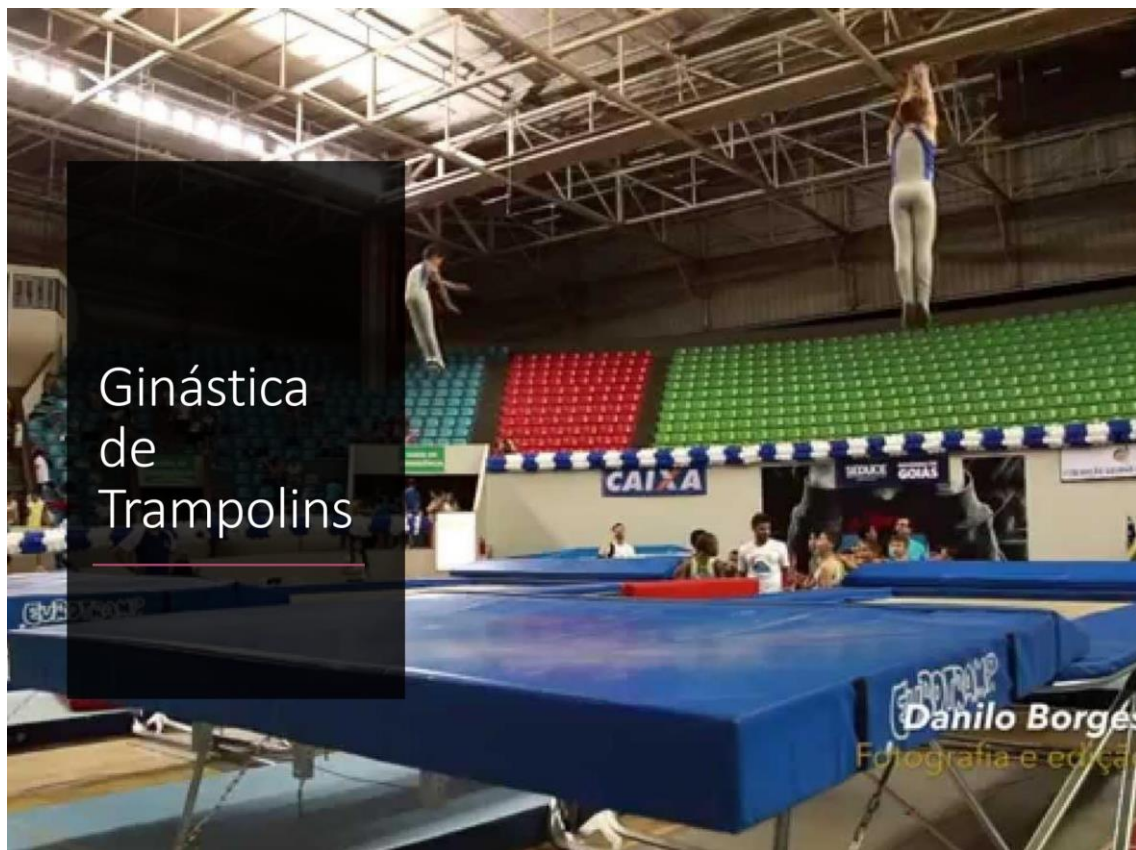


1. Braço em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao corpo
2. Afundo fronto-lateral
3. Enérgico lançamento da perna livre
4. Apoios alternados (mão, mão, pé, pé)
5. Passagem do corpo pela vertical

Apoio Facial Invertido

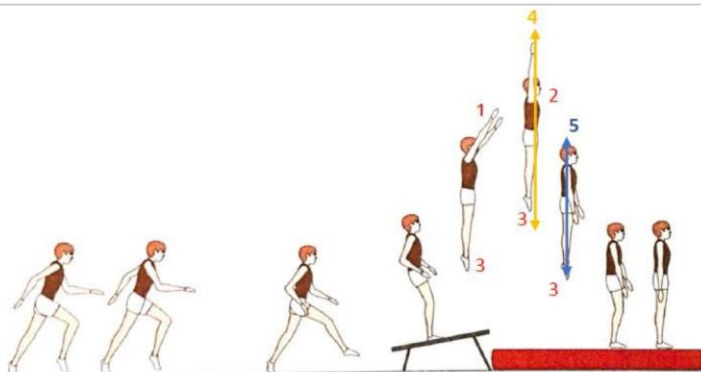


1. Mãos à largura dos ombros no solo
2. Dedos afastados
3. Braço em extensão
4. Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase)
5. Alinhamento dos segmentos corporais



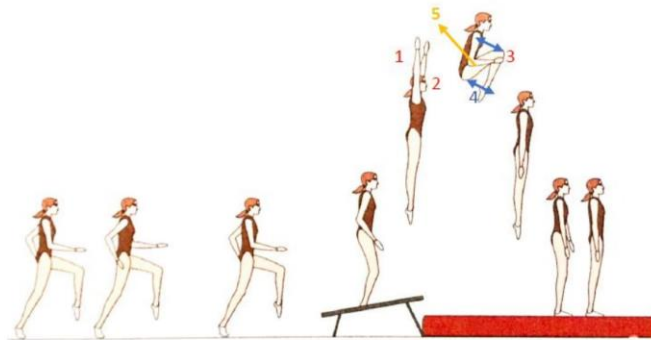
Ginástica de Trampolins

Salto de Vela



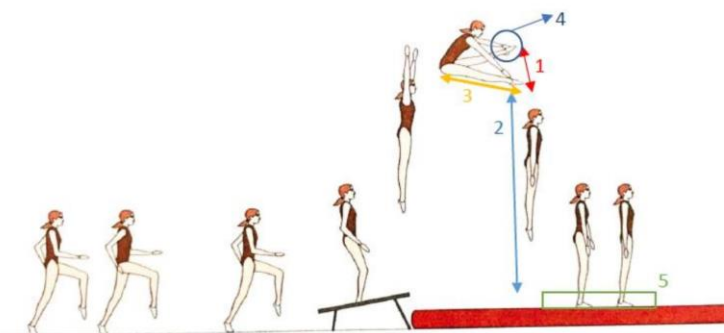
1. Braços em elevação;
2. Olhar em frente;
3. Pés unidos;
4. Corpo em extensão completa e tonicidade máxima;
5. Alinhamento corporal

Salto Engrupado



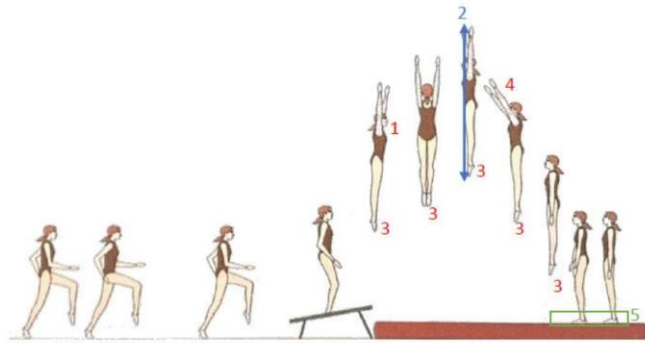
1. Braços em elevação superior;
2. Olhar em frente;
3. Agarrar os joelhos;
4. Ângulo coxa perna e tronco coxa inferior a 90°
5. Cotovelo junto ao corpo.

Salto de Carpa



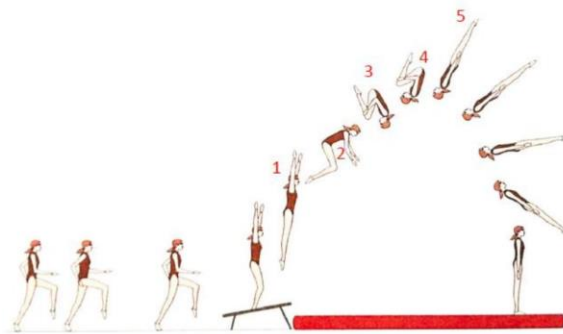
1. Ângulo dos membros inferiores tem de ser superior a 90°
2. Pernas paralelas ao chão;
3. Pernas em extensão;
4. Mãos tocam no dorso dos pés;
5. Receção sem passos.

Salto com ½ ou uma pirueta



1. Olhar em frente;
2. Corpo em extensão completa e tonicidade máxima;
3. Pés juntos;
4. Afastamento dos MS no final para parar a rotação;
5. Recepção sem passos.

Mortal à frente



1. Braços em elevação superior;
2. Rotação da bacia;
3. Agarrar os joelhos;
4. Joelhos juntos;
5. Abertura.



2º Objetivo- Conhecer o regulamento

REGULAMENTO

PONTUAÇÃO

A pontuação a atribuir é a seguinte:

- 1.º lugar (**25 pontos**);
- 2.º lugar (**20 pontos**);
- 3.º lugar (**15 pontos**);
- 4.º lugar (**10 pontos**).

Essa resulta do somatório dos *scores* obtidos nas avaliações do professor (60%) e dos juízes das outras equipas (40%).

REGULAMENTO

AJUDAS GÍMNICAS

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente, 25 pontos pelas ajudas gímnicas, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Se a equipa for avisada pelo professor 5 vezes ou mais, por não realizar as ajudas corretamente.	10
Se a equipa for avisada pelo professor 4 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	7,5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	2,5

REGULAMENTO

CUMPRIMENTO DAS FUNÇÕES

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos, inicialmente 25 pontos pelo cumprimento de deveres, que podem ser retirados, segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Falta de empenho dos elementos da equipa, no exercício das funções previamente contratualizadas.	2,5
Falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição.	1
Não arrumar o material.	2,5
Não realizar os alongamentos no final dos treinos ou jornadas.	5
Não cumprir o tempo estabelecido em cada estação.	2
Não levar o equipamento adequado para a realização dos treinos e competições.	2
Não respeitar as funções dos colegas.	5
Não respeitar o plano e mudá-lo sem autorização do professor/treinador principal.	5

REGULAMENTO

FAIR PLAY

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente 25 pontos pelo fair play, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada.	2,5
Atitude antidesportiva grave, como desrespeitar os colegas ou elementos de outras equipas.	5
Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou um elemento de outra equipa.	10

Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.



3º Objetivo- Aprender a realizar a ficha de registo e avaliação

Como avaliar os colegas?



Como avaliar os colegas? (cont).



Preenchimento da ficha de registo/avaliação

Cada elemento terá 5 critérios de êxito, onde o juiz deverá avaliar se cumpre (C) ou não cumpre (NC).

Ginástica de Solo

		CRITÉRIOS DE ÊXITO Nº de aluno		
		1	2	3
ROLAMENTO À FRENTE	Mãos à largura dos ombros	C	C	C
	Queixo ao peito	NC	C	C
	Impulsão dos membros inferiores	NC	C	C
	Elevação da bacia (por cima da cabeça)	NC	C	C
	Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90º	NC	C	C
	AJUDAS	0	0,3	0
	TOTAL	9,5	9,7	10
ROLAMENTO RETAGUARDE	Mãos à largura dos ombros com a palmas viradas para cima	C	C	C
	Queixo ao peito	NC	NC	C
	Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90º	NC	C	C
	Repulsão das mãos no solo de forma a "passar" a cabeça	NC	NC	C
	Pés sempre juntos	C	C	C
	AJUDAS	0	0	0
	TOTAL	9,5	9,7	10

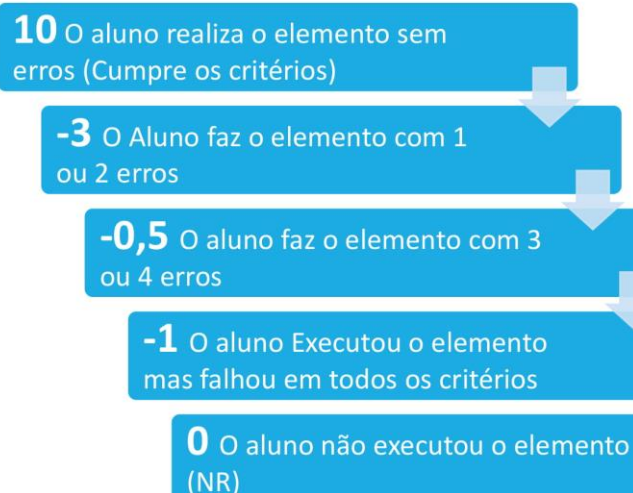
DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

Preenchimento da ficha de registo/avaliação (cont.)

A pontuação de cada elemento será a seguinte:



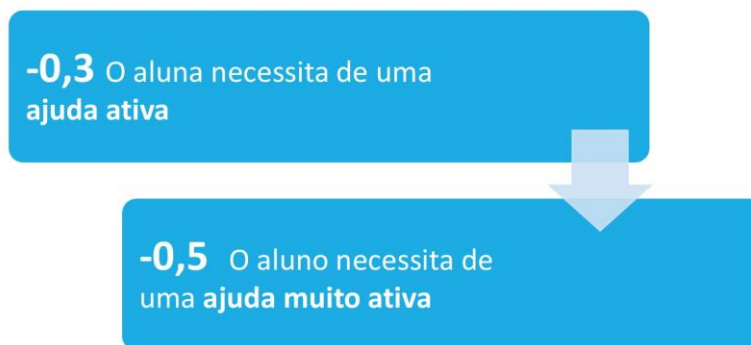
DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

Preenchimento da ficha de registo/avaliação (cont.)

Se for realizado com ajuda, tem que ser retirado da pontuação:



Preenchimento da ficha de registo/avaliação (cont.)

Ginástica de Trampolins

		CRITÉRIOS DE ÉXITO Nome do aluno			
		1	2	3	
GINÁSTICA DE TRAMPOLINS	VELA	Braços em elevação superior			
		Dilhar em frente			
		Pés unidos	-0,1	-0,2	-0,2
		Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima			
		Alinhamento corporal			
		AJUDAS	0	0	0
		TOTAL	9,9	9,8	9,8
	INARTEJUNDO	Braços em elevação superior			
		Dilhar em frente			
		Agarrar os joelhos	-0,2	-0,2	-0,1
		Ângulo costal/perna e tronco/costa inferior a 90°			
		Cotovelos junto ao corpo			
AJUDAS		0	0	0	
	TOTAL	9,8	9,8	9,9	
CARRAS PLANAS	Ângulo dos membros inferiores tem de ser superior a 90°				
	Pernas paralelas ao chão				
	Pernas em extensão	-0,2	-0,1	-0,2	
	Mãos tocam no dorso dos pés				
	Receção a dois pés e sem passos				
	AJUDAS	0	0	0	
	TOTAL	9,8	9,9	9,8	
MIRAOU/UMA REJETA	Dilhar em frente				
	Corpo em extensão completa e tonicidade máxima				
	Pés juntos	-0,2	-0,2	-0,1	
	Afastamento dos membros superiores no final para parar a rotação				
	Receção a dois pés e sem passos				
	AJUDAS	0	0	0	
	TOTAL	9,8	9,8	9,9	

Preenchimento da ficha de registo/avaliação (cont.)

A pontuação de cada elemento dos trampolins será a seguinte:

10 O aluno faz o elemento sem erros (cumpre com todos os critérios de êxito)

-1 O aluno faz o elemento com poucos erros (cumpre com a maior parte dos critérios de êxito)

-2 O aluno faz o elemento com muitos erros (não cumpre com a maior parte dos critérios de êxito)

0 O aluno não executou o elemento (NR)

Preenchimento da ficha de registo/avaliação (cont.)

Se for realizado com ajuda, tem que ser retirado da pontuação:

-0,3 O aluno necessita de uma ajuda ativa

-0,5 O aluno necessita de uma ajuda muito ativa



CONTRATOS MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CONTRATO DO CAPITÃO DE EQUIPA

CONTRATO DOS JOGADORES

CONTRATO DO FOTÓGRAFO DE EQUIPA

CONTRATO DO JUIZ

CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

CONTRATO DO PREPARADOR FÍSICO

CONTRATO DO CAPITÃO DE EQUIPA

Como capitão de equipa, vou liderar demonstrando um bom comportamento desportivo e de liderança nas seguintes áreas:

- **Fair play** - Participar de forma responsável, dedicar-se, respeitar, ser prestável e não prejudicial;
- **Esforçar-se ao máximo** - Trabalhar muito para a equipa em todas as situações (i.e., nos treinos, ouvir todos nas decisões; prevenir conflitos, trabalhar na preparação física, e organizar a equipa nas competições);
- **Respeitar** - Respeitar os companheiros de equipa, juízes, adversários, professores e equipamentos;
- **Responsabilidade** - Organizar os companheiros de equipa nos treinos e antes das competições;
- **Ajudar** - Ajudar todos os elementos a melhorar em todas as situações.

Deveres diários específicos...

- Registrar a assiduidade;
- Se necessário, convocar reuniões onde as preocupações da equipa possam ser discutidas;
- Assistir o professor nas competições;
- Atuar como porta-voz da equipa;
- Verificar os comportamentos da sua equipa.

Assinatura:

Data:

Assinaturas dos restantes membros da equipa:

CONTRATO DOS JOGADORES

Nós, elementos da equipa _____, prometemos que iremos demonstrar o seguinte:

- **Bom desportivismo e respeito:** Ter uma boa conduta em relação aos companheiros da equipa, os adversários e todos os deveres para com os membros da equipa e o professor;
- **Fair play:** Respeitar as regras da competição e da turma em todas as situações;
- **Cooperação:** Ajudar os colegas de equipa quando necessário em todas as situações (durante os treinos, competições e tarefas de equipa);
- **Trabalhar muito:** Esforçar-se para ser melhor durante toda a época;
- **Atitude positiva:** Trabalhar em conjunto, encorajando positivamente os membros da equipa e não ter medo de falhar.

Alguns exemplos de expetativas diárias:

- Participar plenamente no treino diário, na ativação geral e em toda a sessão de treino;
- Seguir as indicações do treinador ou capitão em todas as situações;
- Aprender e seguir as regras da modalidade;
- Cumprir os deveres e as tarefas atribuídas com cuidado e rapidez.

Data:

Assinaturas (de todos os jogadores):

<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

CONTRATO DO FOTÓGRAFO DE EQUIPA

Descrição da função

O fotógrafo de equipa deve registar os principais momentos da competição em que está de serviço. Para além disto, deve, no início de cada competição, capturar uma foto com as equipas formadas.

Tarefas e deveres:

- Trazer um aparelho que possibilita capturar fotografias (máquina fotográfica ou *smartphone*);
- Colocar as melhores fotos no grupo de *facebook* da turma, no final de cada jornada;
- As fotos devem permanecer no grupo e só podem ser partilhadas para o público com a devida autorização dos intervenientes e do professor.

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO JUIZ

Descrição da função

Os juízes garantem que todos os participantes respeitem as regras da competição da forma mais justa possível. Os juízes devem saber usar as regras e evitar favorecer uma equipa em detrimento da outra.

Tarefas e deveres:

- Estudar e saber as componentes críticas dos elementos gímnicos;
- Iniciar as competições no horário previsto sem atrasos;
- Ser justo para as duas equipas e evitar favoritismos;
- Ser firme, consistente e justo;
- Explicar as decisões de forma clara aos participantes;
- Identificar maus comportamentos desportivos e reportar ao professor;
- Acima de tudo: Dar o seu melhor. (Como juiz principiante, é possível que ocorram alguns erros. Não há problema!)

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

Descrição da função

Os treinadores adjuntos organizam as sessões de treino e competições ou eventos da equipa. Eles trabalham com os colegas de equipa (por exemplo, capitão) para encontrar maneiras de preparar-se melhor para as próximas competições.

Tarefas e deveres:

- Ajudar todos os seus jogadores;
- Estar presente em todas as aulas;
- Obter ajuda do seu professor com as principais práticas da equipa, se necessário;
- Organizar os elementos da sua equipa antes de cada evento;
- Dar a todos os companheiros de equipa tempo igual para praticar;
- Organizar as práticas da equipa durante as pausas ou almoço (se possível);
- Falar com o seu professor sobre o desempenho da sua equipa.

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO PREPARADOR FÍSICO

Descrição da função

O preparador físico tem a responsabilidade de apoiar a coordenação dos exercícios de condição física (força, resistência, equilíbrio e flexibilidade), consoante os elementos gímnicos que irão realizar na aula e as fragilidades apresentadas pela sua equipa.

Tarefas e deveres:

- No início da aula, prepara todo o equipamento para a aula.
- Organiza os colegas de equipa para a realização dos treinos.
- Inicialmente, apoia a coordenação da ativação geral, consoante o trabalho desenvolvido durante a aula.
- Durante a aula aplica o plano eleito consoante as fragilidades da equipa.
- No fim da aula, coordena os alongamentos.
- É da sua responsabilidade, comunicar com o professor, se houver alguma queixa física de qualquer aluno da sua equipa.
- No final da aula certifica-se que todo o material é arrumado.

Assinatura:

Data:



Cronograma

Aula (sessão de 45 minutos)	Data	Época	MED (tarefas)	Exemplo de Estruturação dos Conteúdos
1 e 2	27/09/2018 <u>(90')</u>	Pré-época	Avaliação Inicial (Performance - Filmagens & questionários)	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Apoio Facial Invertido; • Avião; • Ponte; • Roda; • Rolamento à Frente Parado; • Rolamento à Retaguarda Simples. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Vela; • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado. Questionários Cognitivo e competências sociais
3 e 4	04/10/2018 <u>(90')</u>	Pré-época	Criação das equipas; elaboração de contratos Assinatura de contratos; elaboração de manuais e dossier para alunos e docentes; Regulamento. Lecionação dos conteúdos abordando as progressões, componentes críticas e ajudas;	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Apoio Facial Invertido; • Avião; • Ponte/Espargata; • Roda/Rodada; • Rolamento à Frente Parado e/ou com as Pernas Afastadas e/ou com Salto); <ul style="list-style-type: none"> • Ajudas Gímnicas.
5 e 6	11/10/2018 <u>(90')</u>	Pré-época (OBSERVAÇÃO Empenhament o Motor)	Criação das equipas; elaboração de contratos Assinatura de contratos; elaboração de manuais e dossier para alunos e docentes; Regulamento. Lecionação dos conteúdos abordando as progressões, componentes críticas e ajudas;	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Apoio Facial Invertido; • Roda/Rodada; • Rolamento à Frente (parado, com as pernas afastadas e com salto); • Rolamento à Retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas); • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Vela; • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • Ajudas Gímnicas.
7 e 8	18/10/2018 <u>(90')</u>	Pré-época (OBSERVAÇÃO Empenhament o Motor)	Criação das equipas; elaboração de contratos Assinatura de contratos; elaboração de manuais e dossier para alunos e docentes; Regulamento. Lecionação dos conteúdos abordando as progressões, componentes críticas e ajudas;	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos; <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Eixo no Bock.
9 e 10	22/10/2018 <u>(45')</u> & 25/10/2018 <u>(45')</u>	Pré-época	Criação das equipas; elaboração de contratos Assinatura de contratos; elaboração de manuais e dossier para alunos e docentes; Regulamento. Lecionação dos conteúdos abordando as progressões, componentes críticas e ajudas;	Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos; <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Eixo no Bock (transversal e longitudinal); • Salto entre Mãos no Bock (transversal); • Ajudas Gímnicas. • Funções e Tarefas do MED; • Contratos Protocolares; • Nomes, Lemas e Cor dos Equipamentos.
11 e 12	25/10/2018 <u>(45')</u> & 29/10/2018 <u>(45')</u>	Época (1º treino) (OBSERVAÇÃO Empenhament o Motor)	Treinos Dossier dos alunos. Eventos/ Competições	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Apoio Facial Invertido; • Rolamento à Frente (parado/ou com as pernas afastadas e/ou com salto); • Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Vela; • Salto Engrupado.
13 e 14	05/11/2018 <u>(45')</u> & 08/11/2018 <u>(45')</u>	Época (1.ª Jornada: 1.ª Avaliação Intermédia)	Treinos Dossier dos alunos. Eventos/ Competições	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Apoio Facial Invertido; • Rolamento à Frente (parado e/ou com as pernas afastadas e/ou com salto); • Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Vela; • Salto Engrupado.

Cronograma

15 e 16	08/11/2018 (45') & 12/11/2018 (45')	Época (2.º Treino) (OBSERVAÇÃO Empenhamento Motor)	Treinos Dossier dos alunos. Eventos/ Competições	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Avião; • Ponte/Espargata; • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Ajudas Gímnicas.
17 e 18	15/11/2018 (90')	Época (2ª jornada - 2ª Avaliação Intermédia) (OBSERVAÇÃO Empenhamento Motor)	Treinos Dossier dos alunos. Eventos/ Competições	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Avião; • Ponte/Espargata; • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Ajudas Gímnicas.
19 e 20	19/11/2018 (45') & 22/11/2018 (45')	Época (3º treino)	Treinos Dossier dos alunos. Eventos/ Competições	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos: <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Eixo no Bock (transversal e longitudinal); • Salto entre Mãos no Bock (transversal); • Ajudas Gímnicas.
21 e 22	22/11/2018 (45') & 26/11/2018 (45')	Época (4º treino)	Treinos Dossier dos alunos. Eventos/ Competições	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado; • Ajudas Gímnicas.
23 e 24	29/11/2018 (90')	Época (Último Treino: Revisão de Conteúdos) (OBSERVAÇÃO Empenhamento Motor)	Treinos Dossier dos alunos. Eventos/ Competições	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Apoio Facial Invertido; • Avião; • Ponte; • Roda; • Rolamento à Frente Parado; • Rolamento à Retaguarda Simples. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Vela; • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado. Ginástica de Aparelhos: <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Eixo no Bock (transversal e longitudinal); • Salto entre Mãos no Bock (transversal); • Ajudas Gímnicas.
25 e 26	06/12/2018 (90')	Evento Culminante	Avaliação final (filmagem e observação directa); Organização do evento culminante (prémios, convite a entidades, etc.); Evento culminante; Entrega de prémios.	Ginástica de Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Apoio Facial Invertido; • Avião; • Ponte; • Roda; • Rolamento à Frente Parado; • Rolamento à Retaguarda Simples. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): <ul style="list-style-type: none"> • Salto de Vela; • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado. <ul style="list-style-type: none"> • Questionários atitude face à EF (QAAEF) e dos objetivos de realização (AGQ); Cognitivo e de competências sociais

Apêndice 7: Instrumentos de Avaliação Psicomotora nas diferentes Matérias de Ensino

Avaliação Psicomotora Tênis de Campo							
Gestos Técnicos Nome do aluno	Pega da Raquet	Batimento de Direita	Batimento de Esquer	Serviço	Deslocamentos	Posição Base	TÊNIS DE CAMPO
	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						
	11						
	12						
	13						
	14						
	15						
	16						
	17						
	18						
	19						
	20						
	21						
	22						
	23						
	24						

Atletismo

Ficha de Avaliação Psicomotora Atletismo									
Salto em Comprimento					Corrida de Velocidade				
Nº	Corrida de Balanço de 6 a 10 passos	Acelera progressivamente a corrida para apoio ativo	Extensão completa da perna de impulsão	Eleva energicamente a coxa da perna livre, projetando-a para a frente	Queda a pés juntos	Efetua uma corrida de velocidade com partida de pé (verificando os movimentos das MI e dos MS)	Acelera até à velocidade máxima	Realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé	Termina sem desaceleração nitida
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
		Cumpre		Cumpre minimamente		Não Cumpre			

Jogos Desportivos Coletivos (Futebol e Basquetebol)

Ficha de Avaliação Psicomotora Jogos Desportivos Coletivos				
Alunos	Domínio de Bola	Ocupação racional do Espaço	Progressão no terreno de jogo	Ações de Cooperação
Aluno 1				
Aluno 2				
Aluno 3				
Aluno 4				
Aluno 5				
Aluno 6				
Aluno 7				
Aluno 8				
Aluno 9				
Aluno 10				
Aluno 11				
Aluno 12				
Aluno 13				
Aluno 14				
Aluno 15				
Aluno 16				
Aluno 17				
Aluno 18				
Aluno 19				
Aluno 20				
Aluno 21				
Aluno 22				
Aluno 23				
Aluno 24				
Total Numérico				
1 - Muita Dificuldade (MD)		2 - Alguma Dificuldade (AD)		3 - Sem Dificuldade (SD)

Apêndice 8: Ficha de observação às aulas


Ficha de Observação do Professor Estagiário

Nome do Observado	Luísa Pereira	Ano/Turma	10º1	Assistência Nº 5		
Nome do Observador	Leonardo Ornelas	Nº de Alunos	14	Data	11-10-2018	
Conteúdos abordados	Pré-época – Modelo de Educação Desportiva na Ginástica					

Dimensões	Nº	Aspetos chave	SIM	NÃO	Observações
Apresentação do conteúdo	1	Inicia a aula a horas	X		
	2	Clareza e simplicidade no discurso	X		
	3	Explica aos alunos os objetivos e tarefas para a aula.	X		
	4	A informação dada aos alunos e pertinente, concisa e perceptível		X	
	5	Apresenta um plano de aula adequado ao nível da turma.	X		
Organização/ Gestão da Aula	6	O material garante a segurança dos alunos.	X		Conseguiu adaptar o exercício às contingências da turma e do contexto Perda de empenhamento motor numa das estações
	7	Maximiza o tempo útil da aula.		X	
	8	Utiliza os espaços de forma racional.	X		
	9	Procura colocar-se numa disposição ideal à comunicação e observação.	X		
Feedback	10	Específico (centrado em aspetos) e não geral.	X		
	11	Descreve o comportamento observado em vez de o avaliar.	X		
	12	E solicitado em vez de imposto.	X		
	13	Centra-se na partilha de informações.	X		
	14	E emitido em tempo útil e oportunamente.		X	
Clima/Disciplina	15	Encoraja uma atmosfera positiva na turma	X		
	16	Mostra entusiasmo pela aula e estimula o desejo de aprender aos alunos	X		
	17	Encoraja a participação dos alunos	X		
	18	Cumprimento das regras	X		
Afetividade	19	Elogia e encoraja quando o aluno tem um comportamento positivo	X		
	20	Trata o aluno pelo próprio nome	X		
	21	Ouve e aceita as sugestões dos alunos	X		
Notas de Campo	Situações de registo na aula (instruções, tarefas, transições e reflexões)				
		<u>Aspetos Positivos</u> - Os alunos desenvolveram um espírito de cooperação de entreajuda; - Ótima intervenção no que concerne ao ajustamento dos exercícios ao nível dos alunos.		<u>Aspetos a melhorar</u> - Antecipar possíveis perdas de tempo útil de aula ao nível da organização dos exercícios.	

11. Anexos

Anexo 1: Ficha da Observação às Aulas (Siedentop, Hastie e Mars, 2011).


 UNIVERSIDADE da MADEIRA

Avaliação da Atividade Física Moderada-a-Vigorosa (MVPA) dos alunos
 (120 sec. intervalos)

Data: 14/03/19 Ano/Turma: 7º 2 Professor: Leúcia
 Atividade: JDC - Daino - Espaço

MVPA= Atividade Física Moderada-a-Vigorosa
Definição: Caminhada rápida ou qualquer atividade que exigiria mais energia do que uma caminhada rápida (inclui exercícios de força como curl-ups e push-ups).

Y= MVPA; N=No MVPA

Nomes:	<u>Paulo</u>			<u>Pui</u>			<u>Tiago</u>			Nomes:	<u>Paola</u>			<u>Mónica</u>			<u>Miguel</u>	<u>Rodrigo</u>
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6		
1.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
2.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
3.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
4.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
5.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
6.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
7.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
8.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
9.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
10.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
11.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
12.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
13.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
14.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
15.	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)	Y(N)
Y Total:	7/15	7/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15	8/15
	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %	= %

From D. Siedentop, P. A. Hastie, and H. van der Mars, 2011, *Complete Guide to Sport Education, Second Edition* (Champaign, IL: Human Kinetics).

Anexo 2: Artigo Científico ACPI

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular: O Exemplo do Geocaching

Leonardo Ornelas^{1,2}; Luísa Pereira^{1,2}; João Carvalho²; Ana Rodrigues¹;

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

² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Correspondência

Leonardo Ornelas

E-mail: leoferreiraornelas@hotmail.com

Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

Campus Universitário da Penteada

9020-105 Funchal, Portugal

Resumo

O Geocaching é uma atividade de lazer, similar à versão da velhinha caça ao tesouro, mas com a utilização do GPS, que através de coordenadas nos guiam até à *cache* (recipiente físico). Há quem defenda que é uma atividade, um jogo ou apenas uma razão para dar uns passeios. Segundo Fernando Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), o *Geocaching* enquadra-se predominantemente no modelo de desportos de adaptação ao meio, pois dá a possibilidade dos participantes otimizarem a aptidão, para evoluírem no meio, obrigando a uma boa capacidade de compreensão e leitura das condições apresentadas ao longo do trajeto.

Com a implementação do Projeto da Autonomia e Flexibilidade Curricular nas escolas, procedeu-se a uma nova visão do sistema educativo, a uma mudança pedagógica, em que os professores desempenham um papel fulcral. Com este projeto verifica-se algumas alterações na dinâmica curricular, com a determinação do perfil do aluno, na gestão do currículo, com autonomia escolar na gestão até 25% da carga horária e com a introdução de novas disciplinas, com o intuito de promover o desenvolvimento de aprendizagens essenciais.

Neste contexto com o desenvolvimento deste trabalho pretende-se: (i) Enquadrar a Educação Física no projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular; (ii) Apresentar e caracterizar o Geocaching, a sua evolução histórica, principais normas, skills básicos e adaptações ao contexto escolar; (iii) Apresentar e analisar um exemplo de trabalho cooperativo e colaborativo com o foco no Geocaching.

Para a sua operacionalização foi fundamental as reuniões do conselho de turma que acompanhou todo o processo e desenvolvimento do trabalho, sendo debatido algumas estratégias: o Português trabalhava na correção e verificação dos textos das Caches, o Inglês a tradução do mesmo, as seguintes disciplinas a EF, a Biologia, a Geologia, a Físico-química, a cidadania e desenvolvimento foram trabalhados conteúdos que permitiram criar todo o percurso de Geocaching.

Palavras-chave: Educação Física; Autonomia e Flexibilidade Curricular; Geocaching; Transdisciplinarity

Abstract

The Geocaching is a leisure activity very similar to the old version of the treasure hunt, but this one uses the GPS system witch coordinate's guide you to a hidden cache (physical container). Some people consider Geocaching as a sport, hunting, game, activity or just only a reason for walking. According to Fernando Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008) the Geocaching fits mostly in the environment adaptation sports model because gives to the participants the possibility to optimize their skills, develop themselves in the environment, contributing for a good reading and comprehension ability of the environmental conditions along process.

With curricular flexibility and autonomy project implementation in schools we embraced a new perspective of the educative system which is characterize by a pedagogic change where teachers must adapt as quick as possible. In this project we verified some changes in the student profile, curricular managing, on 25% of the workload managing and in the introducing of new disciplines, all of that promote a learning skill developing.

With this work we intend to: (i) Fit the Physical Education in the curricular flexibility and autonomy project; (ii) to present and characterize the Geocaching, their historic evolution, main standards, basic skills and school context adaptations; (iii) to present and analyze an example of cooperative work with focus in Geocaching.

The class meetings were fundamental for field operationalization once they allowed to follow all the process and develop some work and some strategies were debated: Portuguese discipline has worked in Caches texts correction and verification, English discipline has translated those texts and the follow disciplines: PE, Biology, Geology, Physics and Chemistry have worked in all content that allowed to create the Geocaching course.

Key-words: Physical Education; Geocaching; Curricular autonomy and flexibility; Transdisciplinarity.

Introdução

Em pleno século XXI, estamos a assistir a um desenvolvimento frenético das novas tecnologias, onde é essencial o Homem acompanhar e estar informado sobre as mesmas. Hoje em dia, é possível realizar atividades com recurso aos smartphones em qualquer lugar do planeta, apenas é necessário ter acesso à *internet* para explorar ou encontrar objetos. Por este motivo, o acesso fácil a estes novos hábitos deu-se a criação dos chamados "*Urban Games*", como é o exemplo do *Geocaching*, uma atividade em crescimento, com aumento significativamente no número de praticantes.

Pelos comportamentos que solicita o *Geocaching* enquadra-se maioritariamente no modelo de desportos de adaptação ao meio (Almada et al., 2008), pois existe a possibilidade dos participantes otimizarem a aptidão, para evoluírem no meio, obrigando a uma boa capacidade de compreensão e leitura das condições apresentadas ao longo do trajeto. Existe uma constante necessidade de cumprir objetivos imediatos, encontrar as *caches* no menor tempo possível, seguindo os trilhos previamente definidos, no que compete aos objetivos mediatos temos: a capacidade de leitura e compreensão do terreno, bem como a capacidade de montar estratégias adequadas, para que possam resolver os problemas que surgem nesta atividade.

O Programa Nacional de Educação Física (2001) dá uma maior importância à elevação das capacidades nas diferentes modalidades desportivas, especificamente na orientação, onde quer que o aluno, havendo uma interligação com os objetivos do *Geocaching*, onde se interpreta os mapas, a bússola e a introdução as coordenadas no Smartphone. As Aprendizagens Essenciais (2018) destaca e procura trabalhar o perfil dos alunos à saída da

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

escolaridade obrigatória, expressando a tríade de elementos: conhecimentos, capacidades e atitudes.

Nesse contexto, a aplicação do *Geocaching* na escola tornou-se uma atividade bem popular no seio dos professores, assumindo-se como uma ferramenta que desperta para a aventura e a descoberta, compreensão do espaço que estão envolvidos e ainda a aquisição e consolidação de conteúdos teóricos usando meios eletrónicos.

Desta forma, enveredamos por este caminho, atendendo a diversos objetivos: (i) Enquadrar a Educação Física no projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular; (ii) Apresentar e caracterizar o Geocaching, a sua evolução histórica, principais normas, *skills* básicos e adaptações ao contexto escolar; (iii) Apresentar e analisar um exemplo de trabalho cooperativo com o foco no *Geocaching*, no contributo para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes concomitantes com o perfil de aluno definidos para o secundário.

A Educação Física e a Flexibilidade Curricular

O sistema educativo português, nos últimos anos, tem desenvolvido um visão sobre a educação distinta, visto que, hoje em dia os alunos são diferentes de há 10 anos atrás, então necessitam de ferramentas e instrumentos novos para desenvolver as suas aprendizagens, daí, surge a necessidade de criar o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), apelando a uma mudança pedagógica, até mesmo de um modo de funcionar do sistema educativo.

É importante conhecermos alguns aspetos fundamentais, que traduzem esta implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, para que se possa entender melhor este conceito. Algumas alterações verificadas foram: (i) as

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

escolas têm a abertura para “gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade”, deste modo, as escolas têm a possibilidade de aumentar ou diminuir a carga horária de uma ou várias disciplinas. Também as mesmas, podem proceder à criação de novas disciplinas, desde que não interfira com as disciplinas já existentes. (ii) A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento tem uma organização bastante flexível, em que pode “funcionar numa organização semestral, anual ou outra”. (iii) Outra medida está ligada ao desenvolvimento de competências que está presente no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde devem valorizar as artes, a ciência, o desporto, competências de pesquisa, de reflexão, espírito crítico e ainda experiências de comunicação e de expressão. (iiii) Sobre a forma de gerir o currículo, uma possibilidade seria a combinação parcial ou total das disciplinas, quer isto dizer que, os professores trabalhariam em conjunto algumas temáticas/conteúdos.

Neste contexto, é necessário referenciar um aspeto fundamental da Autonomia e Flexibilidade Curricular, que diz respeito às Aprendizagens Essenciais (AE), onde dizem que são “documentos de orientação curricular com base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Cosme, 2018). Este documento, é alusivo aos conhecimentos e capacidades que os alunos devem desenvolver e ser capazes de atingir no fim de cada ano de escolaridade. É essencial que se lhe diga, que cada disciplina apresenta o seu documento orientador, ou melhor, existe para cada área disciplinar Aprendizagens Essenciais.

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

Assim sendo, a Educação Física também apresenta o seu documento curricular as aprendizagens curriculares, em que se destacam as seguintes áreas de competências, não excluindo as restantes: 1- Consciência e domínio do corpo; 2 – Bem-estar, saúde e ambiente; 3 – Relacionamento interpessoal. Na área dos conhecimentos, para que as aprendizagens possam ser significativas, apadrinha-se uma lógica de trabalho de projeto, relacionando com conteúdos de outras disciplinas que permitam uma abordagem transdisciplinar. Do ponto de vista prático, a transdisciplinaridade está dependente das propostas curriculares apresentadas por todas as disciplinas e do trabalho cooperativo a ser desenvolvido.

Segundo o Programa Nacional de Educação Física (Jacinto et al., 2001), a Educação Física expõe as suas finalidades: 1. Desenvolver a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar; 2. Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, na perspetiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente, a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade e a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente; 3. Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social; 4. Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações,

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o seu desenvolvimento multilateral e harmonioso.

Para além disso, é importante que os professores sigam também o novo projeto da autonomia e flexibilidade curricular, baseando os conteúdos a abordar consoante aquilo que é a especificidade da disciplina. O Geocaching na Educação Física enquadra-se perfeitamente naquilo que são os objetivos da flexibilidade curricular, pois trabalha diversas áreas de competência: a) “Consciência e Domínio do Corpo”, em que se promove atividades físicas desafiantes com o Geocaching; b) “Bem-estar, saúde e ambiente, sendo benéfico adotando hábitos de vida saudáveis e uma prática ambiental; c) Relacionamento Interpessoal, pois envolve uma grande interação entre colegas; d) Linguagens e Textos, onde se produziu afincadamente os textos para as caches; e) Raciocínio e Resolução de Problemas, necessidade de arranjar estratégias para ultrapassar os problemas; f) Pensamento Crítico e Reflexivo, trabalhar em pequenos grupos para promover a discussão e troca de ideias.

Caraterização do Geocaching

Criado no início do séc. XXI o *Geocaching* é uma atividade de lazer semelhante à versão da velhinha caça ao tesouro, mas com a utilização do GPS, que através de coordenadas nos guiam até à *cache* (recipiente físico) escondida. Há quem defenda que é um desporto, caça, jogo, atividade ou apenas uma razão para dar uns passeios.

Segundo Sherman, (2004), o termo “Geocaching” surgiu em 2000, sendo que a atividade é ligeiramente mais antiga, isto porque inicialmente era chamado de “caça ao tesouro GPS”, tendo sido idealizado por David J. Ulmer, criador da

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

primeira *cache* que continha uma lata com feijões, uma bússola e uma cassete de vídeo e foi colocada em Oregon, nos EUA. A partir desta data, o interesse pela modalidade foi crescendo rapidamente e o criador acabou por desistir do jogo passado um mês após a sua criação, pois temia pelas consequências ambientais que o jogo pudesse provocar pelas várias pegadas em zonas virgens do planeta. Como resultado da desistência de Ulmer gerou-se um grau de desconforto em ambos os lados (Ulmer e restantes participantes), que se transformou em discussões, tendo mesmo chegado ao ponto de haver troca de insultos em fóruns na internet.

Na realidade, o maior site referente ao *Geocaching* e que divulga a maior parte da informação, *Geocaching.com*, na descrição da breve história da modalidade nem chega a mencionar o nome de Ulmer como criador, em vez disso aparece o nome de Mike Teague, que foi quem construiu o primeiro site da atividade.

Enquanto ainda estava ligado ao jogo, Ulmer decidiu que o nome inicialmente usado não era o mais adequado a agradar o público cada vez mais globalizado, então foram colhidas várias ideias, tendo-se preferido o termo *geostashing*, mas um dos jogadores, Matt Stum, sugeriu que se devesse trocar a palavra *stash* por *cache* que era usada para qualquer coleção de comida e suplementos deixados por exploradores do Norte. Paralelamente, a *cache* era um tipo de memória do computador, a referência dupla, história e moderna, foi aceite pelo público após um “*poll*” online e assim surgiu o “*Geocaching*”.

O que é certo, é que esta modalidade pode obrigar a um esforço físico significativo, dependendo da localização da cache podendo exigir equipamento especial (material técnico de escalada por exemplo). No entanto, não deixa de

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

ser acessível a todos, uma vez que existem caches com diferentes graus de dificuldade.

O Geocaching enquadra-se nos objetivos definidos pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF, 2001), respeitando os mesmos princípios de a atividade de Orientação, existindo o nível elementar e o nível avançado, como a esmagadora maioria dos alunos não tinham conhecimento desta atividade, decidimos iniciar a abordagem pelo nível elementar: (PNEF, 2001)

“O aluno:

1 - Cooperar com o parceiro, de forma a contribuir para o êxito, na realização de um percurso de orientação, admitindo as suas falhas e sugerindo indicações, respeitando as regras de participação estabelecidas, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.

2 - Realiza um percurso fora da escola, em pares, o mais rápido possível, e com o cartão de controlo preenchido correctamente, segundo um mapa de escala adequada (até 1:5000), com ajuda de uma bússola, durante o qual doseia o esforço para resistir à fadiga:

2.1 - Orienta o mapa correctamente, segundo o norte magnético e ou outros pontos de referência, com auxílio de uma bússola;

2.2 - Identifica as características do percurso, interpretando, no terreno, os principais desníveis representados na simbologia gráfica da altimetria e as informações fornecidas pela simbologia da planimetria, hidrografia e vegetação.

2.3 - Calcula distâncias de acordo com a escala inscrita no mapa, de modo a avaliá-las no terreno, por aferição do seu passo ou ritmo de corrida;

2.4 - Em percurso de opção múltipla, selecciona o trajecto, considerando os custos em tempo e esforço, para atingir o ponto de controlo, passando pelos pontos intermédios, determinados na sua opção”

Diferentes tipos de Cache

Diferenciação por tamanho (Geocaching, 2000)

O tamanho das caches aparece em cada página da cache, onde em baixo são dados exemplos de tipos de caches por tamanho. Note-se que estes são apenas exemplos, uma vez que os tamanhos podem variar

- ✓ **Micro:** Menos de 100 ml. Exemplos: a caixa de filme de 35 mm contendo apenas um *logbook*. Uma cache nano é um sub-tipo comum de uma cache micro, que é inferior a 10 ml e só pode conter um pequeno *logbook*.
- ✓ **Pequena:** 100ml ou mais, mas menos de 1L. Exemplo: Um recipiente (*tupperware*) do tamanho de uma sanduíche ou semelhante.
- ✓ **Regular:** menos de 20L. Exemplos: uma lata munições do tamanho de uma caixa de sapatos.
- ✓ **Grande:** 20L ou maior. Exemplo: Um grande balde de lixo.

Diferenciação por tipo de desafio (Geocaching, 2000):

- ❖ **Cache tradicional:** Esta é o tipo cache original e o mais simples, e é caracterizado por ter um recipiente nas coordenadas publicadas.
- ❖ **Mistério ou cabeças Caches:** Esta cache caracteriza-se por haver um quebra-cabeças, que o geocacher deve resolver para descobrir as coordenadas da cache.

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

- ❖ **Multi-Cache:** Este tipo de caches, envolve dois ou mais recipientes em locais diferentes. Normalmente, o primeiro recipiente dará indicações ou uma pista para encontrar o segundo e no segundo para o terceiro, e assim por diante.
- ❖ **EarthCache:** Uma *EarthCache* é um local geológico que as pessoas podem visitar para saber mais sobre um recurso exclusivo da Terra. Normalmente não existe recipiente, mas sim questões que deverão ser respondidas pelos *geocachers* sobre o local.
- ❖ **Letterbox:** esta cache é outra forma de caça ao tesouro que usa pistas e vem vez de coordenadas, em vários locais.
- ❖ **Cache Evento:** Uma cache de evento é uma reunião de *geocachers* locais ou organizações *Geocaching*. A página do evento de cache específica fornece as coordenadas da sua localização. Após terminar o evento a cache é arquivada.
- ❖ **Cache CITO:** A cache CITO é uma iniciativa ambiental apoiada pela comunidade *Geocaching*. O principal objetivo é limpar e preservar as áreas naturais que desfrutamos no *Geocaching*.

Diferenciação por dificuldade (Geocaching, 2000):

Existem duas formas de medir o grau de dificuldade da cache de 0 a 5: uma para a dificuldade em encontrar (a forma que está escondida), e outra do terreno (o acesso à cache).

O exemplo do trabalho cooperativo realizado nas aulas de Educação Física

As turmas do 10º ano da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, com o projeto da flexibilidade curricular. Neste contexto uma turma irá desenvolver o seu projeto enquadrado igualmente com o Programa “*No man is an Island*” (NoMI), que irão visitar a Madeira no mês de maio, então ficou definido

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

que a nossa turma iria proporcionar uma experiência de *Geocaching* aos alunos vindos de vários países, tais como: ilhas Reunião, Taiti, Espanha, Itália e Finlândia.

Efetuada uma análise ao programa da disciplina de Educação Física, verificou-se que esta se enquadra na temática em questão, adotando-a como disciplina modelo a trabalhar. Enquadrando com a Flexibilidade Curricular, procuramos em conselho de turma desenvolver os conhecimentos, as competências e as aptidões dos alunos, ou seja, através de um trabalho cooperativo de diferentes disciplinas, tais como: Educação Física, Biologia e Geologia, Física-Química, Português e o Inglês, podemos promover a transdisciplinaridade.



Figura 1 – Conhecimentos, Competências e Aptidões

Relativamente à turma, esta apresenta um bom rendimento académico e uma excelente capacidade de trabalho, daí manifestarem interesse e abertura para trabalhar este projeto. No final do mês de janeiro, iniciou-se junto dos alunos, uma primeira abordagem sobre a atividade *Geocaching*, onde explicamos alguns conteúdos fundamentais para realizar a atividade e também à instalação da aplicação no *Smartphone*, depois, passando à componente

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

prática da atividade, que seria realizada num espaço mais reduzido (dentro do pavilhão da escola), em que cada grupo com o auxílio do professor escondia a sua *cache* (objeto). Após guardar (esconder) as caches, os alunos trocavam de papéis, introduziam as coordenadas no telemóvel e partiam para a descoberta das *caches*. Ainda neste mesmo mês, preparou-se uma apresentação *Powerpoint* de cariz teórico, com o intuito de dar a conhecer as ferramentas e as potencialidades do *Geocaching*, bem como o cronograma das tarefas a desenvolver até ao fim do período letivo.

Dando continuidade ao desenvolvimento deste trabalho com os alunos, a próxima fase, passou por criar um circuito simples com os alunos à volta da escola, com o objetivo de os fazer perceber que é completamente diferente quando o espaço para procurar as *caches* aumenta, foi uma pequena experiência. Noutra aula, começamos a definir os grupos de trabalho, e a estratégia acabou por constituir grupos de trabalho para a construção 8 caches. Neste seguimento, foi nossa intenção privilegiar a autonomia liberdade dos grupos, para debater e discutir ideias sobre a zona da cache, o nome da cache e a disciplina/conteúdo envolvida na cache.

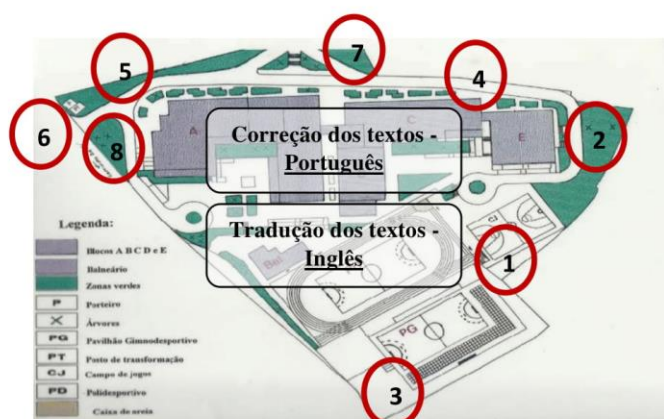
As duas aulas seguintes foram destinadas para a construção das caches, dando prioridade à descrição e local da cache, tentando articular com as matérias curriculares abordadas nas outras disciplinas. Podemos dizer que, através deste trabalho cooperativo nas aulas de Educação Física, os alunos conseguem adquirir um conjunto de competências essenciais para a sua formação pessoal e social.

Posteriormente, procedeu-se às duas últimas etapas para a conclusão das *caches* criadas pelos alunos, que foram: 1) cada grupo deslocou-se até ao

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

local exato da *cache*, com o propósito de retirar as coordenadas através da aplicação e também procurar tirar uma fotografia alusiva ao suposto ponto de encontro da *cache*; 2) A segunda tarefa destinou-se à introdução da fotografia e das coordenadas na folha de registo da *cache* pertencente a cada grupo.

Para uma abordagem do *Geocaching* na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, foi necessário discutir alguns pontos estratégicos e espaços importantes. A figura 2, refere-se ao estabelecimento de ensino da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, e neste seguimento, as *caches* foram introduzidas nos seguintes espaços.



Legenda da Figura:

- 1 – Horta Biológica (Biologia)
- 2 – Estufa (Biologia)
- 3 – Pavilhão Desportivo (Educação Física)
- 4 – Boca de Incêndio (H₂O – F. Química)
- 5 – Espaço Mar (Biologia)
- 6 – Entrada da Escola (História da Madeira)
- 7 – Rocha (Basalto - Geologia)
- 8 – O Loureiro (História da Madeira)

Figura 2 – Croqui da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco e Localização das Caches

Considerações Finais

Numa fase inicial deste Projeto da Flexibilidade Curricular, e face alguma indefinição para desenvolver o tema do *Geocaching*, tivemos algumas dificuldades em dar os primeiros passos para avançar na criação de um circuito

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

dentro da escola, enquadrado no projeto da Autonomia e a Flexibilidade Curricular.

Para podermos responder da melhor forma possível, uma leitura adequada dos documentos sobre a autonomia e flexibilidade curricular facilitou a nossa intervenção, pois foi fundamental, principalmente, por perceber como a enquadrar nos objetivos do geocaching.

Cada vez mais cedo os jovens têm acesso ao *Smartphone*, então podemos utilizar este instrumento com o intuito de potencializar a aquisição dos conhecimentos, das competências e das aptidões, visto que é uma ferramenta altamente motivadora para a grande maioria dos alunos.

Uma outra conclusão benéfica que podemos retirar desta abordagem, é que para a sua aplicação não necessitamos de um espaço físico, como o Pavilhão ou um Campo de Jogos, pois podemos realizá-la fora do espaço habitual de Educação Física, o que acaba por ser uma grande vantagem face ao grande número de turmas e aos poucos espaços desportivos que existem.

Através do debate e discussão de ideias com os orientadores de estágio, fomos percebendo como colocar em prática o Geocaching, sendo nossa intenção, num momento inicial, incluir todas as disciplinas curriculares nesta atividade, mas tal não nos foi possível, ainda assim, os alunos desenvolveram conteúdos pertencentes às seguintes disciplinas: Físico-Química (H₂O), Biologia (Plantas) e Geologia (Rochas), Português (Correção da escrita do texto), Inglês (Tradução para Inglês da Cache), Cidadania e Desenvolvimento (Educação para a Saúde) e a Educação Física (a importância do Exercício Físico).

O *Geocaching* é uma atividade que tem vindo a ganhar um maior relevo nos ambientes escolares e com a vinda da flexibilidade curricular, permitirá no

A Educação Física na Autonomia e Flexibilidade Curricular:
O Exemplo do Geocaching

futuro a realização de projetos interessantes envolvendo as diferentes disciplinas de diferentes formas, sendo fundamental o trabalho cooperativo entre os professores, no sentido de combater as barreiras ainda existentes no processo pedagógico, para que, no futuro, se consiga aprender os mesmos conteúdos de disciplinas diferentes na mesma aula.

Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas. Torres Novas: Edição VML.
- Aprendizagens Essenciais de Educação Física (2018). Introdução Geral. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf
- Diário da República, 2.ª série — N.º 168 — 31 de agosto de 2018. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_educacao_fisica.pdf .
- Geocaching (2000). Consultado a 10 de Março de 2019, retirado de: www.Geocaching.com/guide/ .
- Jacinto, J. Carvalho, L. Comédias, J. Mira, J. (2001). Programa de Educação Física, 10º, 11º, 12 Anos, Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação. Consultado a 11 de Março de 2019. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf .
- Sherman, E. (2004). Geocaching: Hide and seek with your GPS. A Technology in Action Press Book.

Anexo 3: Artigo Científico ACPC

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA, UM OLHAR

Educação Inclusiva e Educação Física, um olhar

Leonardo Ornelas¹; Ana Rodrigues¹; Luísa Pereira¹; João Carvalho²;

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

² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Correspondência

Leonardo Ornelas

E-mail: leoferreiraornelas@hotmail.com

Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

Campus Universitário da Penteada

9020-105 Funchal, Portugal

Resumo

A Educação Inclusiva apresenta-se como uma nova visão do sistema educativo, em que se privilegia a democracia através de uma educação de qualidade para todos, em que a diferença é vista como um elemento enriquecedor de aprendizagem. É missão da sociedade em geral e da Escola em particular, educar para a inclusão. Pinheiro (2001), fala-nos de que a inclusão não é introduzir fisicamente os alunos com NEE num dado espaço e tempo, é sim promover uma participação ativa e concreta nas atividades da escola.

Pretende-se com a elaboração deste artigo, criar oportunidades de reflexão sobre os desafios de uma EF inclusiva, através de uma recolha bibliográfica, enquadramento histórico e legislativo que auxiliem a compreender a atualidade da temática.

A legislação defende e apoia que todos devem de ter acesso à educação, que todos encontrem oportunidades de aprendizagem, mas o que se verifica na prática não é o mesmo do que aquilo que está escrito, por isso, é tempo de passar da teoria para a prática.

Um dos agentes da comunidade educativa que tem sido alvo de investigações desta abordagem, é o docente, diversos aspetos inerentes a este agente parecem contribuir para um ambiente favorável de inclusão.

No que compete à disciplina de Educação Física, esta pode ser um veículo condutor da educação inclusiva, visto que é um espaço que promove o jogo, o lúdico, as interações sociais e desenvolve-se diversas competências para além do domínio motor, refiro-me às capacidades cognitivas e afetivas que são fundamentais para a transição dos alunos com ou sem NEE para a vida adulta.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Educação Física; Necessidades Educativas Especiais; Inclusão;

Introdução

Historicamente, o conceito de educação inclusiva surgiu relacionado com a educação dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Nos dias de hoje, temos um conceito mais abrangente, preocupando-se mais com a qualidade da educação e as necessárias alterações educativas que permitam dar resposta às necessidades de todos os alunos (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011).

Duk (2006, p.58) acredita que a educação inclusiva, é uma nova visão do sistema educativo, em que é evidenciado o carácter democrático através da oferta de uma educação de qualidade para todos, em que a diversidade, a diferença, é visto como elemento enriquecedor de aprendizagem e potencializador do desenvolvimento pessoal e social.

Sabendo que, a disciplina de Educação Física apresenta características únicas e potencializadores de ambientes inclusivo (Rodrigues, 2003), bem como se afirma como espaço de desenvolvimento de habilidades motoras (Filipe, 2012), competências sociais e pessoais (Akelaitis & Malinauskas, 2016), por estes mesmos motivos torna-se fundamental procurar estratégias que auxiliem a sua inclusão e não refletir sobre os problemas que existem para promover a inclusão nas aulas.

Na visão de Centeio (2009), para se promover a inclusão na Educação Física (EF) é preciso destruir as barreiras arquitetónicas que se encontram, e ao mesmo tempo viver com autonomia na escola, permitindo que alunos com e sem necessidades educativas especiais (NEE), possuam a mesmas oportunidades de sucesso.

Pretende-se com a elaboração deste artigo, criar oportunidades de reflexão sobre os desafios de uma EF inclusiva, através de uma recolha bibliográfica, enquadramento histórico e legislativo que auxiliem a compreender a atualidade da temática.

Neste contexto, o presente trabalho está estruturado em cinco seções basilares: (i) Enquadramento Histórico, equacionado a evolução da sociedade e a sua perspetiva sobre a inclusão; (ii) Enquadramento Legislativo, através de uma abordagem legislativa nacional e da Região Autónoma da Madeira; (iii) Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Inclusão; (iiii) Dados relativos às Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma da Madeira; (iiiii) Educação Inclusiva na Educação Física.

Enquadramento histórico

A forma como a sociedade perspetivava a diferença, tem sido alvo de diversas mutações ao longo dos tempos. Sociedades como a romana, a espartana e a grega, na antiguidade defendiam e promoviam o culto do corpo, em muito sustentado pela necessidade de uma cultura militar como forma de afirmação e defesa do país.

Por exemplo o povo grego promovia a formação de militares, altos, robustos e fortes, em que as “(...) *crianças com deficiências física, sensorial e mental eram subumanas, o que levava ao seu abandono ou eliminação*” praticas que eram aceites pela sociedade (Ministério da Educação, Brasil, 2008, p.7).

Do ponto de vista cronológico, Miranda (2003), acredita que as conquistas que alcançaram os indivíduos com NEE, distribuem-se em 4 fases: (i) A era Pré-Cristianismo – ausência total de atendimento e as sociedades consideravam aceitável a separação em relação à restante sociedade, enquanto que na era

Cristã existia uma diferenciação de tratamento, dependendo da comunidade em que os indivíduos estavam inseridos; (ii) Entre os séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, onde os indivíduos que apresentavam limitações eram protegidos em instituições residenciais; (iii) Final do século XIX e meados do século XX, é marcado pelo desenvolvimento das escolas ou classes especiais em escolas públicas, proporcionando às pessoas com NEE uma educação à segmentada, e (iv) Final do século XX, mais precisamente na década de 70, promove-se a integração deste grupo de indivíduos, com o intuito de os integrar em ambientes escolares do ensino regular.

No entanto, a génese da inclusão surge na década 50, é promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que, proclama a defesa dos direitos humanos, referindo no artigo 1.^o *“que todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade de direitos e nesta linha de pensamento”*. Deste modo, o passo decisivo e importante na mudança de paradigma, ocorre com a Declaração de Salamanca (1994), colocando um ponto final no conceito de escola tradicional e dando início a uma nova escola, a escola inclusiva, em que *“as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (p.6)”*.

Pretende-se sociedades mais inclusivas, onde se aprenda a viver com as diferenças, encarando a diferença como um desafio e uma mais-valia à vida em comunidade, procurando sempre as melhores formas de responder à diversidade (Sanches, 2011).

Nesta perspetiva, Rodrigues (2003, p. 91) questiona: *“poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão?”* É uma questão extremamente

pertinente, porque se a escola inclui também é legítimo que a nossa sociedade procure não denegrir esta educação para todos. O mesmo autor, relata que alguns setores da sociedade se apropriam de bens e recursos que não são acessíveis a todos, portanto, apesar dos direitos estarem claramente definidos a nível legislativo, a exclusão ainda é uma realidade na nossa sociedade, enumerando um conjunto de barreiras que limitam a vida das pessoas com deficiência, tais como: a escola, o trabalho, o território, a cidadania, o lazer, a cultura, o desporto, a formação profissional, a habitação e a própria acessibilidade (Rodrigues, 2003).

Para Louro (2001) os indivíduos portadores de qualquer incapacidade são impedidos de ter uma vida igual aos outros cidadãos, porque a nossa sociedade premeia quem tem sucesso e quem tem sucesso, os melhores, são normalmente, os mais capacitados. De acordo com o autor anterior, as pessoas com necessidades educativas especiais devem fazer parte da sociedade, sendo que esta deve de ajudar, fornecer e apoiar, oferecendo as mesmas condições que os restantes cidadãos.

Enquadramento Legislativo em Portugal

Em Portugal, o ensino e defesa dos direitos de pessoas com necessidades especiais, é inseparável da produção e publicação de legislação. Na década 70, com a Constituição da República Portuguesa (1976), mais precisamente no art.º 71, no nº1, esta constituição refere que *“os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles”*. Ainda na década 70, o Ministério da Educação, apresenta o Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro, em que:

“O Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico para os quais se encontrem incapacitados”.

A Região Autónoma da Madeira, publicou um Decreto Regional n.º 4/82/ M, intitulado Prevenção, Reabilitação e Integração Social dos Deficientes que recomendava *“a elaboração do diagnóstico precoce, avaliação e estimulação precoces e estabelecimento de um prognóstico, (...) numa altura em que o papel da intervenção precoce e da família eram muito pouco comuns nos discursos e práticas educativas.*

O decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, salientando determinados aspetos: *“a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; e a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos”.*

Com a entrada no século XXI, o Ministério da Educação, promulga o Decreto-Lei n.º 3/2008, dizendo que *“A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional (...).”*

No âmbito regional, na Região Autónoma da Madeira (RAM), é anunciado o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009, de 31 de dezembro, que determina

o regime jurídico da educação especial, a reabilitação de pessoas portadoras de deficiência e ainda preparar a transição para a vida adulta. Este documento *“pretende constituir-se em referência orientadora das políticas, acção e visão estratégica da RAM, conducente à missão de assegurar a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais”*. Também outra meta que é descrita neste diploma é *“a inclusão como direito inalienável e universal e estabelecer sinergias capazes de transformar as recomendações em práticas colaborativas, profícuas e efectivas ao nível da educação, habilitação e reabilitação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, em meios o menos restritivo possível”*.

Logo de seguida, surgiu o decreto legislativo regional n.º 8/2012, de 18 de junho, com o intuito de potencializar uma educação inclusiva, de forma a que o ensino chegue a todos, promovendo-se a plena participação e dando-se oportunidade aos alunos mais vulneráveis à exclusão de realizarem o seu potencial.

Antes de dar início do ano letivo 2018/2019, surgiu o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em que procura estipular o regime jurídico da educação inclusiva, em que:

“As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”.

Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, essa equipa apresenta: 1) um dos docentes que coadjuva com o diretor; 2) um docente de educação especial; 3) três membros do conselho pedagógico; 4) um psicólogo.

Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Inclusão

Tendo em conta o tema do trabalho, é importante clarificar o conceito de inclusão e também o de necessidades educativas especiais (NEE). Kalyvas e Reid (2003), partilham a convicção que a inclusão é mais do que acolher alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que para esse efeito, devem-se potencializar o trabalho dos alunos com NEE, incentivando-os, para que os conhecimentos adquiridos sejam significativos, tornando-se indispensável para a sua integração no contexto escolar, bem como na sociedade.

Correia (2003) acrescenta que a inclusão não é apenas integração, a mesma procura levar o aluno com NEE às escolas regulares, e se for possível, inseri-lo nas turmas regulares, tendo todos os serviços ou apoios adequados às suas características e necessidades. Dentro do mesmo raciocínio, Pinheiro (2001), fala-nos de que a inclusão não é introduzir fisicamente os alunos com NEE num dado espaço e tempo, é sim promover uma participação ativa e concreta nas atividades da escola.

Passando agora ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), Correia (2008b), diz-nos que “os alunos com NEE são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar,

de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional" (p.23).

Dados relativos às Necessidades Educativas Especiais na RAM

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, num relatório publicado em 2011, estima-se que o número de crianças com necessidades educativas especiais, em todo o mundo, seja de 93 milhões a 150 milhões (OMS, 2011).

No ano letivo 2016/2017, os estabelecimentos de ensino público, privado e as instituições de Educação Especial na Região Autónoma da Madeira (RAM) foram alvos de um inquérito para aferir um conjunto de informações, nomeadamente: (i) Crianças e alunos com necessidades educativas especiais, ao abrigo do Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M, de 31 de Dezembro; (ii) As dificuldades e as medidas educativas aplicadas a crianças e alunos com necessidades educativas especiais; (iii) Recursos humanos que dispõe para a Educação Especial.

Numa primeira análise aos resultados obtidos destes inquéritos, o número de crianças e alunos com necessidades educativas especiais na RAM é de 3.275, sendo que 62,1% são do sexo masculino e a restante percentagem para o sexo feminino. Outro dado que é logo relevante é o facto destes alunos com NEE frequentarem predominantemente o ensino público, 86,7% face aos 13,3% dos estabelecimentos privados.

Os resultados mostram que é no 3º ciclo do Ensino básico que foram identificados mais alunos com NEE (995 alunos), seguindo-se o 1º ciclo com 990 alunos. No ensino secundário foi detetado um total de 447 alunos e na educação pré-escolar foram identificadas 216 crianças nessas condições (Ver quadro que se segue).

	Total	Público	Privado
Total	3.275	2.838	437
Educação pré-escolar	216	136	80
Ensino básico	2.632	2.348	284
1.º ciclo	990	830	160
2.º ciclo	647	587	60
3.º ciclo	995	931	64
Ensino secundário	427	354	73

Quadro 1 – Crianças com NEE na Região Autónoma da Madeira, no ano letivo de 2016/2017 (Fonte: OERAM: 2016/2017)

No que compete às medidas educativas aplicadas nos estabelecimentos de ensino básico e secundário são o apoio pedagógico individual com 95,8% (2.932 alunos), as adequações no processo de avaliação com 88,3% (2.702 alunos) e as adequações curriculares individuais com 22,5% (689 alunos).

Relativamente aos apoios pedagógicos que estas crianças recebem, são sobretudo vindos de Psicólogos (598 alunos) e Terapeutas da Fala (371 alunos).

Falando em números exatos, são 341 docentes que desempenham funções na educação especial e 91 os recursos humanos disponibilizados pelos Centros de Recursos Educativos Especializados (CREE) para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais.

A Educação Inclusiva na Educação Física

A escola é um meio privilegiado para fomentar a inclusão de crianças com NEE, mas os agentes que a compõem são determinantes na promoção de um clima favorável ou desfavorável a inclusão. Mais especificamente, Rodrigues

(2003) diz-nos que a disciplina de Educação Física deve de assumir uma atitude e ficar atenta a este movimento de educação inclusiva.

Rodrigues & Rodrigues (2017) destacam alguns argumentos poderosos que a Educação Física pode trazer para promover a inclusão nas suas aulas, nomeadamente: (i) Programas mais flexíveis do que as outras disciplinas; (ii) Grande componente lúdica e de interação social que a disciplina proporciona para a criação de um ambiente inclusivo;

Como professores de Educação Física, devemos sempre que seja possível incluir os alunos com NEE a participar nas aulas de Educação Física com toda a normalidade, tendo sempre em atenção atividades que envolva um maior risco e procurar atividades que tragam mais benefícios (Nunes, 2012).

Rodrigues (2003) é da opinião que a disciplina de Educação Física pode ser considerada uma área privilegiada, no que compete a uma educação mais inclusiva, onde podemos experimentar e inovar, no sentido de melhorar a qualidade pedagógica da escola.

O mesmo autor, expressa que a inclusão nas aulas de educação física também tem desvantagens para os alunos com NEE, principalmente pelo facto dos professores de Educação Física não terem uma formação específica adequada na área. De seguida, apresentamos alguns estudos, aplicados a professores e a alunos, sobre a inclusão.

Neste sentido, Afonso (2011) realizou um estudo com o objetivo de analisar as atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de educação física, verificando-se que a grande maioria dos alunos demonstram atitudes positivas, no que diz respeito à inclusão nas aulas de educação física. Num estudo realizado por Ventura (2009), concluiu-se que os professores do

ensino regular estão abertos e predispostos para esta nova realidade de atuar, mas consideram que o professor de Educação Especial é o principal catalisador na educação dos alunos com NEE. Outra conclusão a que se chegou, é que a escola inclusiva na prática não está em funcionamento, visto que o que se pretende é que todos os profissionais estejam implicados no processo de inclusão dos alunos com NEE.

Já Pinheiro (2001), trabalhou nas Atitudes dos Professores do 2º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de alunos com deficiência. Este estudo inclui-o docentes de várias disciplinas, mas foram os docentes de EF que evidenciaram atitudes mais favoráveis quando comparados com os outros.

Alguns autores (Morley, Bailey, Tan & Cooke, 2005) realizaram um estudo a professores de educação física, que dizem não ser uma tarefa fácil incluir todos os alunos, alguns professores destacam que é um grande desafio promover a inclusão.

Considerações Finais

Desde o século passado, que falamos na igualdade de oportunidades, de uma escola para todos, de um ensino inclusivo, mas a verdade é que com o avanço da tecnologia, de publicação de legislação, ainda existem alguns entraves que limitam a criação de um ambiente favorável na promoção de uma Educação Inclusiva.

Se temos os dados que quantificam o número de pessoas com necessidades especiais em Portugal, se temos o número de crianças com necessidades educativas especiais que estudam nas escolas portuguesas, então podemos reunir esforços para remover barreiras e fornecer serviços que possibilitam uma melhoria na qualidade de vida destas pessoas, neste sentido é

preciso a participação de diversas partes: governos, organizações, instituições, famílias, técnicos, professores, alunos, diretores e todos os órgãos que estejam associados à comunidade educativa.

No entanto, existem uma multiplicidade de agentes da comunidade educativa, de sinergias e dinâmicas escolares que necessitam de apoio na promoção de um ambiente favorável a inclusão. Um dos agentes da comunidade educativa que tem sido alvo de investigações é o docente, diversos aspetos inerentes a este agente parecem contribuir para um ambiente favorável de inclusão.

Filipe (2012) alerta-nos para o facto de que o professor deve dominar um conjunto de conhecimentos e competências para enquadrar as crianças com NEE com as crianças sem NEE, ajudando a criar, a adaptar ou a aplicar metodologias, curriculares e didáticas adequadas as potencialidades e limitações de cada aluno. Neste contexto, aspetos como formação específica, atitudes, valores e crenças destes assentes são fatores influenciadores da sua intervenção.

Contudo a Educação Física pode ser um veículo condutor da educação inclusiva, porque apresenta um espaço que promove a componente do jogo, do lúdico, promove as interações sociais, as competências cognitivas e afetivas, ou seja, trabalha para além do desempenho motor.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. (2011). As atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto Lisboa.
- Akelaitis, A. & Malinauskas, R. (2016). Education of Social Skills among Senior High School Age Students in Physical Education Classes. *European Journal of Contemporary Education*. 4. 381-389. 10.13187/ejced.2016.18.381.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidade Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*, Porto Editora, Porto.
- Correia, L. (2008b). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto Editora, Porto.
- Corrent, N. (s.d). Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. Retirado de: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas_corrent_educacao_especial.pdf
- Dias, L. (2011). *Inclusão Social de cidadãos portadores de deficiência(s) residentes no concelho de Miranda do Douro*. Instituto Politécnico de Bragança. Retirado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6870/1/Lui%CC%81sa%20Dias.pdf>
- Dicionário língua portuguesa online. Retirado de: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inclus%C3%A3o>
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial*. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf
- Duk, Cynthia. (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente*. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>
- Filipe, S. (2012). *As atitudes dos professores de educação física face à inclusão nas aulas de educação física*. Retirado de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3489/3/SusanaFilipe.pdf>
- Kalyvas, V & Reid, G. (2003). *Sport adaptation, participation and enjoyment of students with and without Physical Disabilities*. <https://pdfs.semanticscholar.org/359c/70ea70d111973241cd739bf1c609a943b828.pdf>
- Lopes, G. (2013). *O preconceito contra o deficiente ao longo da história*. Revista Digital. Universidade do Rio de Janeiro. Retirado de: <https://www.efdeportes.com/efd176/o-deficiente-ao-longo-da-historia.htm>
- Louro, C. (2001). *Acção Social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Miranda, A. (2003). História, Deficiência e Educação Especial. Retirado de: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICIENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>

Ministério da Educação. Práticas em Educação Especial e Inclusiva. Bauru, Brasil. Retirado de: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>

Morley, D; Bailey, R; Tan, J & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education.

Nunes, J. (2012). Inclusão de alunos portadores de deficiência visual nas aulas de educação física. Universidade Portucalense. Retirado de: <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/59/2/TME%20480.pdf>

OERAM. (2017). Síntese de resultados das necessidades educativas especiais no ano letivo 2016/2017. Retirado de: <https://www.madeira.gov.pt/Portals/16/Documentos/OERAM/Inqueritos/Sintese%20de%20resultados%20NEE%202017.pdf>

Organização Mundial da Saúde (2011). Relatório Mundial sobre a deficiência. Retirado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=16248F7173E32812794AE26A99771DB1?sequence=4

Pinheiro (2001). Atitudes dos professores do 2º ciclo de ensino básico das escolas do CAE-Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência. Retirado de: [file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/3369_TM_01_P%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/3369_TM_01_P%20(1).pdf)

Pires, P; Mesquita, M; Godoy, S; Serrano, J; Machado, A; Viegas, P. (2018). Educação Física para todos: Visão de alunos sem condição de deficiência. Sociedade Portuguesa de Educação Física. Retirado de: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/309/288>

Rodrigues., D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física. 24-25. 73-81. Retirado de: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>

Rodrigues, D & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. Retirado de: <file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/Dialnet-EducacaoFisica-5898493.pdf>

Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. Revista Lusófona de Educação. Retirado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/48577368.pdf>

Silva, L. (2012). Escola de Inclusão VS Sociedade Integradora. Escola Superior de Educação João de Deus. Retirado de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2600/1/LuisSilva.pdf>

Souza, M. (2007). Educação Física adaptada para pessoas portadoras de necessidades visuais especiais. Revista Digital. Retirado de: <https://www.efdeportes.com/efd111/educacao-fisica-adaptada.htm>

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Retirado de: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). "Inclusive Education: the way of the future". Retirado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO_NFINTEED_48-3_English.pdf

Ventura, M. (2009). O professor e a escola inclusiva: contributos psico-sociais. Retirado de: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1528/2/TD_MFilomenaVentura.pdf

Referências Legislativas

Constituição da República Portuguesa. (1976). Retirado de: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Decreto-Lei n.º 538/79 (1979). Diário da República n.º 300/1979, 11º Suplemento, Série I de 1979-12-31. Retirado de: https://dre.pt/pesquisa/-/search/230891/details/maximized?p_p_auth=bFU3KKAx

Decreto Regional n.º 4/82/M Prevenção, Reabilitação e Integração Social dos deficientes de 4 de mar. 1982, Funchal, Região Autónoma da Madeira, 1982. Retirado de: <http://aprenderamadeira.net/aquiar-eleuterio-gomes-de/>

Decreto-Lei n.º 319/91 (1991). Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23. Retirado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/403296/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 3/2008. (2008). Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07 <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M (2009). Diário da República n.º 252/2009, Série I de 2009-12-31. Retirado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/482392/details/maximized>

Decreto Legislativo Regional n.º 8/2012/M (2012). Diário da República n.º 116/2012, Série I de 2012-06-18. Retirado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/178806/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Retirado de: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Anexo 4: Alimentação Saudável e Atividade Física

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
Promoção de Estilos de Vida Saudáveis na Escola
| Alimentação Saudável e Atividade Física |



16 janeiro (4ºfeiro)

PROGRAMA

| Pátios exteriores da escola |

15.00h
Práticas de Atividade Física
..Jogos pré-desportivos . *Kim-ball*. Avaliação do Índice de Massa Corporal / Índice de Massa Gorda
Dinamizadores: Núcleo de estágio de EF, Universidade da Madeira

| Cantina |

16.00h
Apresentação dos resultados dos inquéritos realizados aos alunos de 5.ºano de escolaridade
Dinamizadores: Coordenação do Projeto +SAÚDEGZarco

16.10h
Workshop sobre a importância das refeições intermédias (lanches/snacks).
Dinamizadora: Nutricionista da RBES-SRE

16.35h
Lanche-convívio saudável com a participação dos alunos das turmas de 5.ºano e respetivos Encarregados de Educação.

Coordenação:  | Projeto +SAÚDEGZarco | Rede Buletes Escolares Saudáveis | Núcleo Estágio EF

Colaboração:  |  |  |  | 

Anexo 5: Prática do Exercício Físico e a Hidratação

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
Promoção de Estilos de Vida Saudáveis na Escola
| Prática de exercício físico e Hidratação |



Semana de 25 a 29 de março

VAMOS METER ÁGUA ...

Turmas 5.º ano	Aula de EF (90 minutos) Dia/Hora	Professor(a)
5.º1	6.ªfeira, 8.10h – 9.40h	Pedro Brázio/Nuno Cruz
5.º2	4.ªfeira, 15.10h - 16.40	Pedro Brázio
5.º3	6.ªfeira, 9.55h – 11.25h	Pedro Brázio
5.º4	3.ªfeira, 15.10h – 16.40h	Nuno Cruz
5.º5	6.ªfeira, 11.40 – 13.10h	Adelina
5.º6	4.ªfeira, 9.55-11.25h	Adelina