

Desenvolvimento Profissional Relatório de vivências no ensino da educação física durante o estágio pedagógico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

José Pedro Reis Pires Vieira da Luz

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2023

Desenvolvimento Profissional
Relatório de vivências no ensino da educação física
durante o estágio pedagógico
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

José Pedro Reis Pires Vieira da Luz
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

*“Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais,
não há, de certeza, duas folhas iguais”*
(António Gedeão, 1958)

Agradecimentos

Terminado o Estágio Pedagógico, quero expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação académica e pessoal.

Aos meus pais e avós, pelo amor, por todo o apoio demonstrado, compreensão, incentivo e presença constante ao longo de todo este processo

Ao Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia, manifesto o meu sincero agradecimento por ter transformado o Estágio num processo enriquecedor, contribuindo para o meu crescimento profissional e enquanto pessoa. Pelo incentivo, pelo apoio e dedicação, pela orientação científica, pela partilha de conhecimentos e experiências.

À professora Arcanjo Gaspar, por todo o acompanhamento e apoio em todas as dúvidas, conhecimentos transmitidos e conselhos aos seus alunos estagiários, assim como por toda a sua disponibilidade ao longo deste estágio.

À escola pública do concelho do Funchal onde realizei o estágio, pelo acolhimento e pela experiência enriquecedora proporcionada.

Ao Henrique Caldeira, pela amizade, pelo apoio, pela colaboração nas tarefas de estágio e por todos os momentos de aprendizagem partilhada ao longo destes 5 anos.

A todos os restantes colegas de curso e estágio, por estarem sempre presentes e disponíveis para prestar ajuda sempre que era necessário.

À Prof^a Doutora Ana Rodrigues, à Prof^a Doutora Ana Luísa Correia, ao Prof^o Doutor Ricardo Alves e ao Mestre Henrique Neves, por todos os conhecimentos teóricos e práticos transmitidos e ajuda prestada na aplicação dos testes, no âmbito do projeto EFERAM-CIT.

A todos os Professores que fizeram parte da minha formação académica na Universidade da Madeira, tanto na Licenciatura como no Mestrado, por terem contribuído de forma significativa para a aquisição de conhecimentos e competências nesta área.

Ao Professor Doutor Hélder Lopes, pela partilha de conhecimentos, pela sua personalidade, pela capacidade de questionar e argumentar com sabedoria, aliados a uma contagiante boa disposição logo pela manhã.

Aos meus alunos, com quem partilhei momentos de interação e aprendizagem mútua. Desejo a todos as maiores felicidades, afinal foram os meus primeiros alunos e nunca serão esquecidos.

Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito do processo de Estágio Pedagógico, realizado numa escola pública do concelho do Funchal, incluído no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira. Este documento tem como objetivo explicar de forma contextualizada todas as opções associadas às atividades realizadas durante o estágio, com ênfase no desenvolvimento de uma capacidade reflexiva e crítica diante dos desafios e experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, e com o propósito de apresentar com clareza e precisão o trabalho desenvolvido e o crescimento pessoal daí resultante, o relatório é revelador de um conjunto de diferentes atividades relacionadas com o estágio pedagógico, nomeadamente a Prática Letiva, Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, Atividades de Integração no Meio e Ações Científico-Pedagógicas que contribuíram para uma formação mais transversal. Desta forma, torna-se evidente que este estágio desempenhou um papel crucial na nossa capacitação como professores de Educação Física, proporcionando-nos um conjunto de competências essenciais para o nosso desempenho profissional futuro.

O professor de Educação Física tem de considerar as diferenças individuais de cada aluno para promover uma aprendizagem de qualidade, pois ensinar é um processo que não serve apenas para garantir o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos melhores, mas serve também para garantir o sucesso daqueles alunos que não têm tantas condições ou oportunidades para atingir o máximo sucesso. É importante termos um conhecimento tão profundo quanto possível das capacidades de cada aluno para podermos reajustar o ensino às suas capacidades. É crucial dedicar especial atenção àqueles que enfrentam maiores dificuldades, envolvê-los, comprometê-los e motivá-los. Este foi o nosso foco durante o período de estágio. Neste sentido, o estágio pedagógico, proporcionou a aquisição de um conjunto de conhecimentos profissionais e pessoais fundamentais na identificação e resolução de problemas pedagógicos.

Palavras-Chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Ensino, Inclusão, Reflexão

Abstract

This report is part of the Pedagogical Internship process, carried out in a public school in the municipality of Funchal, included in the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the University of Madeira. This document aims to explain in a contextualized way all the options associated with the activities carried out during the internship, with an emphasis on developing a reflective and critical capacity in the face of the challenges and experiences lived in the teaching-learning process. In this sense, and with the aim of clearly and precisely presenting the work carried out and the resulting personal growth, the report reveals a set of different activities related to the teaching internship, namely Teaching Practice, Intervention Activities in the School Community, Integration Activities in the Environment and Scientific-Pedagogical Actions that contributed to a more transversal training. In this way, this internship played a crucial role in our training as Physical Education teachers, providing us with a set of essential skills for our future professional performance.

The PE teacher must consider the individual differences of each student in order to promote quality learning, because teaching is a process that not only serves to ensure the development of the abilities and potential of the best, but also serves to guarantee the success of those students who don't have as many conditions or opportunities to achieve maximum success. It's important to have as deep an understanding as possible of each student's abilities so that we can readjust teaching to suit them. It is crucial to pay special attention to those who face the greatest difficulties, to involve, engage and motivate them. This was our focus during the internship period. In this sense, the teaching internship, enabled us to acquire a set of professional and personal skills that are fundamental to identifying and solving teaching problems.

Keywords: Physical Education, Pedagogical Internship, Teaching, Inclusion, Reflection

Résumé

Ce rapport fait partie du processus de stage pédagogique, réalisé dans une école publique de la municipalité de Funchal, inclus dans le Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement primaire et secondaire de l'Université de Madère. Ce document vise à expliquer de manière contextualisée toutes les options associées aux activités réalisées pendant le stage, en mettant l'accent sur le développement d'une capacité réflexive et critique face aux défis et aux expériences vécues dans le processus d'enseignement-apprentissage. En ce sens, et dans le but de présenter de manière claire et précise le travail effectué et la croissance personnelle qui en résulte, le rapport révèle un ensemble de différentes activités liées au stage d'enseignement, à savoir la pratique de l'enseignement, les activités d'intervention dans la communauté scolaire, les activités d'intégration dans l'environnement et les actions scientifico-pédagogiques qui ont contribué à une formation plus transversale. Ainsi, il est clair que ce stage a joué un rôle crucial dans notre formation en tant que professeurs d'éducation physique, en nous fournissant un ensemble de compétences essentielles pour nos futures performances professionnelles.

L'enseignant d'EPS doit prendre en compte les différences individuelles de chaque élève afin de promouvoir un apprentissage de qualité, car l'enseignement est un processus qui sert non seulement à assurer le développement des capacités et du potentiel des meilleurs, mais aussi à garantir la réussite des élèves qui n'ont pas autant de conditions ou d'opportunités d'atteindre le maximum de succès. Il est important de connaître le mieux possible les capacités de chaque élève afin de pouvoir adapter l'enseignement en fonction de celles-ci. Il est essentiel d'accorder une attention particulière à ceux qui rencontrent le plus de difficultés, de les impliquer, de les faire participer et de les motiver. C'est ce que nous avons fait pendant la période de stage. En ce sens, le stage pédagogique a permis d'acquérir un ensemble de compétences professionnelles et personnelles qui sont fondamentales pour identifier et résoudre les problèmes pédagogiques.

Mots clés: Éducation physique, Stage pédagogique, Enseignement, Inclusion, Réflexion

Resumen

Este informe forma parte del proceso de Prácticas Pedagógicas, realizadas en una escuela pública del municipio de Funchal, incluidas en el Máster en Enseñanza de Educación Física en Educación Primaria y Secundaria de la Universidad de Madeira. Este documento pretende explicar de forma contextualizada todas las opciones asociadas a las actividades realizadas durante las prácticas, haciendo hincapié en el desarrollo de una capacidad reflexiva y crítica ante los retos y experiencias vividas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, y con el objetivo de presentar de forma clara y precisa el trabajo realizado y el crecimiento personal resultante, el informe revela un conjunto de diferentes actividades relacionadas con la pasantía docente, a saber, Práctica Docente, Actividades de Intervención en la Comunidad Escolar, Actividades de Integración en el Entorno y Acciones Científico-Pedagógicas que contribuyeron a una formación más transversal. De esta forma, queda claro que estas prácticas jugaron un papel crucial en nuestra formación como profesores de Educación Física, proporcionándonos un conjunto de competencias esenciales para nuestro futuro desempeño profesional.

El profesor de educación física tiene que tener en cuenta las diferencias individuales de cada alumno para promover un aprendizaje de calidad, porque la enseñanza es un proceso que no sólo sirve para asegurar el desarrollo de las capacidades y el potencial de los mejores, sino que también sirve para garantizar el éxito de aquellos alumnos que no tienen tantas condiciones u oportunidades para alcanzar el máximo éxito. Es importante tener un conocimiento lo más profundo posible de las capacidades de cada alumno para poder reajustar la enseñanza a su medida. Es crucial prestar especial atención a los que tienen más dificultades, para implicarlos, comprometerlos y motivarlos. Este fue nuestro enfoque durante el periodo de prácticas. En este sentido, las prácticas pedagógicas permitieron adquirir un conjunto de competencias profesionales y personales fundamentales para identificar y resolver problemas pedagógicos.

Palabras clave: Educación Física, Pasantía Pedagógica, Docencia, Inclusión, Reflexión

Índice

1. Introdução.....	1
1.1. Enquadramento do Estágio Pedagógico	1
1.2. A importância do Estágio Pedagógico na Formação de Professores.....	2
1.3. Objetivos do Estágio Pedagógico.....	3
1.3.1. Objetivos Gerais	3
1.3.2. Objetivos Específicos	4
1.4. Cronograma das Atividades de Estágio.....	6
2. Caracterização da Instituição de Ensino.....	7
3. Expectativas relativamente ao Estágio	10
4. Nota Biográfica.....	11
5. Enquadramento do Projeto EFERAM-CIT no Estágio Pedagógico.....	12
6. Prática Letiva.....	15
6.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem na Turma do 3ºciclo	15
6.1.1. Planeamento.....	15
6.1.2. Realização.....	28
6.1.3. Controlo e Avaliação das Aprendizagens	49
6.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem na Turma de 2ºciclo (5ºano)	58
6.2.1. Enquadramento	58
6.2.2. Planeamento da Intervenção.....	59
6.2.3. Caracterização da Turma	60
6.2.4. Estratégias Didático-Pedagógicas.....	61
6.2.5. Balanço Geral	63
6.3. Assistência às aulas	66
6.3.1. Enquadramento	66
6.3.2. Objetivos.....	67
6.3.3. Metodologia.....	67
6.3.4. Balanço Geral	69
7. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	73

7.1. Enquadramento	73
7.2. Objetivos.....	73
7.3. Planeamento e Tarefas Desempenhadas	73
7.4. Balanço Geral.....	77
8. Atividades de Integração no Meio.....	80
8.1. Caracterização da Turma	80
8.1.1. Enquadramento	80
8.1.2. Objetivos.....	81
8.1.3. Procedimentos Metodológicos	81
8.1.4. Apresentação e Discussão de Resultados	83
8.1.5. Considerações Finais	114
8.2. Atividade de Extensão Curricular.....	115
8.2.1. Enquadramento.....	115
8.2.2. Objetivos.....	116
8.2.3. Planeamento.....	116
8.2.4. Balanço Geral	118
9. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	121
9.1. Enquadramento	121
9.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva	122
9.2.1. Enquadramento.....	122
9.2.2. Artigo Científico	123
9.2.3. Balanço Geral da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	141
9.3. Ação Científico-Pedagógica Individual.....	143
9.3.1. Enquadramento	143
9.3.2. Artigo Científico	144
9.3.3. Balanço Geral da Ação Científico-Pedagógica Individual	155
10. Considerações Finais.....	157
11. Referências Bibliográficas.....	160
12. Referências Normativas.....	170
13. Apêndices	172

Índice de Figuras

Figura 1. Etapas e Tarefas do Planeamento (adaptado de Quina, 2009).....	22
Figura 2. Modelo Teaching Games for Understanding (Adaptado de Bunker & Thorpe, 1982)	32

Índice de Tabelas

Tabela 1. Cronograma das Atividades de Estágio.....	6
Tabela 2. Instalações Desportivas	21
Tabela 3. Modelos, Métodos e Estilos de Ensino	37
Tabela 4. Parâmetros Avaliativos do Domínio Sócio Afetivo.....	39
Tabela 5. Variáveis Didáticas dos Desportos de Combate (Proposto por Lopes et al., 2018).....	43
Tabela 6. Conteúdos de Ensino e Estratégias Didático-Pedagógicas	45
Tabela 7. Critérios de Avaliação Sumativa	58
Tabela 8. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	74
Tabela 9. Tarefas Desempenhadas nas Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	76
Tabela 10. Fórmulas % Massa Gorda (Propostas por Slaughter et al., 1988)	103

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género dos alunos	83
Gráfico 2. Necessidades educativas especiais dos alunos	84
Gráfico 3. Empregabilidade dos pais.....	84
Gráfico 4. Ação social escolar	85
Gráfico 5. Agregado familiar.....	86
Gráfico 6. Perceção do estado de saúde.....	86
Gráfico 7. Horas de sono	87
Gráfico 8. Hábitos de sono	87
Gráfico 9. Deslocação casa - escola	88
Gráfico 10. Deslocação escola – casa.....	88

Gráfico 11. Atividade Física fora das aulas sem ser em clubes ou associações	889
Gráfico 12. Prática de modalidade desportiva no presente ano letivo.....	889
Gráfico 13. Gosto pela escola.....	90
Gráfico 14. Perceção do desempenho escolar	90
Gráfico 15. Gosto pela Educação Física.....	91
Gráfico 16. Perceção do desempenho escolar	91
Gráfico 17. Diversão nas aulas de Educação Física	92
Gráfico 18. Preferência pela disciplina de Educação Física.....	92
Gráfico 19. Importância da Educação Física no currículo escolar	92
Gráfico 20. Importância da Educação Física para a formação global	93
Gráfico 21. Diagrama de relações interpessoais - exclusão	94
Gráfico 22. Diagrama de relações interpessoais - inclusão	94
Gráfico 23. Nomeação do ano de nascimento	96
Gráfico 24. Memória verbal a curto-prazo	97
Gráfico 25. Palavras relacionadas semanticamente.....	97
Gráfico 26. Palavras sem relação semântica.....	98
Gráfico 27. Memória verbal a longo-prazo	98
Gráfico 28. Palavras relacionadas semanticamente.....	99
Gráfico 29. Palavras sem relação semântica.....	99
Gráfico 30. Memória de trabalho.....	100
Gráfico 31. Fluência verbal (função executiva)	101
Gráfico 32. Raciocínio indutivo	102
Gráfico 33. Índice de massa corporal	103
Gráfico 34. Percentagem de massa gorda.....	104
Gráfico 35. Perímetro da cintura	104
Gráfico 36. Salto em comprimento sem corrida preparatória.....	105
Gráfico 37. Impulsão vertical	106
Gráfico 38. Senta e alcança	107
Gráfico 39. Flexão do ombro.....	108
Gráfico 40. Agilidade 4x10 metros.....	109
Gráfico 41. Abdominais.....	110
Gráfico 42. Flexões de braço	111
Gráfico 43. Velocidade 20 metros	112
Gráfico 44. Vaivém 20 metros	113

Lista de Abreviaturas

ACP: Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

ACPC: Ação Científico-Pedagógica Coletiva

AE: Aprendizagens Essenciais

AEC: Ação/Atividade de Extensão Curricular

AF: Atividade Física

AFD: Atividade(s) Física(s) e Desportiva(s)

AICE: Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

AIM: Atividades de Integração no Meio

ARE: Atividades Rítmicas e Expressivas

COGTEL: *Cognitive Telephone Screening Instrument*

CT: Conselho de Turma

DC: Desportos de Combate

DE: Desporto Escolar

DEFD: Departamento de Educação Física e Desporto

E-A: Ensino-Aprendizagem

EE: Encarregados de Educação

EF: Educação Física

EFERAM-CIT: Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira –

Compreender, Intervir, Transformar

EMAEI: Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EP: Estágio Pedagógico

IMC: Índice de Massa Corporal

JDC-I: Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

MD: Modelo Desenvolvimental

MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MG: Massa Gorda

MID: Modelo de Instrução Direta

NE: Necessidades Educativas

PAE: Plano Anual da Escola

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE: Projeto Educativo da Escola

PL: Prática Letiva

RI: Regulamento Interno

TGfU: *Teaching Games for Understanding*

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

UD: Unidade Didática

UMa: Universidade da Madeira

1. Introdução

1.1. Enquadramento do Estágio Pedagógico

O presente relatório surge no âmbito do Estágio Pedagógico (EP) realizado numa escola pública localizada no concelho do Funchal, no ano letivo 2022/2023, integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Madeira (UMa), tendo sido elaborado de acordo com o Regulamento Específico do Curso de 2º ciclo de Estudos, artigo 9º.

O principal objetivo deste documento é descrever, sintetizar e refletir sobre as atividades realizadas, as metodologias utilizadas e os procedimentos que se fizeram cumprir ao longo de todo o processo de estágio.

O EP surge como um requisito curricular obrigatório onde o professor estagiário toma contacto com a realidade do ensino sendo-lhe dada a possibilidade de aprender em contexto de trabalho, na atividade de ensino, com os professores que já possuem experiência e desta maneira poder adquirir conhecimentos e competências que lhe serão úteis para enfrentar da forma mais adequada a carreira de docente.

O ensino é um processo intencional que visa não só promover a aprendizagem de matérias e habilidades específicas, mas também o desenvolvimento de competências essenciais à socialização dos jovens. Ser professor de Educação Física (EF) é uma tarefa exigente e de enorme responsabilidade, pois o processo de ensino-aprendizagem (E-A) não se realiza no vazio. A investigação feita no campo do ensino tem vindo a mostrar que os alunos não só podem aprender muito na escola, como podem alcançar bons resultados, desde que beneficiem de um processo educativo bem preparado e orientado (Brophy & Good, 1986). Para tal, o ensino deve deixar de ser muito expositivo, em que o papel do aluno é, na maior parte do tempo, o de ouvir e poucas vezes ser convidado a falar ou participar, e passar a ser um ensino que ajude os alunos a desenvolverem as suas capacidades e potencialidades. De acordo com Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), os professores deverão assumir-se como catalisadores do processo E-A, ajudando os alunos a desenvolverem estratégias de atuação. Para tal, o professor deve possuir um conjunto de conhecimentos, metodologias e de estratégias de ensino que propicie um conjunto de novas experiências aos alunos tendo em conta os recursos disponíveis.

1.2. A importância do Estágio Pedagógico na Formação de Professores

O EP é uma prática de ensino supervisionado por um orientador científico da instituição de formação e por um orientador cooperante da instituição de ensino acolhedora, desenvolvido na escola onde o estagiário irá lecionar e que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho das atividades inerentes à função de professor de EF do ensino básico e secundário.

Para Jesus (2000), o EP assume uma grande importância na formação inicial de professores, pois é através do contacto com o espaço da escola que o estagiário irá conhecer e compreender a dinâmica do processo E-A ao vivenciar os problemas e desafios dessa escola e da(s) turmas(s) que irá lecionar em toda a sua complexidade.

Sabemos que na escola vamos encontrar uma população de alunos cada vez mais heterogénea. Uma população que engloba alunos com diferentes realidades e necessidades, uns mais motivados para aprender do que outros que adotam posturas de desinteresse face às tarefas solicitadas, mas a quem o professor tem necessariamente de dar resposta. Esta diversidade de alunos exige professores flexíveis, mais produtivos, atentos às necessidades individuais e com estratégias de inclusão que funcionem para todos os alunos. Daí que seja fundamental para uma boa formação do futuro professor conhecer a complexidade da escola, contactar com os diversos atores escolares, conhecer os restantes professores da sua disciplina e interagir com os alunos, com o objetivo de identificar e resolver problemas e apoiar os alunos de forma a promover as aprendizagens.

A propósito da formação de professores, Alarcão e Roldão (2008) reconhecem a importância do diálogo, da entretajuda entre o orientador e o estagiário e as possibilidades que o trabalho colaborativo e reflexivo oferece a ambas as partes. Com efeito, segundo as autoras a supervisão pedagógica por parte dos orientadores não poderá ser limitada ao controlo, ou seja, à inspeção do que o estagiário faz na sua prática letiva (PL). Deverá assim ser um processo de apoio/regulação no processo de E-A e reflexão acerca da ação educativa, mudança e melhoria de práticas didático-pedagógicas.

Alarcão e Tavares (2018) consideram que, no processo de supervisão da prática pedagógica, a função do orientador consiste em auxiliar o estagiário a adquirir competências que lhe permitam tornar-se um profissional capaz de desenvolver aprendizagens significativas e contribuir para a sua valorização pessoal. Por outro lado,

também será determinante que ocorra um processo colaborativo entre o estagiário e o orientador para que ocorra um processo E-A eficiente e, com isso, alcançar os objetivos delineados.

A propósito da importância de formação de professores importa referir que é preciso criar contextos para que essa formação possa tornar-se útil e não se esvaír em ambientes escolares tradicionais que não apostam na inovação. Neste sentido, o contributo dado pelos alunos estagiários às escolas onde realizam o estágio também é importante, pois serve para colmatar necessidades de formação dos professores mais antigos através da dinamização de ações de formação.

1.3. Objetivos do Estágio Pedagógico

1.3.1. Objetivos Gerais

De acordo com o Regulamento da Prática Supervisionada dos Mestrados em Ensino da UMa (2021), apresentam-se os seguintes objetivos:

- “1. Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem e avaliação das aprendizagens, sobre os problemas da prática profissional, mobilizando saberes adquiridos e construindo novos saberes;*
- 2. Desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo e assumir na sua prática uma perspetiva profissional tendo um comportamento mais produtor que reprodutor, desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico, a criatividade, a tomada de decisão e a capacidade de adaptação a diferentes contextos;*
- 3. Conhecer a instituição escolar nos seus aspetos globais aprofundando as características das instituições escolares com os agrupamentos protocolados;*
- 4. Aplicar os conhecimentos científicos e metodológicos adquiridos nas diferentes componentes de formação de uma forma integrada e interdisciplinar;*
- 5. Adequar e integrar propostas inovadoras de acordo com o currículo e/ou orientações curriculares;*
- 6. Dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho em equipa e a investigação educacional;*
- 7. Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científicos e pedagógico-didáticos.”*

1.3.2. Objetivos Específicos

A aprovação do segundo ciclo de estudos do MEEFEBS da UMa é obrigatória para a profissionalização de docentes de EF nos ensinos básico e secundário. De acordo com a *Homepage* da UMa (<https://www.uma.pt/ensino/2o-ciclo/mestrado-em-ensino-de-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario/>) pretende-se que o aluno:

“1- *Seja capaz de:*

- a) *Compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo a novas situações e resolução de problemas (na prática das atividades físicas e desportivas-AFD) no sistema educativo;*
- b) *Aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções, nos domínios da EF e do Desporto Escolar (DE);*
- c) *Comunicar de modo claro e adequado (escrita, oral, corporal e emocional) na organização e orientação da AFD;*
- d) *Desenvolver e aplicar competências específicas (estágio) e produzir um relatório revelador de capacidades de investigação e originalidade na EF e DE.*

2- *Demonstre:*

- a) *Uma atitude de elevada responsabilidade e de cidadania na orientação das AFD, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida e saúde e o gosto pela prática regular dos jovens;*
- b) *Um sentido de aprendizagem e superação permanente (partilha de informação, solidariedade e trabalho em equipa) no âmbito dos domínios contemplados no quadro de extensão da EF.”*

Ao longo deste processo de formação, foram ainda delineados diversos objetivos enquadrados nas Ações Científico – Pedagógicas Individual e Coletiva, entre os quais:

- a) *Descrever, perante as Aprendizagens Essenciais (AE), qual a importância da arbitragem e conhecimento das regras do jogo nas aulas de EF;*
- b) *Analisar o nível de conhecimento dos alunos acerca das regras de jogo dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I);*

- c) Verificar as diferenças ao nível das capacidades físicas, psicológicas e cognitivas entre alunos-árbitros, alunos sem prática desportiva e alunos com prática desportiva regular;
- d) Compreender as estratégias que são utilizadas pelos professores para a abordagem teórico-prática às regras do jogo, bem como ao desempenho do papel de árbitro nas suas aulas;

1.4. Cronograma das Atividades de Estágio

Tabela 1. Cronograma das Atividades de Estágio

Ano Letivo 2022/2023														
1º Semestre	setembro		outubro		novembro		dezembro		janeiro					
	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade				
	7	Início do 1º Semestre	18	1º Momento Questionários EFERAM-CIT	9	Apresentação da Caracterização da Turma em Conselho de Turma	13	2º Momento Questionários EFERAM-CIT	20	Fim do 1º Semestre				
	13	Avaliações EFERAM-CIT (COGTEL + Questionário)												
20	Avaliações Físicas EFERAM-CIT													
2º Semestre	janeiro		fevereiro		março		abril		maio		junho			
	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade	Dia	Atividade		
	30	Início do 2º Semestre	4	ACPC– 1º dia	1 3 13 15 16	Aulas ao 2º Ciclo do Ensino Básico	18	Avaliações Físicas EFERAM-CIT	23	3º Momento Questionários EFERAM-CIT	1	Ação de Extensão Curricular		
			11	ACPC – 2º dia	17	Apresentação ACPI em Poster – Seminário Desporto e Ciência 2023	20	Avaliações EFERAM-CIT (COGTEL)			14	Fim do 2º Semestre e do Ano Letivo		
		27	Aula ao 2º Ciclo do Ensino Básico	29	Apresentação ACPI na Escola									

2. Caracterização da Instituição de Ensino

A realidade em que se encontram as escolas não é uma realidade idêntica. Nesse sentido, caracterizar o estabelecimento de ensino onde terá lugar o EP tornou-se fundamental para conhecer o local onde vou lecionar, o plano educativo da escola, saber quais as condições e os recursos existentes e procurar perceber as dinâmicas e fragilidades da realidade escolar. Esta caracterização permitiu-me ainda ter uma visão do contexto social onde a mesma se insere. Só conhecendo as características do contexto é que os professores vão poder adotar estratégias que lhes permitam intervir no processo E-A de uma forma mais adequada.

Antes do início do ano escolar, realizamos algumas reuniões com os nossos orientadores para nos familiarizarmos com o estabelecimento de ensino onde iríamos realizar o nosso EP. Consultamos um conjunto de documentos que orientam a ação pedagógica da escola, a saber: o Projeto Educativo da Escola (PEE) 2022-2026, o Regulamento Interno (RI) 2018-2022 e o Plano Anual da Escola (PAE) 2022- 2023.

Após a leitura do PEE 2022-2026 ficamos desde logo a saber que a missão da escola passa por: *“(...) prestar uma educação de qualidade, promovendo aprendizagens diversificadas e significativas, formando com e para os valores das crianças, jovens e adultos atendendo às suas necessidades específicas, tanto nos edifícios escolares como nos centros comunitários e outros locais, promovendo o intercâmbio de vivências, pessoas e experiências formativas”* (p.19).

Quanto à visão, a escola *“(...) pretende ser reconhecida como uma escola de referência e de excelência, que adequa a sua oferta educativa tendo em conta a população-alvo, pelo nível da educação do ensino e da formação ministrada, pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e pela qualidade na formação de cidadãos responsáveis, inovadores e empreendedores.”* (p.19).

Tendo em conta os relatórios de autoavaliação efetuados pela escola é possível compreender quais os seus pontos fortes e fracos. De entre os pontos fortes destacam-se:

- a) Elevado número de alunos que apresentam necessidades educativas (NE), com necessidade de criação de medidas de suporte à aprendizagem e medidas de educação inclusivas;
- b) Estabilidade do pessoal docente e não docente;
- c) Formação contínua ministrada aos docentes e o trabalho cooperativo entre eles;
- d) Aumento do número de pessoal não docente, em especial os assistentes operacionais;
- e) Melhoria das infraestruturas desportivas (cobertura do campo polidesportivo), aquisição de quadros interativos e outros materiais que correspondam às necessidades dos alunos;
- f) Criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI);
- g) Oferta de diversas atividades de enriquecimento curricular;
- h) Relação da escola com a comunidade escolar, aumentando o número de contactos com os encarregados de educação (EE);
- i) Relação pedagógica favorável entre professores e alunos.

Por outro lado, a escola também apresenta pontos fracos, destacando-se os seguintes:

- a) 50% dos alunos que frequentam os 2º e 3º ciclos já reprovaram, pelo menos, uma vez;
- b) Redução significativa dos alunos que frequentam o 5ºano;
- c) Pouca pontualidade de certos docentes;
- d) Fraca adesão do pessoal não docente às ações de sensibilização dinamizadas;
- e) Baixos níveis de escolaridades dos encarregados de educação dos alunos;
- f) Inúmeros alunos com dificuldades de aprendizagem;
- g) Alunos com um fraco domínio nas línguas (oral e escrita) e dificuldades a nível cognitivo;
- h) Em grande parte das atividades artísticas e motoras que envolvam criatividade, esforço e persistência, os alunos apresentam dificuldades;
- i) Ponderação excessiva atribuída aos testes sumativos;
- j) Alunos pouco envolvidos nas suas próprias aprendizagens.

De acordo com as potencialidades e fragilidades observadas, foram selecionadas quatro áreas de intervenção prioritária tendo em vista o êxito educativo: a) Ensino; b) Cultura Organizacional; c) Abandono escolar e d) Ambiente Escolar.

No que diz respeito às instalações desportivas da escola, o edifício possui atualmente dois espaços principais: o polidesportivo exterior e o ginásio. Cada um destes espaços possui dois balneários, um feminino e um masculino, de apoio às instalações desportivas. Ambas as instalações possuem ainda uma arrecadação onde é guardado o material desportivo que serve de apoio à PL. Existe material desportivo em número suficiente e em bom estado de conservação. De acordo com o RI é da responsabilidade dos professores a correta utilização do espaço de aula e o uso correto dos materiais disponíveis.

A escola tem também uma parceria com as Piscinas da Penteadá, que permite que os alunos em vez de terem as aulas na escola tenham, de forma periódica, aulas de natação. Assim, apesar de o sistema de rotatividade dos espaços ser definido no início do ano letivo, sempre que se justifique, o professor tem a possibilidade de trocar o espaço da aula por outro. Existe ainda, na zona de recreio da escola, um pequeno espaço exterior de dimensões reduzidas onde pode ser lecionado voleibol.

Quanto à oferta formativa da escola, para além do ensino normal (Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico), a escola oferece também os Percursos de Currículo Alternativo que procuram dar resposta a alguns problemas identificados no contexto como o insucesso escolar e o risco de abandono escolar. São disso exemplo, a partir dos 15 anos, os Cursos de Educação e Formação; a partir dos 18 anos, os Cursos de Educação e Formação de Adultos; Cursos de dupla certificação (certificação escolar e qualificação profissional) e, ainda, a Formação Modular. Os Percursos de Currículo Alternativo são assim uma oportunidade para que as pessoas que não concluíram o ensino obrigatório o possam fazer, melhorando as suas habilitações académicas e competências profissionais. Apresenta também um projeto denominado “A escola vai ao bairro” em que alguns professores realizam intervenções nos diversos bairros sociais do concelho, contribuindo para a formação da população, em parceria com outras instituições.

A escola possui ainda uma grande oferta de clubes e de projetos extracurriculares sobre os mais variados temas: desporto, cultura, artes e cidadania, que permitem os alunos ocuparem os seus tempos livres escolhendo atividades que gostem, ao contrário das atividades meramente letivas, pois as atividades extracurriculares são

de livre escolha e relacionam-se com os interesses pessoais dos alunos e com as suas capacidades.

3. Expectativas relativamente ao Estágio

No âmbito de um processo formativo tão relevante como este de iniciação à prática pedagógica é normal que as expectativas sejam muitas, mas a única maneira de abraçarmos esta experiência é lançando-nos ao trabalho, encarando as dificuldades que possam surgir ao longo do percurso como uma forma de aprendizagem e de superação. Quer isto dizer que ao longo do EP é preciso passarmos por diversas etapas: o momento de entrada na escola na qualidade de professor estagiário, a maneira como vamos lidar com um vasto leque de alunos com dificuldades e potencialidades distintas, a relação com a orientadora cooperante, as suas ideias e formas de trabalho, o trabalho de partilha de conhecimentos com os docentes do Conselho de Turma (CT) e com o grupo disciplinar de EF, a PL e, por fim, a escrita reflexiva de um relatório de estágio revelador das experiências de E-A realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionado na Escola.

A grande expectativa para este EP prende-se com o facto de este vir a ser uma experiência marcante não só do ponto de vista académico, mas também profissional e pessoal. Espera-se, igualmente, a cada etapa marcar pela positiva e de forma significativa a vida dos alunos, tornando-os mais preparados, mais capazes e a gostar mais da disciplina de EF. Além da planificação de tarefas que visem o desenvolvimento físico, o professor também deverá ter em conta o desenvolvimento social e pessoal dos seus alunos considerando as áreas de competência e valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho nº6478/2017 de 26 de julho).

Ainda no que diz respeito às expectativas do EP, surge a importância que esta experiência tem na consolidação das aprendizagens e conhecimentos que foram adquiridos ao longo da formação académica, onde tivemos a oportunidade de conhecer, analisar e refletir sobre várias metodologias que podem ser aplicadas em contexto escolar. O conhecimento é a base sobre a qual tudo se constrói porém numa dimensão de carácter mais prático, como é o caso do EP, surgem imprevistos, desarmonias pelo que entre a teoria e a prática não há uma relação de harmonia e congruência constantes, mas sim uma relação de proximidade. A educação não é um processo linear nem uma

realidade simples, está aberta a imprevistos, a acasos, a momentos únicos e fogazes (Mesquita e Bento, 2012).

Assim, deu-se início ao EP com muitas dúvidas e incertezas, algumas das quais viriam a ser respondidas pelo desenrolar da PL, outras através do diálogo com a professora cooperante ou com outros professores mais experientes. Conforme sublinha Mesquita e Bento (2014), as questões relacionadas com o modo como se aprende e ensina devem ser alvo de debate regular e aprofundado entre os estudantes e os professores mais experientes.

A juntar a estas expectativas, surge ainda a necessidade de dar resposta às necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. Fazer com que todos os alunos tenham sucesso e que todos se sintam bem-vindos independentemente do nível de prática.

4. Nota Biográfica

José Pedro Reis Pires Vieira da Luz, nascido em 1999 e natural do Funchal, Ilha da Madeira, Portugal. Licenciado em Educação Física e Desporto pela Universidade da Madeira em 2021 e, atualmente, a terminar o MEEFEBS pela mesma universidade.

No que diz respeito ao passado desportivo, desde cedo que o desporto ocupa um papel de relevo na minha vida tendo praticado um conjunto diversificado de desportos, tais como: futebol, windsurf, vela, ténis e natação. Na época desportiva 2018/2019, iniciei um percurso na arbitragem na modalidade de futebol, função que ainda desempenho na atualidade. O gosto e a motivação pelo desempenho desta função permitiram-me, enquanto árbitro assistente, acompanhar árbitros a nível nacional nas épocas 2020/2021 e 2021/2022. No final desta última época, fruto da boa classificação obtida, fui indicado pelo Conselho de Arbitragem da Associação de Futebol da Madeira ao Curso de Formação Avançada de Árbitros de Futebol, passando com distinção e integrando o quadro de árbitros pertencentes à Federação Portuguesa de Futebol. Deste modo, desde a época 2022/2023 que desempenho funções enquanto árbitro de nível nacional, arbitrando competições, tais como: Campeonato de Portugal, Taça de Portugal, Liga Revelação Sub-23 e todos escalões de formação, desde os iniciados até os juniores.

Desde meados de 2020 que comecei a usufruir de algumas bolsas de investigação científica (bolsa de iniciação à investigação pela FCT e bolsa de investigação para licenciados) no *Madeira Interactive Technologies Institute* e, mais recentemente, na Agência Regional para o Desenvolvimento da Investigação, Tecnologia e Inovação.

5. Enquadramento do Projeto EFERAM-CIT no Estágio Pedagógico

Hoje, verifica-se que o sistema educativo vigente já não responde aos problemas e necessidades que se colocam ao Homem que pretendemos formar em pleno século XXI, sendo fundamental uma mudança coerente de paradigma (Lopes, Prudente, Vicente e Fernando, 2014; Lopes, Vicente, Prudente e Fernando, 2015). Nesse âmbito, um conjunto de investigadores do DEFD da UMa, desenvolveu um projeto intitulado “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar” (EFERAM-CIT). Com este projeto, que conta com o apoio de todas as escolas onde os estagiários realizam a sua prática supervisionada e com o apoio da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia, os investigadores procuram realizar análises e estudos, num ambiente ecológico e laboratorial, com o intuito de valorizar a disciplina de EF como um meio de transformação dos alunos (Lopes et al., 2019), solicitando comportamentos que se interligam com as áreas de competências e os valores presentes no PASEO. De acordo com Lopes et al. (2019), apresentam-se os seguintes objetivos:

- a) *“Identificar preditores da motivação em crianças e adolescentes relativamente à EF e atividade física em geral;*
- b) *Descrever as relações entre o nível de participação nas atividades físicas e desportivas, os fatores de risco para a doença metabólica (obesidade, diabetes, hipercolesterolemia) e a saúde e bem-estar geral;*
- c) *Desenvolver e testar tecnologias interativas, capazes de recolher informação a partir de sensores tecnológicos, para monitorizar e proporcionar bio feedbacks, ajudando os adolescentes a serem mais ativos, mas também auxiliando os professores de EF a melhor individualizar a oferta educativa;*
- d) *Avaliar o efeito de programas de intervenção baseados em modelos de ensino centrados no aluno e na motivação para a EF e para a atividade física e desportiva em geral;*

- e) *Avaliar o efeito das tecnologias interativas na estimulação do interesse das crianças e adolescentes nas atividades físicas e desportivas, assim como na motivação para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo;*
- f) *Disponibilizar estratégias alternativas de ensino na EF que potenciem o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e competências úteis ao longo da vida.”*

A recolha de dados efetuou-se com recurso à utilização de diversos instrumentos de avaliação, destacando-se os seguintes: a) Questionário *online* que caracteriza os alunos quanto ao nível socioeconómico, demográfico; hábitos de saúde, estilos de vida e no contexto escolar; b) *Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL)*, desenvolvido por Kliegel, Martin e Jager (2007), que avalia a função cognitiva dos alunos; c) Teste sociométrico que permite analisar as relações interpessoais de inclusão e exclusão existentes na turma; d) Questionários qualitativos para avaliação da motivação dos alunos e a perceção acerca do professor de EF e e) Utilização da acelerometria enquanto instrumento para monitorização da AF e f) Bateria de testes *Fitescolas* para caracterizar a aptidão física e composição corporal.

A aplicação de todos estes testes e questionários e a realização de pequenos momentos de investigação torna-se fundamental para suportar toda a nossa prática pedagógica (Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves e Lopes, 2018). Um desses momentos, bem presente nas Linhas Programáticas do EP, foi a caracterização da turma, enquanto Atividade de Integração no Meio (AIM). Os dados obtidos são partilhados em CT para que os professores possam ficar a conhecer melhor algumas das características e particularidades da turma. A título de exemplo, a criação e apresentação do diagrama de relações interpessoais no teste sociométrico revelou-se importante, pois permitiu à diretora de turma desenvolver uma planta da sala de aula com o objetivo de diminuir os comportamentos inapropriados que afetavam o bom desenrolar das aulas.

O conhecimento das características dos alunos, as suas motivações e os estilos de vida permitem ao professor planear e orientar todo o processo pedagógico de uma forma coerente e adequada (Gouveia, et al., 2018). De igual forma, Lopes et al., (2018) defendem que todo o processo de planeamento, concretização e avaliação não pode descuidar a compreensão da perceção do aluno quanto à escola, às matérias e metodologias utilizadas e às suas relações interpessoais.

De acordo com Metzler (2017), conhecer os alunos de uma forma integral, ou seja, em diversas dimensões e domínios é um fator chave para intervir de uma forma adequada no processo pedagógico.

A implementação do projeto EFERAM-CIT, por parte dos professores estagiários, permite realizar uma interligação entre a prática docente e a investigação, tendo em vista a aquisição de diferentes competências que nos permitem atuar enquanto agentes de mudança, produzindo novo e melhor conhecimento que se coadune com os comportamentos que pretendemos solicitar tendo em vista a formação eclética dos alunos. Além de competências adquiridas ao nível de novas metodologias de investigação, conhecimento de novos instrumentos de avaliação, procedimentos protocolares e recolha e tratamento de dados, também nos foi possível adquirir um conjunto de competências comunicacionais na apresentação da caracterização da turma em CT, na apresentação de *posters* no Seminário Internacional Desporto e Ciência 2023, assim como na apresentação das ações científico-pedagógicas coletiva e individual.

Concluindo esta seção, considero o projeto implementado de extrema relevância para que, efetivamente, consigamos alcançar uma mudança coerente defendida por Lopes, Vicente, Prudente e Fernando (2015), recorrendo à utilização de evidência científica fidedigna e de caráter longitudinal.

5.1. Implicações práticas do Projeto EFERAM-CIT para o ensino da Educação Física escolar

A informação obtida por meio destes métodos revela implicações significativas para o ensino da EF. Permite ajustar o programa de EF de acordo com as necessidades específicas dos alunos, considerando fatores como contexto socioeconómico e hábitos de vida. Facilita a identificação de NE, possibilitando a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas para otimizar o processo de aprendizagem. Além disso, abre caminho para a criação de estratégias que fomentem um ambiente inclusivo e saudável, onde as relações interpessoais são tidas em conta para o desenvolvimento integral dos alunos. A capacidade de ajustar as abordagens pedagógicas para melhorar a motivação dos alunos, tendo em consideração a sua perspetiva sobre a disciplina e o professor, é também um benefício claro. A compreensão do nível de atividade física dos alunos, viabilizando a adaptação dos programas de EF para promover um estilo de vida ativo, é

outro aspeto importante. Finalmente, e não menos importante, a informação recolhida fornece dados cruciais para o planeamento de atividades físicas destinadas a desenvolver as aptidões específicas identificadas nos alunos, promovendo assim uma abordagem personalizada ao ensino da EF.

6. Prática Letiva

6.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem na Turma do 3º ciclo

6.1.1. Planeamento

6.1.1.1. Determinantes do Planeamento

O processo de E-A que visa promover o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos deve considerar a análise e compreensão do contexto, permitindo um planeamento coerente de todo o processo pedagógico. Segundo Metzler (2017), a análise e conhecimento do contexto deve abranger os seguintes parâmetros: a) Conhecimento das matérias a abordar; b) Caracterização dos recursos disponíveis (humanos, espaciais e temporais); c) Caracterização dos alunos; d) Conteúdos de aprendizagem para cada uma das matérias a lecionar. Assim, a compreensão detalhada destes parâmetros é fundamental para a planificação eficiente do processo E-A, assegurando uma abordagem pedagógica coerente e alinhada com as características específicas do contexto educativo.

6.1.1.1.1. Caracterização dos Alunos

A turma era composta por 11 alunos, sendo 3 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Na reunião de CT, que antecedeu o início do ano letivo, foi-nos relatado pelos professores que a turma apresentava problemas de comportamentos e dificuldades intelectuais que tornariam o processo de E-A mais específico, complexo e desafiador.

A caracterização da turma, realizada no início do ano letivo, possibilitou a identificação e avaliação dos alunos com NE, permitindo providenciar os meios necessários para superar tais desafios. Na turma, sete alunos apresentavam NE, estando

um aluno diagnosticado com Perturbações do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger) e os restantes 6 alunos com dificuldades no funcionamento intelectual.

A Perturbação do Espectro do Autismo é caracterizada por alterações no desenvolvimento que podem interferir na aprendizagem e na prática desportiva. O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (American Psychiatric Association, 2013) define Perturbações do Espectro do Autismo como défices persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos a que se juntam comportamentos repetitivos e restritivos. O manual estabelece ainda três níveis de gravidade ou intensidade: autismo ligeiro ou nível 1 (Síndrome de Asperger); autismo moderado ou nível 2 e autismo severo ou nível 3. As crianças com Síndrome de Asperger têm dificuldades na interação, interesses restritos, dificuldades em experimentar novidades, mas têm uma inteligência normal igual a qualquer outra criança. No entanto, do ponto de vista da linguagem têm dificuldade em perceber a linguagem não literal, ou seja, perceber quando alguém está a brincar ou a falar a sério (Antunes, 2018).

As dificuldades no funcionamento intelectual são consideradas um conjunto de problemas que afetam a forma como a criança recebe, processa, armazena e comunica a informação, podendo interferir com o desempenho escolar e implicar medidas de suporte à aprendizagem.

Um dos principais objetivos em identificar alunos com este tipo de necessidades deverá ser a determinação do apoio que seja necessário proporcionar aos alunos com essas necessidades de forma a eliminar obstáculos no acesso às aprendizagens, para que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no PASEO.

De acordo com Correia (2013), o conceito de NE abrange crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, ou seja, que têm dificuldade em acompanhar o currículo normal, sendo preciso proceder a adaptações curriculares de acordo com a problemática do aluno para que possa superar as dificuldades.

A inclusão, entendida como um processo dinâmico que se tem vindo a implementar gradualmente na sociedade, envolve aprender a reconhecer, compreender, aceitar e valorizar todos os alunos com o objetivo de potenciar o seu desenvolvimento, mas para que seja possível é imperativo que os professores detenham um maior conhecimento acerca das características das diferentes problemáticas que o aluno possui

de forma a dar resposta e adaptar os conteúdos, objetivos e estratégias para que essa inclusão seja bem-sucedida.

Ao abordarmos o conceito de inclusão não podemos deixar de falar num outro conceito que lhe está subjacente, o conceito de diversidade (Freire, 2008). Esta diversidade ou heterogeneidade que faz parte da natureza da escola refere-se a um conjunto de diferenças individuais que, em muitos casos, devem ser objeto de apoios educativos apropriados. Assim, cada aluno estabelece uma relação diferente com a aprendizagem, pelo que quando falamos em heterogeneidade dos alunos, não podemos deixar de falar em diversificação e adaptação de estratégias que nos permitam planificar as aulas tendo em conta as necessidades dos alunos. Numa escola inclusiva a heterogeneidade diz respeito aos alunos com e sem NE, mas ela é mais acentuada no primeiro grupo de alunos mencionado.

Segundo Sánchez (2005), o processo de inclusão pode resumir-se à palavra cooperação, que por sua vez se relaciona diretamente com o respeito e a valorização das diferenças. A interação positiva entre os alunos com e sem NE depende em grande medida de uma atitude positiva do professor e da sua capacidade para promover um ambiente inclusivo. Uma maneira de o conseguir reside numa estratégia de aprendizagem colaborativa, propiciadora de interações em pequenos grupos. Segundo Sanchez (2005), “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (p. 134). Um ambiente de entreajuda é alcançado quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo e quando todos se preocupam com o sucesso do grupo.

A respeito da Educação Inclusiva, a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho refere a necessidade de a comunidade escolar conhecer as dificuldades dos seus alunos e a sua heterogeneidade, sendo fundamental para promover aprendizagens significativas através da adaptação dos conteúdos de ensino e estratégias didático-pedagógicas consoante as necessidades dos alunos.

Este decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para responder às NE de todos e de cada um dos alunos para atingirem as AE ao longo do seu percurso escolar. Assim, os alunos podem beneficiar de diferentes apoios consoante as suas necessidades.

Estas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão encontram-se organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais (artigo 6º, 7º, 8º, 9º e 10º

do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho) que têm como objetivo geral a garantia da equidade e da igualdade de oportunidades no acesso ao currículo. Metzler (2017) define equidade como o acesso de maneira justa e equitativa a oportunidades de desenvolvimento educacional e social, “independentemente do género do aluno, raça, etnia, capacidades, estatuto socioeconómico e meio familiar” (p.57).

As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponível para todos os alunos e têm como objetivo promover a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar. São medidas de promoção de um desenvolvimento equilibrado, pelo que se aplicam a todos os alunos, incluindo aqueles que também beneficiam de medidas seletivas e/ou adicionais. Quando os alunos necessitam de um acompanhamento mais específico, ao qual as medidas universais não dão resposta, são implementadas medidas seletivas. As medidas seletivas destinam-se a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciem necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas com a aplicação de medidas universais. Por último, as medidas adicionais destinam-se a alunos que apresentam necessidades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

No que se refere à componente física, recorrendo aos testes físicos realizados no âmbito do projeto EFERAM-CIT, verificou-se que os alunos apresentavam maiores lacunas ao nível da agilidade, força abdominal, força dos membros superiores, velocidade e resistência aeróbia, tal como demonstra a tabela abaixo. Na componente da composição corporal, verificou-se que cerca de 55% da turma necessita de melhorar a sua percentagem de massa gorda (% MG).

Relativamente ao nível de proficiência nas diversas matérias, através das avaliações diagnósticas realizadas, verificou-se que a turma se enquadra no Nível Introdutório das AE na totalidade das matérias selecionadas para abordagem ao longo do ano letivo. Contudo, dentro desse Nível Introdutório, foi-nos possível observar dois grupos com níveis de proficiência consideravelmente distintos, com alguns alunos a apresentarem imensas dificuldades ao nível das habilidades motoras fundamentais de locomoção (p.e., correr) e de manipulação (p.e., agarrar e lançar uma bola).

A terminar esta secção, apresentamos algumas reflexões sobre as implicações da informação recolhida para a nossa Prática Pedagógica. Na turma em questão, onde sete alunos apresentam NE, incluindo um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo e

os restantes seis com dificuldades no funcionamento intelectual, emergem implicações significativas para a prática do ensino da EF. Ao longo do ano letivo, foram implementadas diversas estratégias.

A necessidade de adaptar as atividades foi reconhecida, considerando as características individuais dos alunos e proporcionando-lhes oportunidades justas de avaliação. Esta abordagem esteve diretamente ligada ao desenvolvimento de uma estratégia personalizada para colmatar lacunas identificadas nos testes físicos, focando-se na melhoria de habilidades específicas de agilidade, força, velocidade e resistência aeróbia. No âmbito da composição corporal, foram aplicadas estratégias específicas para melhorar a percentagem de massa gorda nos alunos que apresentavam essa necessidade, promovendo hábitos saudáveis e atividade física adequada.

Nas aulas, criaram-se situações particulares de apoio ao desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, incluindo situações básicas de locomoção e manipulação. Em muitas ocasiões, recorreu-se à colaboração estreita com profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, para desenvolver estratégias que abordassem as necessidades específicas dos alunos.

As situações criadas procuraram favorecer a inclusão social, incentivando a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas habilidades e necessidades. Com o apoio da orientadora de estágio, foi implementado um processo contínuo de monitorização e avaliação para acompanhar o progresso dos alunos, ajustando as estratégias conforme ia sendo necessário ao longo do ano letivo.

Em termos de comunicação, esforçamo-nos por manter uma comunicação transparente com os alunos, assegurando um entendimento claro das estratégias adotadas e dos progressos alcançados. Essas foram as principais implicações desta avaliação inicial dos alunos. Tentamos criar um ambiente educativo que fomentasse o desenvolvimento integral de cada aluno, tendo em conta as suas necessidades específicas e proporcionando oportunidades equitativas para o sucesso.

6.1.1.1.2. Conhecimento acerca das matérias

O domínio de um conjunto de conhecimentos específicos acerca de cada uma das matérias a lecionar apresenta-se como um aspeto fulcral para que o professor exerça o seu papel de uma forma competente e com qualidade contribuindo, significativamente, para as aprendizagens dos alunos (Ponte, 1999). Caso contrário, se o

professor não apresentar esse conhecimento, poderá comprometer a sua atuação didático-pedagógica (Grossoman, 1990). A valorização da formação didática, a par de um conjunto de outros domínios, torna-se determinante para o desenvolvimento eclético do professor (Ponte, 1999). Nesse sentido, as didáticas das atividades físicas e desportivas abordadas na Licenciatura em EF e Desporto e no 1ºano do MEEFEBS contribuíram para a aquisição de um conjunto de estratégias, instrumentos didático-pedagógicos e quadros conceptuais necessários para abordar cada uma das matérias, contribuindo de uma forma positiva para as aprendizagens dos alunos (Almada et al., 2008).

6.1.1.1.3. Caraterização dos recursos disponíveis

A caraterização dos recursos disponíveis assenta em três grandes dimensões: recursos materiais, espaciais e temporais. Os órgãos de gestão da escola, através da autonomia decretada, intervêm nas três dimensões apresentadas, ao nível da constituição das turmas e horários, ocupação dos espaços e aquisição de materiais (Ministério da Educação, 2001). A não presença ou a utilização deficitária dos recursos poderá constituir um entrave à eficácia do processo pedagógico e, conseqüentemente, experiências e aprendizagens pouco significativas.

Ao nível dos recursos humanos, indispensáveis para o planeamento, orientação e supervisão de todo o processo E-A, contamos com a colaboração de: a) Orientador Científico da UMA; b) Orientadora Cooperante da Escola; c) Dois professores estagiários; d) Funcionários (Pessoal não docente) que nos auxiliaram no fornecimento dos recursos materiais necessários e na sua montagem, sempre que era necessário.

Quanto aos recursos temporais, a turma tem, semanalmente, uma aula de 90 minutos, à terça-feira, e uma aula de 45 minutos, à quinta-feira, para a prática da EF, perfazendo um total de 48 tempos letivos no 1ºsemestre (16 aulas de 45 minutos e 16 aulas de 90 minutos) e 50 tempos letivos no 2ºsemestre (16 aulas de 45 minutos e 17 aulas de 90 minutos).

De acordo com Monteiro (1996), a EF depende da interligação de um conjunto de fatores (p.e., infraestruturas e equipamentos) para o seu desenvolvimento.

Ao nível dos recursos espaciais, para a prática da EF, a escola dispõe dos seguintes espaços:

Tabela 2. Instalações Desportivas

Campo Polidesportivo	<ul style="list-style-type: none">• Campo coberto que permite a lecionação normal das aulas independentemente das condições climatéricas;• Campo com dimensões 40x20m;• Piso adequado e em boas condições.
Ginásio	<ul style="list-style-type: none">• Situado no último andar da escola com 2 balneários;• Arrecadação com materiais para a lecionação de matérias como o badminton, a ginástica e a dança rítmica;• O design e formato do teto (baixo e em pirâmide) poderá constituir-se como um fator limitador para a prática do badminton uma vez que existe fortes probabilidades de o volante tocar no teto;• Apesar de se tratar de um espaço reduzido, julgo ser suficiente tendo em conta o número relativamente baixo de alunos por turma;• A instalação e os seus materiais encontram-se em bom estado.
Campo Exterior	<ul style="list-style-type: none">• Campo concebido por antigos professores estagiários;• Opção de recurso viável para a prática do Voleibol.

No que se refere aos recursos materiais, verificamos que a escola dispõe de um conjunto diversificado de materiais próprios para a prática de diferentes matérias não havendo qualquer limitação de material ao nível das unidades didáticas (UD) de JDC-I, Voleibol, Ginástica, DC, Badminton e Dança. Por outro lado, no que diz respeito às matérias de Atletismo e Orientação, houve a necessidade de adaptar alguns materiais que não faziam parte do inventário da escola. Ao nível do Atletismo, o meu colega de estágio produziu um conjunto de testemunhos com dimensões idênticas aos utilizados no escalão sénior para ser utilizado nas corridas de estafetas. A ausência de barreiras para utilizar nas corridas de barreiras fizeram-me adaptar materiais, concebendo algo similar que os alunos teriam de transpor. No caso da Orientação, a principal dificuldade encontrada foi o facto de a escola não possuir uma planta dos seus espaços exteriores fazendo com que tivesse de recorrer à utilização de uma imagem retirada do *Google Maps* para a delimitação de percursos e lecionação das aulas. Optei ainda por realizar algumas atividades num espaço próximo da escola que possuía um mapa a ser utilizado.

6.1.1.2. Tipos de Planeamento

6.1.1.2.1. Planeamento Anual e Semestral

O planeamento é uma fase fundamental que guia o professor na sua atividade pedagógica objetivando uma intervenção mais personalizada, estruturada e contextualizada (Bossle, 2002; Pacheco, 1995). Segundo Mesquita (2005), planear consiste em prever e delinear antecipadamente aquilo que se pretende realizar, a maneira como deve ser concretizado e quem o deve fazer.

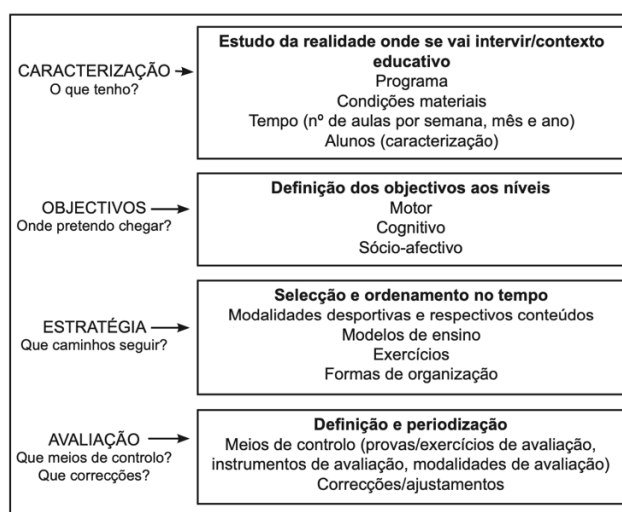


Figura 1. Etapas e Tarefas do Planeamento (adaptado de Quina, 2009)

O planeamento anual representa uma perspetiva holística que visa, essencialmente, materializar o programa escolar de uma forma orientada e personalizada ao contexto, estimulando nos alunos aprendizagens significativas (Matos, 2010; Bento, 2003; Januário, 1996). Constitui-se como um guia orientador da PL, contemplando um conjunto de informações fundamentais para a adequação da planificação ao contexto em que nos inserimos, a fim de alcançar os objetivos delineados. Não o devemos conceber de uma forma inflexível pois, a qualquer momento, poderá ser necessário efetuar modificações consoante as diferentes necessidades encontradas (Reis et al., 2010; Moreira, 2008; Metzler, 2017). Apesar da sua extrema relevância, Teixeira e Onofre (2009) chamam à atenção para as dificuldades que os professores estagiários apresentam na conceção deste planeamento ao longo do ano letivo, sendo a imprevisibilidade do fenómeno e a falta de experiência dois dos principais motivos (Griffey & Housner, 1991).

A conceção do planeamento anual contemplou um conjunto de tópicos considerados adequados para a eficiência do processo de E-A, entre os quais: a) reuniões anteriores ao início do ano letivo com os orientadores científico e pedagógico; b) reuniões com o grupo disciplinar de EF; c) caracterização da instituição de ensino e contexto social onde está inserida; d) leitura dos documentos orientadores da ação pedagógica (RI, PEE, PAE, PASEO e as AE para o ano de escolaridade); e) horário da turma e calendarização anual; f) ordem de rotação das instalações desportivas pelas diferentes turmas e anos de escolaridade; g) realização de avaliações contextualizadas no projeto EFERAM-CIT; h) planificação das atividades e dias temáticos dinamizados pela escola e pelo grupo disciplinar de EF; i) autonomia e flexibilidade curricular através do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho; j) investigação dinamizada tendo em conta as ações científico-pedagógicas e k) avaliações diagnósticas e formativas realizadas.

Antes do início do ano letivo, efetuaram-se reuniões com os orientadores de forma preparar a prática pedagógica e as atividades a serem desenvolvidas ao longo do EP. Nestas reuniões debateram-se diversos assuntos com o objetivo de conhecer e compreender de uma forma mais detalhada as especificidades da escola e da turma, definir possíveis matérias a lecionar durante o ano letivo e analisar possíveis temáticas a abordar nas ações de caráter científico-pedagógico e na AEC. Também se efetuaram reuniões com todos os docentes pertencentes ao grupo disciplinar de EF com o intuito de definir algumas metas e objetivos para o ano letivo, bem como estruturar um cronograma de atividades a desenvolver. Algumas destas atividades coincidiram com os dias das aulas de EF da turma, contudo, sempre foram vistas como um fator de valorização da prática de AF junto dos jovens e de complemento aos conteúdos desenvolvidos em aula.

No que diz respeito ao horário da turma e calendarização anual, desde o ano letivo 19/20, a escola adota um modelo avaliativo dividido em 2 semestres. A divisão em semestres obrigou-nos a efetuar uma distribuição temporal das matérias a abordar tendo em conta: a) feriados; b) períodos de férias; c) atividades e dias temáticos dinamizados pela escola e pelo grupo disciplinar de EF; d) visitas de estudo e e) avaliações no âmbito do projeto EFERAM-CIT. Analisando o calendário escolar, observa-se que para a prática de EF estão destinados um total de 98 tempos letivos, perfazendo um total de 4410 minutos, repartidos em 32 aulas de 45 minutos e 33 aulas de 90 minutos.

O processo de planeamento anual e distribuição temporal das matérias a abordar ao longo do ano letivo seguiu, inicialmente, as diretrizes metodológicas propostas pelas AE. Segundo este documento, que pretende orientar a atuação pedagógica dos docentes para o ano letivo em questão, o aluno deverá desenvolver e aprimorar competências de Nível Introdutório em 5 matérias de acordo com as seguintes condicionantes: a) uma matéria na subárea dos JDC; b) uma matéria na subárea da Ginástica e c) três matérias nas subáreas de Atletismo, Patinagem, Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), entre outras. Além do cumprimento das diretrizes metodológicas apresentadas, as especificidades da turma e o contexto incitaram a personalização do processo de E-A, recorrendo ao Decreto-Lei nº55/2018 publicado em Diário da República, 1ª série – Nº129 – 6 de julho de 2018 que confere às escolas autonomia para gerir os seus currículos, baseando-se nos modelos curriculares de base, alicerçado na possibilidade de enriquecer o currículo objetivando a obtenção de valores e áreas de competência presentes no PASEO (Despacho nº6478/2017 de 26 de julho). Nesse sentido, optou-se pela lecionação de um total de 10 matérias repartidas por UD politemáticas e monotemáticas perfazendo um total de 6 UD. De acordo com o modelo curricular base previsto nas AE e na autonomia e flexibilidade curricular decretada às escolas, abordaram-se as seguintes matérias nas diferentes subáreas: a) subárea dos JDC– Andebol, Basquetebol e Futebol (politemática) e Voleibol; b) subárea da Ginástica – Ginástica de Solo; c) subárea das restantes matérias – Atletismo, Desportos de Combate (DC) e Badminton (politemática), Orientação e Dança.

Relativamente à utilização das diferentes instalações desportivas, seguiu-se uma ordem de rotação definida no início do ano letivo pelo professor responsável pelas mesmas. Assim, no 1º semestre, a turma iniciou a sua PL no campo 1 seguindo, posteriormente, para o campo 2 e depois para o ginásio. No 2º semestre, repetiu-se exatamente a mesma ordem de rotação das instalações. Importa referir que em nenhuma das instalações, a prática da aula de EF sofreu constrangimentos devido a condições climáticas adversas, contrariamente ao reportado por diversos colegas de estágio de anos anteriores. Refiro-me principalmente ao campo polidesportivo que, com a sua cobertura, permitiu tornar o espaço funcional e com condições para a prática das aulas de EF e de outras atividades ao longo de todo o ano. Analisando pormenorizadamente a ordem de rotação vigente, a turma passaria cerca de 75% das horas letivas no campo polidesportivo e cerca de 25% no ginásio. Esta distribuição da carga horária poderia provocar algumas limitações na lecionação de determinadas matérias devido às suas

especificidades e à distribuição do material nas diferentes instalações desportivas escolares.

As avaliações diagnósticas permitem, numa primeira fase, diagnosticar a situação, mediante a análise da informação recolhida que será preponderante para que o professor oriente a ação pedagógica consoante as características da turma (Simões, 2014), delineando objetivos exequíveis e efetuando um planeamento adequado. Embora não tenham sido realizadas as avaliações a todas as matérias numa fase inicial do ano letivo, consideramos ser conveniente realizá-las num momento anterior à lecionação da UD.

Na conceção do planeamento anual também foram consideradas algumas particularidades referentes ao passado académico dos alunos, algumas matérias pouco ou nada experienciadas pelos mesmos, bem como o passado pandémico no qual os alunos ficaram privados de realizar sobretudo desportos coletivos. As matérias menos abordadas em tempos de confinamento foram aquelas em que os alunos apresentaram níveis de motivação mais baixos e, como tal, consideramos pertinente a realização de um número mais reduzido de aulas, salvaguardando, contudo, um número suficiente para que ocorram transformações nas aprendizagens dos alunos. Também foram utilizadas estratégias didático-pedagógicas diferenciadas, como por exemplo a utilização de tecnologia na abordagem à Orientação. A utilização de uma aplicação disponível para *smarthpone* foi fundamental para a aprendizagem e elevação dos níveis de motivação dos alunos para a prática desta matéria (Rodrigues e Lopes, 2017). Ainda segundo os mesmos autores, as novas tecnologias, quando utilizadas de forma adequada, podem oferecer benefícios ao processo de E-A, ainda que esta ideia rompa com as visões educativas mais tradicionais.

Resumidamente, a escolha das matérias a lecionar foi fundamentada por: a) ordem de rotação das instalações; b) necessidades e passado académico dos alunos em determinadas matérias; c) linhas orientadoras das AE para o ano de escolaridade e d) características e particularidades dos alunos e da turma.

Importa sublinhar que embora os planeamentos anuais e semestrais sejam fundamentais para orientar a PL, deve existir flexibilidade no planeamento para que o professor possa adaptar e reajustar a sua prática de forma a conseguir tornar todo o processo de E-A mais autêntico e eficiente, alcançando os objetivos definidos.

6.1.1.2.2. Planeamento das Unidades Didáticas

Uma UD caracteriza-se pelo planeamento e realização de um determinado número de aulas que apresentem uma estrutura organizativa similar focalizada na obtenção dos objetivos propostos (Quina, 2009). Permite ao professor, através do conhecimento das necessidades e especificidades da turma, orientar de uma forma mais eficiente e coerente todo o processo de E-A (Bento, 2003; Metzler, 2017). A duração de cada UD poderá ser variável. Contudo, é fundamental delinear um espaço temporal que seja suficiente para que ocorram adaptações nos alunos ao nível dos objetivos propostos (Quina, 2009), apresentando uma relação direta com o grau de complexidade das tarefas propostas e do volume de conteúdos a abordar (Bento, 2003). Pais (2013), completa esta ideia ao referir que a UD orienta a prática pedagógica do professor de uma forma progressiva e sequencial, em termos das aprendizagens a serem desenvolvidas num determinado período e quais as tarefas que levarão ao alcance dos objetivos delineados.

A conceção de uma UD deverá obedecer a um conjunto de tópicos metodológicos que visam potenciar o processo de E-A (Quina, 2009; Metzler, 2017 e Pais, 2013). Assim, a conceção de todas as UD baseou-se em alguns desses tópicos e outros que consideramos pertinentes, a saber: a) caracterização do contexto; b) caracterização das matérias; c) análise dos conteúdos programáticos propostos nas AE; d) elaboração do cronograma de estruturação dos conteúdos de ensino e situações de aprendizagem; e) processo de avaliação das aprendizagens; f) modelos, métodos e estilos de ensino a utilizar; g) estratégias-didático pedagógicas e h) reflexão final da UD.

Ao longo do ano organizei duas UD politemáticas e quatro UD monotemáticas. Em ambas as metodologias utilizadas, o professor deverá ser capaz de criar situações de aprendizagens suficientemente desafiantes e estimuladoras das aprendizagens dos alunos através de quadros conceituais abordados nos anos e ciclos de estudos anteriores. Assim, os alunos terão a oportunidade de se adaptar e transformar, alargando o seu espectro de aprendizagens e contribuindo para a sua valorização pessoal (Lopes et al., 2016).

As informações transmitidas pela orientadora cooperante e por todos os membros do CT foram determinantes para compreender algumas das especificidades da turma (p.e., elevado número de alunos com NE) e adequar o processo de E-A. Contudo,

numa fase inicial do ano letivo, devido à pouca experiência na PL, tive dificuldades em adaptar os conteúdos de ensino às particularidades dos alunos e ao nível de proficiência motora dos mesmos.

6.1.1.2.3. Plano de Aula

O plano de aula configura-se como um instrumento prático essencial para a otimização da atuação pedagógica e gestão do processo de E-A (Metzler, 2017). É um documento orientador que identifica os objetivos para a aula, a sua estrutura, organização e dinâmica, bem como as situações de aprendizagem que visam atingir os objetivos propostos, sustentado pelas etapas de planeamento anteriores (Castro, Tucunduva & Arns, 2008; Batalha, 2004; Bento, 2003).

De acordo com Metzler (2017) e Quina (2009), um bom plano de aula deve contemplar os seguintes parâmetros de forma sucinta e objetiva: a) breve caracterização do contexto, incluindo os recursos materiais necessários; b) objetivos para a aula; c) estratégias de gestão do tempo e espaço de aula; d) situações de aprendizagem em consonância com os objetivos da aula; e) descrição dos critérios de êxito para cada uma das situações; f) organização da turma (grupos de trabalho) e g) espaço para avaliações/reflexões e/ou observações.

Partindo de alguns dos pressupostos anteriormente apresentados, em conjunto com o meu par pedagógico, elaboramos um modelo de plano de aula a ser utilizado ao longo de toda a nossa intervenção pedagógica contemplando, no cabeçalho, indicações contextuais, tais como: a) número da aula(s); b) data; c) horário (duração); d) ano de escolaridade e turma; e) número de alunos; f) local / instalação; g) matéria de ensino; h) objetivos da aula e i) recursos materiais. Por sua vez, no cerne do plano de aula apresentou-se os seguintes parâmetros: a) objetivo imediato/específico para cada tarefa; b) descrição e critérios de êxito de cada uma das situações práticas; c) variantes/condicionantes a aplicar; d) esquema e organização da turma e e) gestão do tempo dos exercícios e da aula.

A estruturação de todas as aulas pressupôs a aplicação de um modelo tripartido proposto por Quina (2009) e pelas *guidelines* da ACSM (2018) referente às sessões de exercício físico, ou seja, uma fase inicial de ativação/aquecimento; uma fase fundamental para a realização de tarefas associadas aos objetivos delineados para a aula

e uma fase de retorno à calma, sendo a avaliação e reflexão acerca dos conteúdos abordados uma boa prática a considerar nesta fase.

A avaliação formativa desempenha um papel crucial na gestão do processo educativo, reunindo informações que nos permitem adequar e personalizar a nossa atuação (Prudente, 2014). Assim, consideramos importante a criação de uma tabela que nos permitisse efetuar este momento avaliativo do processo nos seguintes parâmetros: a) atitudes e valores (responsabilidade, autonomia, intervenção e sociabilidade); b) domínio motor (prática das aulas) e c) domínio cognitivo (conhecimentos e reflexões). Todos os parâmetros foram avaliados numa escala de *Likert* de 1 a 5. Após o término de cada uma das aulas, realizou-se sempre uma reflexão da aula com a orientadora cooperante e o par pedagógico, enfatizando os pontos fortes da atuação pedagógica a manter e fatores de melhoria, culminando com uma autorreflexão escrita. Todas as informações recolhidas foram importantes contributos para melhorar a minha ação pedagógica, contribuindo positivamente para a adequação do processo pedagógico e para a valorização profissional.

6.1.2. Realização

6.1.2.1. Normas de funcionamento das aulas

A gestão e controlo da sala de aula é um dos aspetos a ter em conta quando planeamos e programamos as aulas, especialmente para os professores que estão numa fase inicial da sua carreira docente e que têm pouca experiência (Doyle, 1986). Os professores devem estabelecer regras e normas de funcionamento que orientem os alunos para a adoção de comportamentos responsáveis e assertivos que favoreçam um clima de aula positivo e propício ao ensino (Estrela, 1991), devendo clarificar procedimentos que suportam essas regras (Oliveira, 2001). Assim, de acordo com os pressupostos apresentados anteriormente, a primeira aula do ano letivo destinou-se à apresentação do professor aos alunos e vice-versa e ao estabelecimento de um conjunto de regras e procedimentos a cumprir nas aulas. De acordo com o PEE 22/26, os comportamentos desviantes que perturbam o bom funcionamento da aula e o não cumprimento de tarefas são problemas considerados prioritários no que diz respeito ao ambiente escolar.

Carreiro da Costa (1988) apresenta um conjunto de parâmetros relacionados com a organização das aulas e a diminuição da taxa de comportamentos desviantes e de indisciplina que visam o sucesso no processo de E-A:

- a) Rentabilizar ao máximo o tempo útil de aula através da redução do número de episódios e tempo direcionados à transmissão de conteúdos e transição entre exercícios;
- b) Evitar tempos prolongados de espera e torná-los produtivos quando existam;
- c) Observar as prestações dos alunos, proporcionando *feedbacks* apropriados, incentivando os que se “excluem” da prática e detetando alunos que não realizem as tarefas solicitadas;
- d) Relacionar-se de igual forma com todos os alunos, não privilegiando os mais capazes ou aqueles que mais gosta;
- e) Adequar as tarefas aos objetivos delineados e ao nível de proficiência motora dos alunos;
- f) Diversificar as estratégias de ensino tendo em conta as características de cada um dos alunos, acreditando que todos poderão alcançar melhores prestações;
- g) A AF não deve ser utilizada como forma de castigar um aluno nem devem ser criadas regras de exclusão quando não obtêm sucesso;
- h) Evitar denegrir os alunos e reforçar os aspetos positivos observados, contribuindo para um ambiente de aula favorável.

Em reunião de CT, precedente ao início do ano letivo, alguns relatos partilhados pelos professores alertaram-nos para a existência de um grupo de alunos com tendência para comportamentos desviantes e impróprios, desinteresse pelas matérias e pela escola, apresentando-se como alunos muito pouco responsáveis e autónomos. Assim, foi fundamental a criação de regras claras e objetivas que reduzissem, ao máximo, esse tipo de comportamentos, inculcando nos alunos valores e áreas de competência como o respeito, a tolerância, a responsabilidade, o compromisso, o espírito de equipa, entre outros. Foram também apresentadas algumas dinâmicas e normas a cumprir antes, durante e depois da aula tendo em vista: a) Segurança dos alunos, salvaguardando a integridade física de todos; b) Preservação do espaço e do material; c) *Fair-Play* e ética desportiva; d) Aquisição de conhecimentos teóricos e práticos e e) Sucesso educativo.

Na fase inicial do ano letivo, na lecionação dos JDC, a criação de grupos de trabalho foi uma das grandes dificuldades encontradas ao longo do processo pelos

seguintes motivos: a) Grupos de alunos com níveis de motivação claramente distintos; b) Dois grupos com níveis de proficiência distintos, com a presença de alunos com níveis de proficiência bastante baixos e com dificuldades ao níveis das habilidades motoras fundamentais; c) Diversas relações de conflito entre determinados alunos apresentando um menor empenho, ou até mesmo recusando-se a fazer o exercício; d) Recusa dos alunos em quererem efetuar o exercício com determinado colega e e) Não querer que ninguém se sentisse excluído perante a turma.

Como forma de promover um clima de aula favorável ao processo de E-A e de aumentar a motivação intrínseca dos alunos, procurei incentivar e elogiar todos os alunos não só pelos resultados obtidos, mas também pelo esforço demonstrado, quando o mesmo se verificava. Em contrapartida, algumas vezes, também houve a necessidade de repreender os alunos pelos comportamentos que demonstravam, pela falta de solidariedade, falta de cooperação, más relações interpessoais que se verificavam entre determinados alunos, entre outros aspetos. Muitas vezes optei por manter conversas individuais com determinados alunos a fim de compreender as suas relações interpessoais e alertar para a elevação de valores e áreas de competência como o respeito, a solidariedade, a tolerância, a entreatajuda, entre outros.

No fim do ano letivo verificou-se que, na disciplina de EF, os alunos alcançaram níveis bem superiores de valores e atitudes que são essenciais no mundo em que se inserem e para o qual se preparam. Ao professor, visando o sucesso educativo, foi igualmente exigida a capacidade de se reinventar pedagogicamente através da adaptação de instruções, a capacidade de dar atenção às especificidades dos alunos com quem trabalha, a necessidade de estabelecer rotinas e estratégias de organização de forma a responder àquilo que cada aluno é capaz de fazer em função das suas potencialidades e limitações.

De uma forma geral, considero que as regras e dinâmicas implementadas na turma apresentaram resultados positivos, favorecendo um ambiente propício ao processo de aprendizagem e, como consequência, maiores tempos passados nas tarefas de aula e um decréscimo gradual, ao longo do ano, da taxa de comportamentos desviantes.

6.1.2.2. Modelos, Métodos e Estilos de Ensino

Os modelos de ensino são um conjunto de orientações teóricas que nos permitem orientar um determinado processo, neste caso, o processo de ensino na EF.

O modelo de ensino mais tradicional que existe e que mais professores aplicam ao longo das aulas de EF é o Modelo de Instrução Direta (MID) (Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim, 2013). É um modelo centrado no professor sendo ele o responsável por todas as decisões do processo. Os alunos recebem a informação e são pouco interventivos, pois o professor não lhes dá espaço para refletirem, para tomarem decisões (Rosenshine, 1979). O professor prepara a aula e os alunos executam, de forma contínua, os movimentos prescritos pelo mesmo (Metzler, 2017). Este modelo tem sido criticado porque ensina as habilidades técnicas de forma isolada, a partir de situações descontextualizadas de jogo causando uma redução dos índices de motivação intrínseca e autonomia (Morgan, Kingston & Sproule, 2005). Este modelo de ensino foi utilizado na Dança, fundamentando a sua utilização nos seguintes fatores: a) Baixa autonomia e motivação dos alunos; b) Generalidade dos alunos nunca ter abordado a Dança na escola; c) Número reduzido de aulas para a lecionação desta matéria e d) Receio dos alunos em se expor em frente aos colegas. Segundo Amado, García-Calvo, Marreiros, López-Chamorro e del Villar (2015), numa fase inicial de abordagem a esta matéria, o facto de os alunos terem de criar passos e partes de coreografias desencadeia a sua inibição perante os restantes colegas. Assim, nessa fase inicial de abordagem, os autores consideram que os alunos devem ser mais “reprodutores” que “produtores”.

Ao longo dos tempos foram surgindo modelos de ensino alternativos que em vez de centrarem a sua atenção no professor, centram a sua atenção no aluno. Um exemplo desses modelos alternativos é o *Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Bunker & Thorpe, 1982), tendo este modelo sido utilizado nas matérias de JDC-I, Voleibol e Badminton. Este modelo de ensino foi concebido como uma abordagem prática dos jogos destinada a melhorar as experiências de aprendizagem dos alunos e aumentar o gosto pela prática verificando-se, conseqüentemente, um aumento da motivação intrínseca dos mesmos para aprendizagem dos JDC (Prudente, 2018). A utilização deste modelo compreende: a) seleção de situações de aprendizagem centradas em jogos reduzidos e/ou condicionados em concordância com as necessidades e capacidades dos alunos e b) utilização de situações reais e contextualizadas com o jogo, explorando o ensino da dimensão técnica e da dimensão tática em simultâneo. Permite estimular a

tomada de decisão dos alunos (o que fazer e como fazer) consoante os indicadores relevantes do contexto em que se inserem, desenvolvendo a consciência tática (Graça, Ricardo e Pinto, 2006; Mush et al., 2002; Gouveia et al., 2018). Assim, este modelo rompe com as tradicionais abordagens de ensino centradas no professor para uma abordagem centrada no aluno para ensinar o jogo em situações reais e contextualizadas. Segundo Prudente (2014), a abordagem aos JDC-I deve favorecer a compreensão das dinâmicas do jogo, ou seja, a componente tática tendo em conta a natureza tático-estratégica e a interatividade característica deste tipo de jogos, através de situações de aprendizagem desafiantes e que possam ser encontradas em contextos reais. Contudo, muitos professores dedicam vários dias a ensinar o passe, a receção, condução de bola e o remate de forma isolada e, como consequência, os alunos apresentam dificuldades na ligação tático-técnica dessas componentes (Griffin, & Butler, 2005; Mitchell et al., 2013, citados por Gouveia et al, 2018).



Figura 2. Modelo *Teaching Games for Understanding* (Adaptado de Bunker & Thorpe, 1982)

O Modelo Desenvolvidor (MD) (Rink, 1993) foi outro dos modelos de ensino utilizado para lecionar algumas matérias, mais concretamente, a Ginástica, o Atletismo, os DC e a Orientação. De acordo com Graça e Mesquita (2013), o modelo caracteriza-se pelas seguintes fases:

- a) Progressão – organização dos conteúdos e tarefas de aprendizagem de uma forma lógica e progressiva, adequando-os às capacidades dos alunos e concedendo eficiência ao processo de E-A;
- b) Refinamento – desenvolvimento e consolidação das aprendizagens;

- c) Aplicação – criação de tarefas em que os alunos aplicam as suas aprendizagens em contextos reais, privilegiando momentos competitivos.

Este modelo de ensino promove o desenvolvimento do aluno de uma forma integral recorrendo à utilização de um ensino estruturado e progressivo, baseando-se nos pressupostos do MID (Rink, 2001). Contudo, os alunos assumem um papel mais ativo estimulando competências e valores como a autonomia e a responsabilidade e, para além disso, desenvolvem um conjunto de competências fundamentais à prática desportiva como por exemplo, a montagem de estratégias, a tomada de decisão, entre outras (Garcia, Miranda, Costa, Sousa e Souza, 2020).

No que se refere aos estilos de ensino, estes podem ser definidos como a forma como o professor vai abordar determinada atividade, tendo por finalidade o desenvolvimento psicomotor, mas também o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, procurando ajudar o aluno numa perspetiva de educação integral e de alteração dos seus comportamentos (Quina, 2009).

Segundo Mosston e Ashworth (2008), um estilo de ensino é um plano, uma estratégia que cada professor utiliza para fornecer informações, garantir oportunidade de prática e transmitir *feedbacks* aos seus alunos com o intuito de melhorar o processo de E-A.

O espectro dos estilos de ensino funciona como um guião do processo E-A que implica que o professor conheça bem o contexto, conheça bem os seus alunos de forma a estabelecer de maneira coerente uma relação entre os objetivos de aprendizagem (o que é necessário que os alunos aprendam), as aprendizagens dos alunos (os alunos estão a aprender o que é esperado?) e a sua própria atividade enquanto professor (as tarefas propostas pelo professor estão adequadas aos alunos ou têm um nível muito baixo ou elevado para as capacidades deles?).

Do espectro dos estilos de ensino fazem parte onze estilos de ensino, propostos por Mosston e Ashworth (2008) divididos em dois grandes grupos: 1) Estilos de Ensino de Reprodução (A-Comando; B-Tarefa; C-Recíproco; D-Auto-avaliação; E-Inclusivo), cujo objetivo é a capacidade de reprodução de ideias, de conhecimentos e de tarefas, e 2) Estilos de Ensino de Produção (F-Descoberta Guiada; G-Descoberta Convergente; H-Descoberta Divergente; I-Programa Individual; J-Iniciado pelo Aluno; K-Autoestima), que implica a criação de novos conhecimentos e habilidades em que a responsabilidade de tomada de decisão do aluno aumenta.

A organização dos estilos de ensino depende do grau de responsabilidade na tomada de decisão ao longo do espectro, começando em estilos em que as decisões estão centradas no professor e os alunos têm pouca autonomia (dos estilos A a E) e passando, à medida que se avança no espectro dos estilos de ensino, para estilos em que a responsabilidade da tomada de decisão do aluno aumenta, enquanto a responsabilidade do professor diminui (dos estilos F a K).

A questão fundamental no ensino não é qual o melhor estilo, mas sim qual o estilo mais adequado para atingir determinados objetivos. Cada estilo tem um lugar nas múltiplas realidades de ensino e aprendizagem.. Apesar de no princípio poder ser difícil, o principal desafio é aprender a usar cada estilo de ensino para o seu propósito único.

De entre o espectro dos estilos de ensino, optou-se por utilizar quatro, sendo estes: Comando (A); Tarefa (B); Recíproco (C) e Descoberta Guiada (F), tendo em consideração as características da turma e a indissociabilidade da relação Objetivo – E-A, ou seja, deve existir uma coerência entre a intenção (objetivos da aprendizagem) e a ação (Mosston & Ashworth, 2008).

No estilo Comando (A), o ensino é centrado no professor e no conteúdo. O professor toma todas as decisões e o aluno cumpre as ordens dadas e desempenha as tarefas como foram demonstradas pelo professor. A demonstração também pode ser feita através da visualização de um vídeo ou delegada a um aluno que consiga realizar a tarefa de acordo com o modelo de execução. A mesma ajuda o aluno a identificar os pontos críticos da tarefa. O professor determina o conteúdo e demonstra a tarefa, as suas partes, estabelece o local, ordem das tarefas, início e fim e dá *feedback* ao aluno acerca do seu desempenho. A principal finalidade deste estilo de ensino é promover aprendizagens orientadas para um uso eficiente do tempo e promover um elevado envolvimento na tarefa. A prática deste estilo de ensino foi utilizada em matérias como a Ginástica, o Atletismo e a Dança.

No estilo Tarefa (B), o professor explica e/ou demonstra a tarefa e o aluno executa-a. As decisões de pré-impacto, ou seja, antes da aula são tomadas pelo professor. Na fase de impacto, ou seja, durante a aula, as decisões sobre o local onde se realiza a tarefa, ordem das tarefas, hora de início e término da tarefa, ritmo de execução e perguntas de esclarecimento são da responsabilidade do aluno. Neste estilo é oferecido aos alunos uma responsabilidade mínima na tomada de decisões específicas. As decisões de pós-impacto, ou seja, decisões tomadas relativamente ao desempenho dos alunos são da responsabilidade do professor, pelo que os alunos sabem dos resultados

através do fornecimento de um *feedback* mais individualizado pelo professor. Este estilo foi utilizado na Ginástica, uma vez que foi solicitado aos alunos que criassem uma sequência gímnica e nesse sentido, os alunos foram responsáveis pela escolha dos elementos gímnicos a realizar e pelo treino e aperfeiçoamento da mesma de acordo com o seu ritmo de execução.

O estilo Recíproco (C) caracteriza-se por um aumento da autonomia dos alunos dentro da tarefa. Na fase pré-impacto, antes do contacto presencial professor-aluno, o professor define a situação de aprendizagem e escolhe os grupos de trabalho. Os alunos apresentam papéis distintos na tarefa, cabendo a um deles comparar o desempenho do(s) colega(s) com os critérios de êxito definidos previamente pelo professor e dar *feedback* imediato ao colega. O professor comunica essencialmente com o aluno “observador”, auxiliando-o na identificação dos erros do aluno executante e mostrando sempre disponibilidade para responder a questões colocadas. Este estilo foi sobretudo utilizado em algumas aulas de Ginástica e Badminton. No caso da Ginástica evidenciou-se, essencialmente, na fase final de lecionação onde os alunos ao treinarem a sua sequência poderiam ser acompanhados de um colega que lhes fornecesse *feedbacks* acerca das prestações. No caso do Badminton, a utilização deste estilo fundamenta-se através do desempenho das funções de árbitro onde o mesmo atuava enquanto “agente de ensino”, uma vez que era responsável por transmitir informações e explicações aos jogadores acerca das infrações cometidas, ajudando-os na consolidação de conhecimentos. Este estilo promove a socialização entre os alunos, a tolerância, uma participação mais ativa, uma maior cooperação e compromisso com o processo.

O estilo Descoberta Guiada (F) tem como característica definidora o desenvolvimento lógico e sequencial do pensamento do aluno. O papel do professor é estimular o aluno a explorar, investigar e descobrir a melhor resposta para um determinado problema. O papel do aluno é ouvir com atenção os *feedbacks*, as questões ou as pistas dadas pelo professor e tentar descobrir a resposta. Isso implica que o aluno equacione várias soluções para o problema. O processo de descoberta guiada é acompanhado pelo professor que fornece um *feedback* periódico ao aluno de maneira que este encontre a solução que mais se adequa à resolução do problema. Este estilo foi utilizado de uma forma predominante nas matérias de JDC-I, Voleibol, DC, Badminton e Orientação, ou seja, em matérias que envolvessem a leitura de contextos e ações para que, numa fase posterior, pudessem ser equacionadas diferentes estratégias e uma tomada de decisão específica e rentável para responder ao problema inicial.

Para um processo de E-A eficaz é importante referir que, qualquer que seja o estilo que se adote numa determinada aula, para além dos objetivos, o docente deve também ter em atenção as necessidades dos alunos uma vez que cada aluno tem diferentes ritmos de aprendizagem e o que se pretende é assegurar aprendizagens significativas e desafiantes a todos os alunos.

Por sua vez, os métodos de ensino consistem num conjunto de procedimentos a adotar com o intuito de atingir os objetivos delineados para uma determinada aula, para um conjunto de aulas ou para uma UD (Libâneo, 1994). No âmbito educativo, os métodos incidem no seguimento lógico e intencional que permite adequar e proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficiente e sustentada. Na abordagem às diferentes matérias foram utilizados os métodos de ensino parcial-analítico, global/complexo, misto e *transfer*.

O método parcial-analítico foi utilizado predominantemente na Dança uma vez que, segundo Quina (2009), o presente método consiste na subdivisão de uma tarefa motora conjugando, à posteriori, as diferentes partes e executando a tarefa na sua totalidade. Tendo em conta que a grande maioria dos alunos nunca tinha tido aulas de Dança e que os níveis de proficiência eram baixos, optei pela divisão dos passos das Danças a abordar (Regadinho e Erva Cidreira) com o objetivo de reduzir a complexidade da tarefa, promovendo o sucesso nos alunos e aumentando a sua motivação para a prática da mesma. No final, ambas as danças foram realizadas na totalidade juntando todos os passos aprendidos.

O método global/complexo caracteriza-se pela aprendizagem de uma ação técnica na sua globalidade (Quina, 2009), ou seja, não há a sua segmentação, por partes, até atingir o resultado final. Nas matérias de JDC-I, Voleibol e Badminton, foram utilizados jogos reduzidos e condicionados, através da utilização do modelo de ensino *TGfU*, desenvolvendo nos alunos a melhoria das ações técnicas na sua globalidade em conjunto com o desenvolvimento da compreensão tática do jogo. Nas matérias de DC e Orientação também foi utilizado o presente método através da utilização de jogos que provocassem desequilíbrios e através da realização de trajetos lineares de Orientação, respetivamente.

O método misto, de acordo com Quina (2009), resulta da junção de algumas das características do método parcial e do método global. Assim, a utilização deste método de ensino preconiza-se por uma apresentação do exercício na sua globalidade passando, posteriormente, para uma segmentação lógica e progressiva da tarefa culminando com a

execução global da mesma. Este método foi utilizado na Ginástica, apresentando o elemento gímnico na sua globalidade, segmentando-o em partes de menor complexidade para uma aprendizagem mais eficiente e sustentada e, por fim, realizando-o na sua globalidade.

O método *transfer* caracteriza-se pela transferência de aprendizagens ou de princípios dentro da mesma matéria de ensino ou de uma matéria de ensino para outra (Bayer, 1994; Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves e Lopes, 2018). Assim, a UD de JDC-I, que assumiu um caráter politemático, assentou nos desígnios deste método de ensino uma vez que as três matérias abordadas (Basquetebol, Futebol e Andebol) apresentam os mesmos princípios táticos de jogo (Mitchel, Oslin & Griffin, 2013).

A tabela 5 apresenta de uma forma resumida os modelos, estilos e métodos de ensino utilizados em cada uma das matérias.

Tabela 3. Modelos, Métodos e Estilos de Ensino

Matéria de Ensino	Modelo de Ensino	Método de Ensino	Estilo de Ensino
JDC-I	TGfU	<i>Transfer</i> Global/Complexo	Descoberta Guiada
Voleibol	TGfU	Global/Complexo	Descoberta Guiada
Ginástica	Desenvolvimental	Misto	Comando Tarefa Recíproco
Atletismo	Desenvolvimental	Misto	Comando
Desportos de Combate	Desenvolvimental	Global/Complexo	Descoberta Guiada
Badminton	TGfU	Global/Complexo	Descoberta Guiada Recíproco
Orientação	Desenvolvimental	Global/Complexo	Descoberta Guiada
Dança	Instrução Direta	Parcial-Analítico	Comando

6.1.2.3. Conteúdos de Ensino e Estratégias Didático-Pedagógicas

A EF é uma das disciplinas escolares que pode contribuir substancialmente para intervenções que promovam um estilo de vida saudável e fisicamente ativo em crianças e jovens com e sem NE. Os alunos com diferentes tipos de dificuldades devem ser incluídos nas aulas de EF do ensino regular, pois esta disciplina, com algumas adaptações, permite a esses alunos desenvolverem uma série de capacidades que melhoram a sua saúde e qualidade de vida (Pires et al., 2018).

Rodrigues (2003) refere em três domínios específicos as razões “pelas quais a EF tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva” (p.69):

- 1) Relativamente aos conteúdos lecionados nas aulas de EF, estes apresentam um menor grau de determinação e rigidez do que as outras disciplinas, o que dá ao professor uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende abordar nas aulas;
- 2) Quanto à atitude, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos com NE do que outros professores. Têm maior sensibilidade para adequar os exercícios a alunos com dificuldades, levantando menos problemas e encontrando soluções mais facilmente;
- 3) Por último, a EF é uma área que permite uma ampla participação de todos os alunos, inclusive dos alunos que demonstram maiores dificuldades.

A eficiência do processo de E-A, além das determinantes do planeamento abordadas anteriormente, compreende a seleção e estruturação lógica de ordem progressiva dos conteúdos de ensino, constituindo-se como uma etapa preponderante para a delimitação de uma UD que deverá ser adequada à carga horária disponível, aos objetivos e ao ritmo de aprendizagem dos alunos (Metzler, 2017). A utilização do documento das AE assume-se como um guia orientador para a seleção dos conteúdos de aprendizagem tendo em conta dois níveis de atuação distintos (Introdução e Elementar). Contudo, é importante que o professor seja capaz de identificar potencialidades e limitações/constrangimentos dos alunos e do contexto, priorizando e adaptando os objetivos e conteúdos de ensino.

Além das competências que o professor pretende desenvolver nos alunos no domínio psicomotor, a estruturação dos conteúdos deverá contemplar o desenvolvimento de competência nos domínios sócio afetivo e cognitivo (Metzler, 2017). A prática de atividade física e desportiva permite aos alunos com NE elevar os níveis de funcionamento motor, melhorar o desenvolvimento sócio afetivo e, simultaneamente, o domínio cognitivo (Crawford et al., 2008)

A nível do domínio sócio afetivo, utilizamos parâmetros apresentados em CT que foram transversais a todas as disciplinas e a todas as UD na disciplina de EF e com critérios avaliativos definidos que constam na tabela abaixo.

Tabela 4. Parâmetros Avaliativos do Domínio Sócio Afetivo

Responsabilidade	Autonomia	Intervenção	Sociabilidade
<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade • Pontualidade • Cumprimento das tarefas propostas • Cumprimento das normas e regras da sala de aula • Material e equipamento adequado à aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa para a realização das tarefas/atividades propostas pelo professor • Auto-superação dos alunos no combate às suas dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenções apropriadas e contextualizadas com a aula • Consideração e respeito pelas opiniões dos restantes elementos presentes em aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação com os colegas, entreajuda e solidariedade • Conivência e relacionamento com os colegas

A nível do domínio cognitivo foram utilizadas diferentes estratégias didático-pedagógicas que avaliaram esta componente nos alunos, tais como: a) testes/questionários realizados no *Kahoot!*; b) relatórios de aula; c) abordagem aos conteúdos programáticos no início e fim da aula, com a colaboração dos alunos e d) questionamento ao longo das aulas. O questionamento fornece ao professor uma noção mais aproximada do real conhecimento dos alunos sobre os conteúdos programáticos e do grau de concretização dos objetivos propostos (Metzler, 2017; Rosado e Mesquita, 2011), contribuindo, igualmente, para verificar a compreensão dos alunos (Rosado e Mesquita, 2011).

A nível do domínio psicomotor, para a lecionação dos JDC-I, optou-se por uma abordagem politemática uma vez que os princípios inerentes às dinâmicas/princípios de jogo são exatamente os mesmos para as três matérias a abordar (Basquetebol, Futebol e Andebol), perspectivando-se a transferência de aprendizagens de uma matéria de ensino para outra (Malho, Oliveira, Gaspar, Freitas e Gouveia, 2017). Para tal, recorreremos à utilização de jogos reduzidos e/ou condicionados como forma de estimular aprendizagens significativas, elevando os níveis de motivação dos alunos para a prática (Prudente, 2014). Além disso, segundo Garganta (1997), as ações do jogo realizam-se num contexto de constante cooperação/oposição, o que faz com que os jogadores tenham uma constante atitude estratégico-tática e nesse sentido é essencial não dissociar a componente tática e técnica fazendo com que os alunos analisem as diferentes situações e escolham as melhores ações em função da leitura de jogo (Campos, 2008). As situações de aprendizagem foram delineadas seguindo uma lógica de criação de situações de superioridade numérica, nas três matérias, possibilitando uma aprendizagem adequada, pois os alunos dispunham de mais tempo para tomarem as melhores decisões e executá-las de uma forma eficiente (Práxedes, Moreno, Gil-Arias, Claver & Del Villar, 2018). Foram também utilizadas situações de igualdade numérica no grupo de alunos mais proficientes, apenas no Basquetebol e Andebol, visto serem as matérias onde apresentaram maiores níveis de proficiência. A criação desta igualdade numérica estimulou os alunos a apresentarem processos cognitivos de montagem de estratégias e tomadas de decisão e, conseqüente, consumação da ação de uma forma mais rápida.

Na abordagem ao Voleibol considerei pertinente abordar, de uma forma progressiva, os gestos técnicos do Voleibol através da utilização de situações reduzidas de 1x1 solicitando um trabalho colaborativo entre os pares, dando fluidez e continuidade ao jogo. Assim, promoveu-se um maior número de contactos com a bola e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais eficiente e sólida. Introduziu-se, inicialmente, o toque de dedos e a manchete passando, posteriormente, para o serviço por baixo. Estas abordagens, apesar de se centrarem na execução de um determinado gesto técnico, envolveram sempre uma vertente lúdica e competitiva através da utilização de jogos reduzidos de 1x1. Também se realizaram situações de jogos reduzidos 2x2 e 3x3, introduzindo as dinâmicas inerentes ao *Smashball*. Numa fase inicial de abordagem ao *Smashball*, os alunos apresentaram alguma resistência à sua utilização pois consideravam que o facto de agarrar a bola desvirtuava a realidade do

jogo de Voleibol. Curiosamente, os alunos que apresentaram maior inércia foram os alunos avaliados como menos proficientes em relação à matéria. Assim, considerei preponderante elucidar os alunos acerca dos benefícios da sua utilização: a) Maior tempo passado na tarefa em vez de estarem constantemente a ir buscar bolas que se dissiparam; b) Maior número de contactos com a bola, através da utilização de gestos técnicos, contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente e sólida; c) Maior fluidez do jogo e continuidade das ações e d) Maior competitividade entre as equipas. Os alunos compreenderam os pressupostos e começaram a apresentar mais motivação para utilização desta estratégia para o ensino do Voleibol. A utilização destes jogos reduzidos 1x1, 2x2 ou 3x3 pressupõe um maior número de contactos com a bola por parte de todos os alunos favorecendo a aprendizagem desta matéria (Mesquita, 1993). Também foi introduzida a função de árbitro nos jogos que foram realizados seguindo uma lógica de segmentação de tarefas onde os alunos apenas tinham de se preocupar em analisar aspetos-chave anunciados pelo professor. Assim, reduziu-se o nível de incerteza e os alunos apresentaram-se mais confiantes para o desempenho da função, pois a quantidade de situações a analisar era menor levando a que os alunos apresentassem maiores níveis de acerto nos aspetos a observar.

Referente à Ginástica, adotando o MID e utilizando situações de aprendizagem progressivas, pretendi que os alunos experienciassem e aperfeiçoassem todos os elementos gímnicos apresentados no nível Introdutório das AE. Foram utilizados circuitos como forma de manter os alunos com maior tempo de empenhamento motor, destacando o posicionamento do professor na aula procurando um campo de visão amplo e abrangente a toda a turma. A criação dos circuitos seguiu a seguinte lógica: criação de uma estação de maior complexidade em que seria necessário a ajuda física do professor e criação de estações de menor complexidade que os alunos poderiam realizar autonomamente com um menor risco para sua integridade física. Muitas dessas estações de menor risco abordaram algumas das posições de flexibilidade e equilíbrio apresentadas no nível Elementar das AE. Foram introduzidas as ajudas físicas de aluno para aluno, ou seja, após o professor explicar a forma como se faz a ajuda a um determinado elemento gímnico, os alunos foram incentivados a ajudar os colegas que apresentassem maiores dificuldades na execução dos elementos (p.e., ponte e vela). Pretendi promover um ambiente educativo positivo e desenvolver nos alunos com e sem NE o espírito de entreajuda, cooperação, pensamento crítico e reflexivo e, além disso, dotar os alunos de conhecimentos, capacidades e competências que lhes permitam

ajudar de forma eficiente o colega. Quando trabalham de maneira cooperativa, em ambiente de apoio e interajuda, os alunos tendem a encorajar e apoiar os alunos com mais dificuldades. Numa fase final da abordagem a esta UD, os alunos foram responsáveis pela criação de uma sequência gímnica individual para apresentar perante a turma, recorrendo ao MD. Com isto, pretendi que os alunos desenvolvessem valores e competências como a cooperação, a autonomia, o espírito crítico, a responsabilidade e o pensamento crítico e criativo.

Quanto ao Atletismo, procurei criar situações de aprendizagem que suscitassem a competitividade entre equipas ou entre alunos individualmente. Recorrendo à utilização do MD, os alunos aprenderam, experienciaram e consolidaram conhecimentos teóricos e práticas sobre as três disciplinas integrantes desta matéria de ensino: corridas, lançamentos e saltos. Em grande parte das situações de aprendizagem delineadas, os alunos puderam explorar a bilateralidade compreendendo a diferença que representa, em termos de prestação, a utilização do membro dominante e não dominante.

Enquanto matéria de ensino, os DC, em todas as situações que criemos, devem privilegiar o conhecimento do “eu” no confronto com situações críticas, num permanente diálogo com o outro (Almada et al., 2008). O processo pedagógico deve ser centrado no aluno e deve solicitar comportamentos que contribuam para o desenvolvimento e transformação dos alunos através de diferentes situações de aprendizagem, promovendo desta forma a aquisição de competências que lhes permitam enfrentar de forma mais adequada os desafios da vida quotidiana (Vieira, Fernando, Apolinário e Lopes, 2014). Nos DC, grande parte das situações de aprendizagem criadas envolviam a realização de combates contra todos os alunos da turma de forma a experienciarem diferentes potencialidades e estímulos induzidos pelos colegas e com isso, através da leitura dos seus comportamentos, adaptarem-se montando novas estratégias e tomando as melhores decisões de acordo com o contexto e problema em que se inserem. Recorrendo à utilização de jogos que provocassem desequilíbrios através de preensão e percussão, foram criadas situações de aprendizagem que abrangessem as diversas variáveis didáticas inerentes aos DC, concebidas por Almada et al. (2008) e da qual apresento a tabela abaixo proposta por Lopes et al. (2018).

Tabela 5. Variáveis Didáticas dos Desportos de Combate (Proposto por Lopes *et al.*, 2018)

Força vs Força	Componentes da força: - Direção - Sentido - Ponto de aplicação - Intensidade	Jogos/competição	Trabalho não presencial
Movimentos redondos	Relação centro de massa/base de apoio	Pontos Tempo Morte simbólica	Apoio laboratorial
Colocar em desequilíbrio			
Retirar o ponto de aplicação			

No Badminton, criaram-se situações de aprendizagem através da utilização de jogos reduzidos e/ou condicionados 1x1 seguindo o modelo de ensino TGfU como forma de ensino promovendo o desenvolvimento das ações técnicas conjuntamente com a compreensão tática do jogo (Bunker & Thorpe, 1982). Além do desempenho do papel de jogador, todos os alunos desempenharam funções de árbitro através da utilização de uma metodologia de segmentação de tarefas, ou seja, de uma forma faseada e progressiva, os alunos aprendem e aplicam as regras de jogo. Na fase final da leção desta matéria, realizou-se um torneio final intra-turma em que todos participaram como jogadores e como árbitros. Todos os árbitros foram avaliados consoante os seguintes tópicos: a) responsabilidade; b) comunicação; c) compromisso/concentração; d) relação sócio-afetiva; e) autoridade; f) liderança e g) tomada de decisão.

A realização de um torneio no Badminton, que permitiu uma abordagem específica e focada no desempenho do papel de árbitro em contexto “formal”, fundamentou-se pelos seguintes motivos: a) Desporto de confrontação direta de acordo com a taxonomia de Fernando Almada onde, separados por uma rede, disputa-se um jogo 1x1; b) Não existência de contacto entre os alunos, inibindo possíveis comportamentos desviantes associados às relações interpessoais e fazendo com que todos os alunos se defrontassem; c) Elevada motivação da maioria dos alunos para a prática desta matéria de ensino e d) Menor discrepância nos níveis de proficiência dos alunos, em comparação com outras matérias.

O planeamento e estruturação dos conteúdos programáticos e as situações de aprendizagem para a UD de Orientação seguiram as diretrizes de Rodrigues e Ferreira (2010), apresentadas no “Caderno Didático nº3 – Iniciação à Orientação na Escola” onde os autores enfatizam que, progressivamente, devem ser abordadas as técnicas e competências, partindo da exploração do conhecido para contextos desconhecidos. Assim, deve-se efetuar uma abordagem através da utilização dos seguintes recursos espaciais, de forma progressiva:

- Iniciação através de um contexto pequeno e conhecido (p.e., ginásio, sala de aula, campo polidesportivo) onde os alunos adquirem noções acerca do mapa e a sua simbologia;
- Aplicação dos conhecimentos no interior da escola ou em espaços adjacentes que sejam minimamente conhecidos pelos alunos;
- Aplicação dos conhecimentos num espaço natural que seja desconhecido para os alunos (p.e., floresta, serra, jardim).

Apesar da utilização da bússola ser uma ferramenta apresentada para a realização das aulas de Orientação nas AE, Rodrigues e Ferreira (2010) defendem que essa utilização poderá ser mais desfavorável do que propriamente favorável à iniciação desta matéria de ensino. Consideram como fator-chave a compreensão e correta leitura do mapa, orientando-o adequadamente segundo referências do contexto em que o aluno se insere.

Recorrendo à utilização da *app* móvel *iOrienteering*, iniciou-se a abordagem a esta matéria através de situações de aprendizagem em contexto pequeno e conhecido (campo polidesportivo), utilizando um conjunto de cones com *QR Code*, onde os alunos adquirem competências de orientação do mapa e leitura da sua simbologia passando, depois, para a realização de percursos no interior da escola ou em zonas próximas que sejam minimamente conhecidas pelos alunos. Na fase final de lecionação desta matéria, realizou-se um evento final, num espaço natural desconhecido para os alunos, com a colaboração da Associação de Orientação da RAM que forneceu material oficial de competição e auxiliou na montagem dos postos de controlo segundo os mapas delineados por mim.

Por fim, a UD de Dança constitui-o o último momento de lecionação no EP. A abordagem a esta matéria iniciou-se com uma abordagem teórica aos seguintes tópicos:

a) Mais valias da Dança; b) Exemplos Práticos de desportistas que utilizam as ARE como forma de melhoria da sua *performance*; c) Classificação e apresentação de diferentes formas de Dança; d) Evolução da Dança; e) Movimentos locomotores e não locomotores; f) Ocupação espacial e g) Apresentação das danças tradicionais a abordar. As aulas práticas consistiram, numa fase inicial, na realização e consolidação de alguns movimentos locomotores e não locomotores e formações referentes à ocupação espacial. Subsequentemente, através da utilização do MID e com recurso à utilização de suporte audiovisual, os alunos aprenderam, treinaram e consolidaram as danças “Regadinho” e “Erva Cidreira”, presentes no nível Introdutório do documento das AE.

A presente tabela reúne, de forma simplificada, os conteúdos de aprendizagem e algumas das estratégias didático-pedagógicas utilizadas para cada uma das matérias lecionadas ao longo do ano letivo. Os conteúdos foram definidos tendo em conta as informações recolhidas nas avaliações diagnósticas e ajustados através das avaliações formativas, corroborando com a teoria de Fernandes, Brito, Rodrigues e Alves (2014) que enfatizam que as avaliações formativas, realizadas em cada uma das aulas, permitem a readaptação e o ajustamento dos conteúdos às capacidades e necessidades dos alunos.

Tabela 6. Conteúdos de Ensino e Estratégias Didático-Pedagógicas

Matéria de Ensino	Conteúdos de Ensino	Estratégias Didático-Pedagógicas
JDC-I	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas táticos ofensivos: manter a posse de bola, penetrar na defesa e atacar o alvo adversário; - Problemas táticos defensivos: defender o espaço e o alvo e recuperar a posse de bola; - Ações tático-técnicas ofensivas (recepção, passe, finta, drible e remate) e defensivas (intercepção e desarme). 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de jogos reduzidos e/ou condicionados; - Criação de situações de aprendizagem em superioridade numérica no ataque proporcionando aos alunos mais tempo para a tomada de decisão e execução da ação técnica de uma forma eficiente (Práxedes, et al., 2018); - Criação de situações de igualdade numérica para o grupo de alunos mais proficiente no Basquetebol e Andebol, pois grande parte destes alunos pratica Basquetebol no DE e considere pertinente a criação de situações mais desafiadoras e motivadoras solicitando diferentes comportamentos aos alunos; - Adequação das situações de aprendizagem aos níveis de proficiência dos alunos através da introdução de variantes nos exercícios base;

		<ul style="list-style-type: none"> - Separação dos alunos em grupos tendo em conta os níveis de proficiência e as relações interpessoais verificadas entre si; - No final de algumas das aulas juntei todos os alunos num exercício lúdico, associado à temática da aula, como forma de promover alguns valores como por exemplo, o espírito de equipa, a cooperação, o respeito, a solidariedade e a tolerância.
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de tático-técnicas (toque de dedos, manchete, serviço e remate) através de jogos reduzidos e/ou condicionados, indissociando a componente técnica da componente tática; - Aprimoramento tático do jogo de voleibol, enfatizando as noções de rotação e a posição de distribuidor, com recurso à utilização de jogos reduzidos e/ou condicionados e ao <i>smashball</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de jogos reduzidos e/ou condicionados 1x1, 2x2 e 3x3. Segundo Mesquita (1993), os alunos apresentam um número mais elevado de toques na bola em situações de exercício até 4x4, promovendo uma melhoria das ações técnicas conjuntamente com a compreensão tática do jogo. Excecionalmente, utilização de situação de aprendizagem analítica na melhoria da manchete, gesto técnico característico do voleibol; - Utilização de jogos de cooperação 1x1 ou 2x2 (p.e., fazer com que a bola passe o maior número de vezes por cima da rede através da utilização do toque de dedos); - Separação dos alunos em grupos tendo em conta os níveis de proficiência e as relações interpessoais verificadas entre si; - Adequar as situações de aprendizagem aos níveis de proficiência dos alunos através da introdução de variantes nos exercícios base; - Utilização do <i>Smashball</i> como forma de promover uma aprendizagem sustentada e eficiente.
Ginástica de Solo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento dos seguintes elementos gímnicos: Rolamento à frente terminando a pés juntos; Rolamento à frente terminando com os pés afastados e em extensão; Rolamento à retaguarda terminando com os pés juntos; Passagem por pino; Roda; Ponte; Vela; Elementos de ligação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de situações de aprendizagem lógicas e progressivas para os elementos gímnicos em que os alunos apresentavam maiores dificuldades; - Criação de circuitos com o intuito de promover o aumento do tempo de empenhamento motor e tempo passado na tarefa. Foram construídas estações de menor grau de dificuldade que os alunos realizavam autonomamente e uma estação de maior grau de complexidade em que o professor prestava ajuda física; - As ajudas físicas do professor ocorreram sempre nas estações que apresentavam um maior risco para a integridade física dos alunos; - Utilização de demonstrações através da colaboração de um

	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e demonstração das ajudas de cada elemento gímico; - Criação e apresentação de uma sequência gímica. 	<p>aluno voluntário ou da utilização de vídeos demonstrativos para a apresentação de conteúdos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao conceito de “ajuda” aos alunos e sua execução, para que auxiliassem os colegas com maiores dificuldades; - Colaboração de um professor convidado (p.e., ginasta federado) para efetuar todos os elementos gímicos abordados ao longo das aulas e apresentar um exemplo de sequência gímica.
Badminton	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento técnico e tático do jogo, compreendendo e adequando os batimentos consoante a trajetória do volante, através de jogos reduzidos e/ou condicionados, indissociando a componente técnica da componente tática; - Conhecer e aplicar regras básicas do jogo enquanto árbitros 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de situações de aprendizagem 1x1; -Introdução de variantes nas formas reduzidas e/ou condicionadas de jogo com o intuito de solicitar os comportamentos pretendidos de acordo com as dificuldades observadas; - Abordagem ao desempenho da função de árbitro através de uma metodologia de segmentação de tarefas, ou seja, de uma forma faseada e progressiva, os alunos aprenderam e aplicaram as regras do jogo; - Todos os alunos, num sistema rotativo, desempenharam funções de jogador e de árbitro; - Realização de torneio final intra-turma em que todos os alunos participaram como jogadores e como árbitros. Todos os árbitros foram avaliados consoante os seguintes tópicos: a) Responsabilidade; b) Comunicação; c) Compromisso / Concentração; d) Relação Sócio Afetiva; e) Autoridade; f) Liderança; g) Tomada de decisão. - Atribuição de prémios aos primeiros classificados e ao aluno que apresentou melhores resultados enquanto árbitro, nos tópicos acima mencionadas, com o objetivo de valorização do desempenho desta função.
Atletismo	<p><u>Corridas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrida de barreiras - Corrida de estafetas <p><u>Lançamentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lançamento do peso 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de circuitos com o intuito de promover o aumento do tempo passado na tarefa; - Registo dos resultados obtidos por parte de cada aluno e/ou equipa, valorizando a competição na grande parte das situações de aprendizagem criadas com o intuito de suscitar uma maior motivação intrínseca dos alunos; - Segmentação das tarefas, promovendo uma aprendizagem

	<p><u>Salto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto em altura (técnica de tesoura e <i>Fosbury Flop</i>) - Salto em comprimento - Triplo salto 	<p>lógica e progressiva para os alunos que apresentavam maiores dificuldades na compreensão das componentes críticas e na coordenação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração da bilateralidade fazendo com que os alunos compreendam que diferença representa, em termos de prestação, a utilização do membro dominante e não dominante.
DC	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos que provoquem desequilíbrios através de preensão e percussão; - Saudações no início e final do combate; - Sistemas de pontuação por pontos, tempo e morte súbita; - Explorar diferentes relações centro de massa/base de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de conteúdos realizou-se apenas com as demonstrações iniciais das posições que os alunos teriam de cumprir para, posteriormente, desequilibrarem os adversários; - Os <i>feedbacks</i> fornecidos ao nível desta matéria procuraram incutir o raciocínio e a reflexão na montagem de estratégias e tomada de decisão, não havendo uma resposta direta da minha parte; - Abordagem à noção de <i>handicap</i> com o objetivo de tornar os jogos/combates mais equilibrados; - Realização dos jogos com todos os colegas da turma com o objetivo de experienciar diferentes estratégias.
Orientação	<ul style="list-style-type: none"> - Noções de orientação do mapa, simbologia básica e definição de trajeto; - Percursos de orientação lineares em contexto conhecido; - Percursos de orientação <i>Rogaining</i>; - Evento culminante (percurso de orientação linear em contexto desconhecido). 	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de vídeos explicativos dos procedimentos a cumprir para realizar um percurso de orientação; - Utilização da app <i>iOrienteering</i> para a realização dos percursos concedendo uma experiência inovadora e motivante, ao invés da utilização das técnicas tradicionais; - Iniciação da abordagem a esta matéria de ensino através da realização de situações de aprendizagem em contextos pequenos e conhecidos passando, posteriormente, para um contexto desconhecido; - Papel ativo dos alunos na montagem dos percursos a realizar em aula de acordo com os mapas fornecidos pelo professor, rentabilizando o tempo útil de aula; - Colaboração da Associação de Orientação da RAM no fornecimento de material oficial de competição, fornecendo uma experiência autêntica e enriquecedora.
Dança	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem teórica inicial apresentando: a) Mais valias da dança; b) Classificação e Apresentação de diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem teórica inicial, familiarizando os alunos com a abordagem a esta nova matéria de ensino (nunca experienciada pela maioria dos alunos); - Utilização de suporte audiovisual que permitia projetar a

	formas de dança; c) Movimentos Locomotores e Não Locomotores; d) Formações/Ocupação Espacial; - Abordagem às danças tradicionais - “Regadinho” e “Erva Cidreira”	coreografia para todos os alunos de forma a acompanharem os passos da coreografia no ritmo pretendido; - Referência visual no chão para definir o posicionamento dos pares e para realizar o percurso, em círculo, mantendo a distância entre os pares; - Contagem dos tempos musicais por parte do professor, e posteriormente pelos alunos, com o intuito de facilitar a execução dos passos coreográficos ao ritmo da música; - Todos os passos da coreografia foram treinados sequencialmente, ou seja, cada novo passo introduzido era treinado de uma forma isolada e, posteriormente, realizávamos toda a coreografia aprendida até então; - Alguns dos passos que os alunos apresentaram maiores dificuldades foram treinados e aperfeiçoados isoladamente através de situações de aprendizagem progressivas.
--	---	---

6.1.3. Controlo e Avaliação das Aprendizagens

6.1.3.1. Enquadramento da Avaliação

A avaliação no ensino básico e secundário é um assunto sensível, em permanente discussão. Nas escolas fala-se muito da avaliação dos alunos, da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, da avaliação de desempenho dos professores e até mesmo na avaliação da própria escola. Na educação, em termos gerais, os professores não avaliam os alunos apenas no final do ano para perceber o que correu bem ou mal, avaliam para que o próprio processo avaliativo faça parte da forma de aprender. Segundo Valadares e Graça (1998), toda a informação recolhida no processo de avaliação permite não só ao professor regular o método de aprendizagem, mas também, tomar as decisões que considere mais ajustadas às necessidades e capacidades dos alunos.

A avaliação das aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica é, conforme refere Carvalho (1994), um processo que permite aos professores recolherem as informações necessárias com vista à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento ao longo do ano letivo. Fernandes (2011), por sua vez, refere-se à avaliação como sendo um processo intencional, sistemático e situado de recolha e interpretação de dados que permite aos professores identificarem o que os

alunos sabem e o que são capazes de fazer em cada momento de avaliação. Como tal, enquanto processo intencional, sistemático e situado, a avaliação desenvolve-se em várias etapas, não necessariamente sequenciais porque podemos voltar atrás para completar e depois prosseguir, que são: a planificação, a recolha de informação, análise e interpretação da informação recolhida e, por último, uma tomada de decisão fundamentada.

No Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, o artigo nº 22 diz que *“A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica (...)”*. Enquanto processo regulador do E-A, a avaliação possui várias funções: serve para identificar dificuldades quer do aluno, quer no nosso próprio processo de ensino; serve para melhorar situações de aprendizagem cujos resultados não foram os melhores; serve para voltar atrás quando isso se justifique, mas também possui um outro papel importante que é o de certificar as aprendizagens, concretamente ao nível dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos e das competências e valores desenvolvidos de acordo com o PASEO.

Contudo, ainda que a avaliação seja uma parte importante de qualquer proposta educativa e que uma avaliação de qualidade (com grande valor formativo) permita aos professores recolherem as informações necessárias de maneira a analisarem e adaptarem o seu processo de E-A às necessidades dos alunos melhorando as aprendizagens, a avaliação formativa não é uma realidade em Portugal. *“Muitas vezes a avaliação é apenas vista como uma mera atribuição de notas, dando aos alunos um “rótulo” e não como um meio de o mesmo orientar a sua prática indo deste modo ao encontro das reais necessidades dos seus alunos”* (Simões, Fernando e Lopes, 2014, p.17).

O processo de avaliação na disciplina de EF deve ter por base os objetivos e conteúdos definidos nas AE de EF para cada ciclo de estudos e respetivo ano de escolaridade. Cabe ao CT definir as percentagens atribuídas à componente de atitudes e valores e ao grupo disciplinar de EF, as percentagens referentes a cada uma das matérias lecionadas (componente prática e teórica). Devem também ser considerados todos os critérios de avaliação determinados pelo grupo de EF da escola e pelo próprio professor da turma. Paralelamente, em toda a sua extensão, as AE orientam-se para o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos teóricos, competências práticas e áreas de competência e valores inscritas no PASEO, que se interligam entre si e que não são específicas de uma determinada área curricular. Quando pensamos na EF,

poderíamos pensar, que nesta área, tudo é *performance* e que o papel do conhecimento seria reduzido, mas basta olharmos, por exemplo, para os JDC-I para percebermos que estes possuem um conjunto de regras que têm de ser aprendidas. É claro que isso não significa que antes dos alunos começarem a jogar, o professor tenha de dar um conjunto de aulas teóricas para ensinar todas as regras e só depois os alunos jogam. As regras podem ser aprendidas em contexto de jogo e, assim, temos aqui um exemplo em como os conhecimentos se podem interligar com as capacidades motoras e com o estabelecimento de uma relação de respeito entre os jogadores.

Nas aulas os alunos são avaliados enquanto realizam uma determinada atividade, individualmente ou em grupo, enquanto o professor os observa e constrói um juízo de valor sobre a informação que recolheu no momento. Mas para tornar essa avaliação mais robusta, fiável e consistente existe a obrigatoriedade de o professor utilizar uma diversidade de procedimentos e instrumentos de avaliação, confrontando as informações obtidas.

Neste processo avaliativo importa, igualmente, considerar o princípio da inclusão, pois, é nosso propósito enquanto professores proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade, compreendendo a sua própria evolução e envolvendo-se nessa educação de forma ativa. A inclusão exige diferenciação e flexibilização curricular (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho) em todas as fases do processo de E-A e também como não poderia deixar de ser na avaliação. Considerar que todos os alunos estão no mesmo patamar de capacidades e prontos para aprenderem da mesma maneira é injusto.

Segundo Formosinho (2007), num currículo pronto a vestir de tamanho único, ou seja, num currículo formatado, prescritivo, a diferença que algum aluno possa ter constitui um obstáculo ao seu desenvolvimento. Assim, o respeito por este princípio da educação inclusiva veio trazer à disciplina de EF a necessidade de diferenciar para incluir, ou seja, se o aluno tem dificuldades é preciso encontrar estratégias para que ele possa aprender.

Quanto aos momentos avaliativos, podemos considerar: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação sumativa.

6.1.3.2. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica permite-nos fazer um prognóstico inicial sobre as capacidades do aluno relativamente a um novo conteúdo e identifica algumas

características dos alunos, por exemplo, características que indiquem necessidades específicas (Simões, Fernando e Lopes, 2014; Ferreira, 2005). A avaliação inicial permite, numa primeira fase, o diagnóstico da situação, mediante uma análise da informação recolhida que será preponderante para que o professor adequa a sua ação às características da turma (Simões, 2014), ajustando os objetivos e efetuando um planeamento adequado. Quanto mais informação conseguirmos recolher, mais fácil será identificar o nível de adequação dos objetivos para a turma e/ou grupos de alunos. Esta análise vai permitir ao professor planificar as suas aulas conhecendo o ponto de partida dos seus alunos. O professor deve considerar um conjunto de variáveis (conteúdos de ensino, materiais e características dos alunos), conceber objetivos e metodologias de atuação, bem como as estratégias didático-pedagógicas mais ajustadas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Barlow, 2006).

Segundo Ferreira (2005), a avaliação diagnóstica assume extrema importância pois permite ao professor: a) Orientar e planear o trabalho que irá realizar com a turma; b) Estabelecer compromissos coletivos; c) Adaptar os objetivos ao nível e características da turma e d) promover ajustes e/ou alterações nas componentes curriculares estabelecidas.

Este momento de avaliação poderá ser realizado numa fase inicial do ano letivo, no início da lecionação de uma UD ou quando se pretende abordar um novo conteúdo de ensino (Ribeiro, 1997; Rosado, Dias e Silva, 2002). Na fase inicial do ano letivo, através da utilização de 2 aulas de 45 minutos, procurou-se realizar as avaliações diagnósticas às matérias de JDC-I, Voleibol e Atletismo. Nestas aulas, todas as situações foram filmadas para que, numa fase posterior, pudesse realizar uma observação indireta e avaliação mais pormenorizada de cada um dos alunos. Uma vez que nesta fase inicial do ano ainda não tinha memorizado o nome de todos os alunos, pedi-lhes que utilizassem um colete numerado para desta forma os poder identificar mais facilmente nas filmagens. Em todas as matérias, as avaliações diagnósticas foram realizadas no início da lecionação da respetiva UD.

Os alunos, para cada uma das matérias, poderiam situar-se num dos níveis propostos nas AE para o ano de escolaridade em questão: Nível Introdução ou Nível Elementar.

A avaliação dos JDC-I contemplou a realização de jogos reduzidos e condicionados para o Basquetebol (5x5) e Futebol (3x3 e 6x6) com a duração de 15 minutos cada. Segundo a taxonomia proposta por Fernando Almada (Almada et al.,

2008), os JDC-I apresentam como características mais marcantes a dinâmica de grupo e a distribuição de funções. Os objetivos são convencionados, ou seja, são definidos por mútuo acordo entre as partes. É um modelo que solicita comportamentos de diálogo entre os diferentes jogadores através da interação não só entre os membros da mesma equipa, mas também com os membros equipa adversária. Os jogadores têm de fazer uma permanente leitura de tudo o que os rodeia, a saber: dos colegas, dos adversários, dos árbitros e de outras variáveis que podem influenciar o contexto e o jogo, como por exemplo as condições climatéricas. Tudo isto colocando por vezes em causa a própria integridade física e a do adversário na disputa pela bola. Os JDC-I caracterizam-se pela imprevisibilidade onde impera a incerteza e a instabilidade e onde surgem repetidos apelos à capacidade de tomada de decisão dos atletas, uma vez que os problemas que vão surgindo podem ser resolvidos de várias maneiras (Ribeiro e Volossovitch, 2004). Por tudo isto, a avaliação não pode ter apenas enfoque na realização dos gestos técnicos de uma forma isolada, mas sim na realização das ações tático-técnicas em situações contextualizadas com o jogo (Mesquita, 2014; Gouveia et al., 2019). Para a avaliação, tomamos em consideração os seguintes parâmetros: Desmarcação/Ocupação do Espaço; Receção e Enquadramento Ofensivo; Passe; Condução de Bola; Remate; Marcação Defensiva e Cooperação. Cada um dos parâmetros foi avaliado numa escala de *Likert* de 1 a 5 (1- não realiza; 2- realiza com dificuldade; 3- realiza; 4- realiza bem e 5- realiza muito bem).

Relativamente ao Voleibol, efetuaram-se jogos reduzidos e condicionados 1x1 e 2x2 para aferir os níveis de desempenho dos alunos. Segundo Mesquita (1993), os alunos apresentam um número mais elevado de toques na bola em situações de exercício até 4x4, fundamental para uma avaliação mais fundamentada. Numa escala de *Likert* de 1 a 5 foram avaliados os seguintes parâmetros: Serviço; Receção; Passe; Controlo da Bola; Cooperação e Deslocamento/Posicionamento.

Na Ginástica de Solo, os alunos foram incentivados a realizar alguns dos elementos gímnicos apresentados como conteúdos de ensino para o Nível Introdução das AE. Deste modo, numa escala de *Likert* de 1 a 5, os alunos foram avaliados em: cambalhota à frente terminando a pés juntos e terminando com pés afastados e em extensão; cambalhota à retaguarda terminando a pés juntos; passagem por pino (plinto) + cambalhota à frente; subida para pino (parede/espaldares); roda e em diversas posições de flexibilidade. Para uma avaliação mais pormenorizada e para a salvaguarda da integridade física dos alunos, além dos conhecimentos adquiridos ao longo da

Licenciatura e Mestrado, tivemos em conta o *Manual de Ajudas* do professor Carlos Araújo (2013). Foi utilizada uma estratégia de avaliação onde as decisões são controladas pelo professor e existe um foco centrado na técnica, enfatizando essencialmente o domínio de aprendizagem psicomotora.

No Atletismo, foram avaliadas as três disciplinas (corridas, saltos e lançamentos) de acordo com os conteúdos de ensino previstos para o Nível Introdução das AE e seguindo algumas das componentes críticas do *Dossier do Treinador* - documento da Federação Portuguesa de Atletismo (2012). Numa escala de *Likert* de 1 a 5 foi avaliado a corrida de velocidade, salto em comprimento, lançamento do peso/bola, corrida de estafetas e o salto em altura.

No Badminton, a avaliação dos níveis de proficiência dos alunos realizou-se através de jogo reduzido 1x1, avaliando as ações tático-técnicas num contexto aproximado à realidade do jogo. De acordo com Almada, Monteiro e Lopes (2001), o Badminton é considerado uma modalidade de confrontação direta, onde os jogadores se enfrentam de maneira singular (um jogador de cada lado do campo) ou em equipas de dois jogadores (pares). Este desporto privilegia o diálogo com o adversário, ou seja, os jogadores estabelecem uma relação direta em campo, adaptando-se constantemente. De acordo com os conteúdos programáticos para o Nível Introdução preconizado nas AE, contruímos uma tabela de avaliação que contemplava os seguintes parâmetros a avaliar: posição base; deslocação adequada até ao batimento; regresso à posição inicial após o batimento; adequação da pega da raquete consoante o batimento; usa com oportunidade o batimento de esquerda e de direita; leitura do adversário e serviço. Todos os parâmetros foram avaliados numa escala de *Likert* de 1 a 5.

Relativamente aos DC, os alunos foram avaliados com recurso à utilização de diversos jogos de combate com o propósito de compreender os comportamentos de cada um, as diferentes estratégias utilizadas para cumprir com o objetivo do jogo e a capacidade de se adaptar a contextos e adversários distintos. Para tal, foi construída uma ficha de registo com os parâmetros propostos no quadro conceptual dos DC (Almada et al., 2008), a saber: a) leitura do contexto; b) adaptação ao contexto; c) montagem de estratégias; d) ponto de aplicação da força; e) direção e/ou sentido da força e f) relação centro de massa/base de apoio. Todos os critérios apresentados foram avaliados numa escala de *Likert* de 1 a 5.

Na Orientação, procedeu-se à avaliação inicial através da realização de percursos de orientação lineares com diversos níveis de dificuldade, em contexto conhecido para

os alunos, onde cada aluno foi analisado de acordo com a leitura e orientação do mapa e a definição do trajeto e atribuída uma pontuação de 1 a 3 consoante os níveis de proficiência dos alunos. Tendo em conta que esta avaliação exigia o acompanhamento individual de cada um dos alunos, considerei pertinente apenas a análise e avaliação dos dois parâmetros mencionados, considerados fundamentais e o ponto de partida para a realização de qualquer percurso de orientação.

No que se refere às ARE–Dança, verifiquei que, de acordo com o questionário *online* preenchido pelos alunos no âmbito do projeto EFERAM-CIT, cerca de 73% dos alunos (n=8) nunca tinha experienciado qualquer tipo de dança. Contudo, elaboramos uma ficha de avaliação onde observamos: a) coordenação motora; b) postura corporal, c) ritmo adequado ao da música; d) orientação espacial; e) criatividade e/ou expressividade e f) relacionamento com o par/grupo. Todos os critérios apresentados foram avaliados numa escala de *Likert* de 1 a 5. A realização deste momento avaliativo serviu, essencialmente, para efetuar um termo de comparação entre a fase inicial e final da abordagem a esta matéria uma vez que, grande parte dos alunos, revelou nunca ter tido esta matéria e, assim, teríamos de abordar o Nível Introdução das AE.

6.1.3.3. Avaliação Formativa

Segundo Simões, Fernando e Lopes (2014), a avaliação formativa tem por objetivo fornecer informações ao professor acerca do desenvolvimento do processo E-A, pois, não controlando o processo, o professor corre o risco de não conseguir adaptar as estratégias de ensino às dificuldades e potencialidades dos alunos. Prudente (2014), corrobora desta ideia referindo que esta modalidade de avaliação tem o propósito de “*controlar o processo educativo, recolhendo dados que permitam reorientar o processo adequando-o a cada momento e fase de aprendizagem*” (p.55). Assim, podemos dizer que este tipo de avaliação é um processo que nos permite ir orientando e regulando a nossa atividade pedagógica, assim como controlar a aprendizagem dos alunos (Metzler, 2017; Prudente, 2014). Foca-se, essencialmente, no processo, ou seja, na forma como o aluno está a evoluir na aula. O objetivo da avaliação formativa é fazer o aluno evoluir. Esta modalidade de avaliação foi efetuada ao longo do ano letivo contemplando os três domínios: Psicomotor, Cognitivo e Sócio afetivo.

Relativamente ao domínio cognitivo optei, essencialmente, pelo questionamento de determinado assunto ou tópico abordado em aula, compreendendo o grau de

conhecimento dos alunos e assimilação dos conteúdos (Rosado e Mesquita, 2011), bem como fui inculcando a reflexão sobre uma determinada situação ou problema. No domínio psicomotor, procurei avaliar o empenho e dedicação dos alunos na realização das atividades propostas conjuntamente com os desempenhos ao nível das habilidades motoras demonstrados. Por fim, no domínio sócio afetivo, fundamentei a avaliação nos parâmetros apresentados em CT, parâmetros que integram os valores apresentados no PASEO. Deste modo, a avaliação teve em conta os seguintes parâmetros: a) responsabilidade; b) intervenção; c) autonomia; d) sociabilidade. Em todas as aulas, procedeu-se a uma avaliação dos alunos numa escala de 1 a 5.

Numa outra vertente da avaliação formativa, o *feedback* é particularmente importante quando falamos de uma estratégia para este tipo de avaliação. Segundo Carreiro da Costa (1995), o *feedback* assume-se como uma variável capaz de criar oportunidades de aprendizagens. Dificilmente conseguimos encontrar uma estratégia avaliativa que não utilize num momento ou noutro o *feedback*. Podemos considerar que o *feedback* é toda a informação produzida de maneira intencional para ajudar os alunos a melhorarem o seu desempenho.

Para Black e William (1998), o *feedback* é toda a informação dada pelo professor com o objetivo de ativar processos cognitivos e metacognitivos do aluno no sentido de regular os seus processos de aprendizagem. A informação tem de chegar ao aluno e o aluno tem de assimilar essa informação e atribuir-lhe significado na base daquilo que ele próprio já sabe. Para Sandler (1989), o *feedback* é um elemento-chave na avaliação formativa.

O mais importante do *feedback* é a sua eficácia. Ele tem de ajudar o aluno a aprender mais. A avaliação só por si não tem interesse, mas sim pelo contributo que ela pode dar à aprendizagem. A eficácia do *feedback* é de facto a nossa preocupação chave. Como refere Sadler (1998), podem ser considerados três elementos fundamentais no processo de *feedback*:

- A prestação do aluno numa determinada tarefa e/ou momento;
- Análise da prestação de acordo com um sistema de referências;
- Emissão de um juízo de valor que auxilie o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, promovendo o sucesso e o alcance dos objetivos definidos.

Para que o *feedback* tenha validade é necessário que o mesmo oriente o aluno à realização de uma ação e que o professor verifique se o aluno compreendeu o *feedback*

dado. Segundo Hattie e Timperley (2007), o aluno deve, de uma forma clara, compreender o *feedback* fornecido e aquilo que deve fazer para melhorar a sua prestação. Se o *feedback* dado for muito longo o aluno terá dificuldades de atender a toda a informação e corre o risco de baralhar-se. Um *feedback* que inclua muita informação poderá pôr em risco a eficácia do mesmo. Deverá por isso ser conciso e, se necessário, o professor pode recorrer à demonstração que no caso de alunos com NE é muitas vezes melhor do que a explicação oral.

6.1.3.4. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é a avaliação por classificação para fins de certificação ou de avaliação que permite ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de cada semestre. É uma avaliação pontual que procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos no final de um período de ensino (Simões, Fernando e Lopes, 2014). Para a realização desta avaliação tivemos como linha orientadora os critérios avaliativos e as percentagens determinadas pelo grupo disciplinar para os diferentes domínios: Psicomotor, Cognitivo e Sócio - afetivo.

Avaliar as aprendizagens dos alunos exige que seja feita uma constante reflexão das práticas desenvolvidas durante o ano escolar, sobretudo porque nesta disciplina “*o conhecimento é construído pela apropriação de técnicas corporais e pela criação de movimentos*” enquanto as outras disciplinas são mais centradas em conteúdos “*em que é possível mensurar o conhecimento através de avaliações teóricas.*” (Simões, Fernando e Lopes, 2014, p.21).

Ao longo do nosso processo avaliativo procuramos centrar a nossa atenção ao nível da avaliação formativa (diagnóstica e durante o processo) para verificarmos a evolução da aprendizagem de cada aluno para podermos avaliar de forma mais justa e coerente. Por fim, para a realização desta avaliação tivemos como linha orientadora os critérios de avaliação e as respetivas cotações determinadas pelo grupo disciplinar para os diferentes domínios: Psicomotor, Cognitivo e Sócio - afetivo.

Tabela 7. Critérios de Avaliação Sumativa

Atitudes e Valores (30%)										Domínio Motor e Cognitivo (70%)			
Responsabilidade (15%)					Autonomia (5%)		Intervenção (5%)	Sociabilidade (5%)		Matéria 1 (x %)	Matéria 2 (x %)	Matéria 3 (x %)	Conhecimentos (10%)
Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento das Tarefas	Cumprimento das Normas	Material Necessário	Persistência	Espírito de Iniciativa	Intervenção Adequada	Empatia e Respeito	Solidariedade e Cooperação				

6.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem na Turma de 2ºciclo (5ºano)

6.2.1. Enquadramento

A PL enquadrada no EP que nos encontramos a realizar, contempla a lecionação de um conjunto de aulas a uma turma de 2ºciclo. Fruto dos protocolos efetuados pela UMa para a realização dos estágios enquadrados no MEEFEBS, foi selecionada uma escola do concelho do Funchal para que todos os professores estagiários realizassem a sua intervenção no ciclo de estudos referido. Esta experiência, além de ser obrigatória para obter habilitação ao grupo de recrutamento 260 (professores de EF do 2ºciclo), torna-se enriquecedora, pois lecionar aulas a estes alunos é diferente de lecionar aulas a alunos de 3ºciclo ou ensino secundário. Nesta faixa etária 10 – 12 anos, os alunos encontram-se numa fase fulcral do seu desenvolvimento motor, cognitivo e social e apresentam comportamentos e dinâmicas distintas dos alunos de ciclos de estudos mais avançados e, como tal, todo o processo tem de ser ajustado não só às características da turma, mas também à faixa etária e ciclo de estudos que frequentam.

Todos os professores estagiários lecionaram 6 aulas numa das turmas de 5ºano da escola selecionada. Para o efeito, foi elaborado um cronograma com os dias da semana e os horários em que tínhamos de lecionar as aulas. Todas as possíveis alterações que ocorressem após este momento, teriam de ser apresentadas ao professor responsável da turma e aprovadas pelo mesmo.

Os professores estagiários ficaram responsáveis por efetuar os respetivos contactos com o professor responsável pela turma em que iriam lecionar. Na primeira reunião, o professor responsável sugeriu que eu e o meu colega poderíamos realizar esta fase do estágio na mesma turma. Aceitamos sugestão, pois tendo em conta que nos encontramos a realizar o EP juntos, consideramos que seria mais fácil comunicarmos acerca das dinâmicas da turma, das estratégias de ensino e do planeamento didático-pedagógico, contribuindo para um processo de E-A sólido e mais eficiente.

6.2.2. Planeamento da Intervenção

A turma apresentava uma carga horária de 150 minutos semanais, distribuídos por 3 blocos de 50 minutos. As aulas ocorriam nos seguintes dias: segundas-feiras entre 11h50 e as 12h40 e quartas e quintas-feiras entre as 8h50 e as 9h40.

Antes de iniciarmos a nossa intervenção observamos duas aulas lecionadas pelo professor responsável da turma em apreço. Estas observações apresentaram como principais objetivos: a) compreender as dinâmicas da turma; b) analisar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas e c) efetuar uma breve caracterização da turma. Realizamos também reunião presencial com o professor no sentido de entender quais as matérias e/ou conteúdos que queria que abordássemos, bem como as instalações a utilizar. Ficou estabelecido que deveríamos abordar o seguinte:

- Segundas-feiras - *Ultimate frisbee* e/ou Atletismo;
- Quartas-feiras – jogos pré-desportivos. O futebol humano era o que estava a ser mais vezes abordado e caso entendêssemos utilizá-lo, deveríamos de colocar a limitação de nunca poder entrar na área dos 6 metros, para fazer o transfere para o Andebol;
- Quintas-feiras – Exercícios com a corda de saltar e o Voleibol.

A planificação apresentada teve de ser alterada devido às obras que começaram no pavilhão que fez com que todas as aulas de EF passassem para o exterior. Deste modo, na 2ª quinta-feira em que lecionei a aula, em conjunto com o professor, decidimos abordar novamente o *frisbee*. Optamos por esta matéria, pois os alunos da turma teriam, brevemente, uma competição de *Ultimate Frisbee* e era importante que desenvolvessem um conjunto de competências que lhes permitissem realizar os jogos com o sucesso desejado.

A adaptação à turma de 5ºano decorreu de uma forma natural e eficiente quer ao nível da estruturação didático-pedagógica quer ao nível da relação professor – alunos e em termos comunicacionais uma vez que realizei a PL numa turma de 7ºano em que as dinâmicas inerentes à faixa etária acabaram por ser semelhantes.

6.2.3. Caraterização da Turma

A caraterização da turma assume-se como uma fase importante na compreensão das dinâmicas da turma, das suas potencialidades e fragilidades, permitindo-nos adotar as melhores estratégias didático-pedagógicas e garantindo um processo de E-A mais eficiente. Assim, através da observação das aulas lecionadas pelo professor responsável pela turma e de conversas com o mesmo, procurou-se compreender: a) Níveis de proficiência motora dos alunos; b) Alunos que possam ser considerados “líderes”; c) Alunos que possam ser excluídos do seio da turma; d) Alunos e/ou grupos de alunos que possam apresentar mais comportamentos desviantes; e) Alunos que apresentem NE e que possam necessitar de uma intervenção mais personalizada.

A turma é composta por 22 alunos, 16 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Da totalidade dos alunos, 5 são considerados como alunos com NE, com 2 casos a merecer uma maior atenção por parte dos professores.

Tendo em conta o primeiro objetivo, compreender os níveis de proficiência da turma, verificou-se que a maioria dos alunos apresentava um bom nível de proficiência motora mostrando-se bastante empenhados e motivados para a prática da EF. Contudo, existia 2 alunas que apresentam bastantes dificuldades a este nível sendo ambas diagnosticadas com acentuada deficiência no funcionamento intelectual.

A observação de duas aulas permitiu-nos, ainda, constatar que existem 2 alunos que, pela sua estatura física, julgam ser superiores aos seus colegas de turma, intimidando-os, pontualmente. Estes atos mereceram uma intervenção firme do professor. Nos momentos de apresentação de conteúdos, também apresentam comportamentos desviantes, mantendo conversas paralelas e brincadeiras. Apesar de tentarem assumir-se como líderes na turma, não receberam qualquer tipo de aprovação por parte dos restantes colegas. À exceção deste caso, não foram observados mais alunos com características de líder na turma.

No que se refere a alunos excluídos, as duas alunas diagnosticadas com dificuldade no funcionamento intelectual realizaram exercícios analíticos separadas da

restante turma. Por esse motivo, não nos foi possível compreender o tipo de relação interpessoal existente entre elas e os restantes alunos. A estratégia didático-pedagógica utilizada pelo professor não nos permitiu concluir se as alunas realizaram os exercícios separadamente, apenas por apresentarem níveis de proficiência consideravelmente abaixo dos colegas ou se por também apresentarem uma relação interpessoal desfavorável com os colegas. Os restantes 4 alunos que apresentam NE realizaram todos os exercícios conjuntamente com os seus colegas, não necessitando adaptações ao nível das estratégias didático-pedagógicas.

De uma forma geral, verificou-se que os alunos se encontravam bastante empenhados e motivados para a prática da EF, demonstrando uma certa autonomia na realização dos exercícios propostos pelo professor. Também demonstraram ser bastante competitivos, no entanto, verificou-se um pequeno foco de conflito e discórdia que foi prontamente identificado pelo professor. Segundo o professor titular, este é um dos problemas que se tem verificado na turma, nomeadamente, ao nível dos JDC-I e que tem merecido uma intervenção firme verificando-se, gradualmente, uma redução da incidência deste tipo de comportamentos.

6.2.4. Estratégias Didático-Pedagógicas

Ao nível das estratégias didático-pedagógicas para a lecionação das aulas a esta turma, tendo em conta as especificidades da mesma e os conteúdos a abordar, optei pelas seguintes estratégias que foram utilizadas em todas as aulas:

- Apresentação inicial dos objetivos da aula e dos conteúdos a abordar;
- Utilização de formas lúdicas de aquecimento, englobando todos os alunos no exercício;
- Explicação de todos os exercícios e os seus objetivos acompanhados sempre de demonstração para que a compreensão do exercício ocorresse de uma forma mais eficiente;
- A criação dos grupos de trabalho para as situações que não exigiam um confronto entre equipas ocorreu de forma aleatória, tal como observado nas aulas lecionadas pelo professor responsável pela turma. Consoante o número de grupos que pretendia criar, ia distribuindo os alunos pelos mesmos. Por exemplo, se pretendesse criar 3 grupos de trabalho, ia indicando, aos alunos, um número de 1 a 3 e os mesmos iam-se juntando ao grupo indicado;

- Para as situações que envolviam confronto entre equipas (p.e., Voleibol) foram criadas equipas homogéneas com o auxílio do professor que detinha um conhecimento mais profundo das potencialidades de cada aluno;
- Adaptações dos exercícios para as duas alunas que apresentam acentuadas dificuldades ao nível do funcionamento intelectual;
- Na fase final de todas as aulas realizaram-se alongamentos e, simultaneamente, revisão de todos os conteúdos abordados ao longo da aula, refletindo acerca das prestações dos alunos e alertando para questões de melhoria.

Importa também referir a utilização de estratégias didático-pedagógicas específicas em cada uma das aulas tendo em conta que foram abordadas diferentes matérias. Assim, de forma a tornar o processo de E-A rentável, utilizaram-se as seguintes estratégias:

- No *Ultimate Frisbee*, realizaram-se exercícios analíticos promovendo o adequado manuseamento do *frisbee* passando, depois, para formas mais aproximadas à realidade do jogo introduzindo, inclusivamente, o jogo formal;
- No Atletismo, optei pela criação de circuitos, promovendo um maior tempo de empenhamento motor e tempo passado na tarefa, abordando as três modalidades: a) Saltos, através do salto em comprimento; b) Corridas, através da corrida de barreiras e c) Lançamentos, através do lançamento do peso. Foram criados exercícios que promovessem a competição entre os alunos de cada grupo, motivando-os fortemente para a prática. Em todos os exercícios, pretendi que os alunos explorassem a bilateralidade, compreendendo as diferenças apresentadas entre a utilização do membro dominante e não dominante;
- No Voleibol, onde apenas foi lecionada 1 aula, após a realização de uma forma lúdica de aquecimento que interligou a fase de aquecimento e a fase fundamental, os alunos realizaram jogos 2x2 onde era obrigatório a bola passar por ambos os elementos da equipa. Assim, através da utilização de jogos reduzidos, verifica-se uma aproximação ao contexto de jogo.

- Nos jogos pré-desportivos, numa das aulas, optou-se por uma abordagem politemática ao jogo dos passes, em circuito. Os alunos realizaram o exercício com 3 objetos de jogo distintos (bola de basquetebol, futebol e andebol). Com a mudança do objeto de jogo, os alunos teriam de cumprir o limite de passos dados com a bola na mão, ou seja, 3 passos no caso do Andebol e 2 no caso do Basquetebol, efetuando um transfe para as situações reais de jogo de cada uma das matérias. Na outra aula, abordou-se o Basebol adaptado.

6.2.5. Balanço Geral

A lecionação de aulas a uma turma de 5ºano apresentou-se como uma experiência enriquecedora onde os professores estagiários tiveram de adequar a PL a um contexto distinto daquele que lecionaram desde o início do ano letivo 22/23. O futuro profissional do professor estagiário é incerto e, como tal, poderá ser chamado a lecionar aulas em qualquer um dos ciclos de ensino. Por isso, é importante que tenha uma panóplia de experiências em contextos educativos diferenciados para que a sua ação profissional ao nível das estratégias didático-pedagógicas seja a mais conducente com a faixa etária em que os alunos se encontram, bem como com as especificidades de cada turma.

Numa fase prévia à nossa intervenção na turma, realizamos a observação de duas aulas o que nos permitiu compreender as especificidades da turma. Verificamos que o professor apresentava um conjunto de regras, dinâmicas e estratégias didático-pedagógicas bem estabelecidas na turma. Por exemplo, à quinta-feira, todos os alunos sabiam que deveriam trazer a sua própria corda de saltar pelo que, dando continuidade ao trabalho realizado pelo professor ao longo das aulas, decidi manter essa dinâmica de realização de exercícios com corda na fase inicial das aulas lecionadas à quinta-feira. Outra dinâmica definida no seio da turma relacionava-se com a junção de todos os alunos para, por exemplo, efetuar uma apresentação de conteúdos. O professor solicitava que todos os alunos se reunissem num determinado espaço e era efetuada uma contagem até que todos estivessem no local estabelecido. Essa contagem relacionava-se diretamente com o número de repetições ou tempo (em segundos) que os alunos teriam de realizar de um determinado exercício que o professor mencionasse. Esta foi outra

das dinâmicas utilizadas para rentabilizar o processo, diminuindo o tempo de transição entre os exercícios e o tempo em que os alunos se encontravam parados.

A lecionação das 6 aulas a esta turma de 5ºano exigiu, tal como na turma em que nos encontramos a realizar o EP, um planeamento adequado ao nível dos conteúdos a abordar e das estratégias didático-pedagógicas a utilizar. Para tal, houve a necessidade de ter em conta as matérias que o professor responsável pela turma se encontrava a lecionar, bem como compreender quais os conteúdos que o mesmo queria que abordássemos ao longo das aulas. A partir deste momento, foi-nos dada total liberdade no planeamento da aula. Os planos de aula idealizados foram enviados ao professor titular da turma.

No início das aulas foram apresentados aos alunos os conteúdos a abordar e os objetivos. No final das aulas, simultaneamente com os alongamentos, efetuava-se uma breve revisão do que tinha sido abordado e refletia-se sobre as prestações dos alunos. Passada a fase de apresentação dos objetivos, os alunos realizavam um aquecimento de forma a preparar todas as estruturas músculo-esqueléticas para a fase seguinte da aula. Foram sempre efetuados jogos lúdicos com o objetivo de motivar os alunos para a prática de EF, incluindo todos os alunos na execução do exercício proposto. Às quintas-feiras, de acordo com o estabelecido entre o professor titular e os alunos, a corda de saltar é um material obrigatório e todos os alunos devem fazer-se acompanhar pela sua. Assim, numa das quintas-feiras, optei por realizar alguns exercícios estimulando, essencialmente, a coordenação dos alunos.

Centrando a nossa atenção apenas nas fases ditas fundamentais das aulas, no que se refere à aula de Atletismo, a criação de circuitos e exercícios que promovessem competitividade entre os alunos revelou-se uma estratégia-didático pedagógica acertada, pois os alunos mostraram-se bastante empenhados e motivados, contribuindo para um elevado tempo passado nas tarefas de aula. No que se refere às aulas de *Ultimate Frisbee*, realizou-se, numa fase inicial, uma abordagem analítica com o propósito de dotar os alunos de uma maior capacidade de manuseamento do *frisbee*, contudo considero que um dos exercícios criados promoveu um baixo tempo de empenhamento motor e uma baixa motivação dos alunos. Posteriormente, passou-se a uma abordagem mais complexa, mais aproximada à realidade do jogo onde os alunos voltaram a apresentar níveis de motivação mais elevados, desafiando-se nos passes que realizavam com os colegas. Assim, considero que a fase inicial da abordagem deveria ter sido feita de outra forma e, desde logo, os alunos deveriam de ter realizado exercícios

aproximados ao que acontece no jogo e não exercícios completamente descontextualizados do mesmo. No Voleibol, optou-se por realizar um aquecimento contextualizado com o que seria abordado na fase fundamental da aula, não descurando a componente lúdica que estava implícita no exercício. Na fase fundamental, realizaram-se jogos reduzidos 2x2 com a obrigatoriedade de a bola passar por ambos os elementos constituintes da equipa. De acordo com os diferentes níveis de proficiência relatados pelo professor em relação a esta matéria, construí duas equipas homogéneas entre elas e entre si que coincidam com os alunos que apresentavam níveis de proficiência elevados em relação ao Voleibol. Com os restantes alunos, optei pela realização de equipas homogéneas entre elas e heterogéneas entre si. Deste modo, os alunos mais proficientes realizaram um jogo 2x2 sem qualquer condicionante introduzindo, inclusivamente, a noção de distribuidor. Com os restantes grupos, foi enfatizado apenas o toque de dedos. Importa salientar que este nível de organização dos grupos foi proposto pelo professor, auxiliando na construção dos mesmos. Considero que esta estratégia de organização dos grupos foi benéfica de forma a adequar as variantes do exercício às capacidades dos alunos, potencializando as suas aprendizagens e tornando-as mais significativas. Em relação aos jogos pré-desportivos, na primeira aula realizou-se uma abordagem politemática através do jogo dos passes. Optei por esta abordagem tendo em conta que os princípios da desmarcação e da criação de linhas de passe são inerentes às três matérias: Basquetebol, Futebol e Andebol. Nos casos do Andebol e Basquetebol, os alunos teriam de cumprir a regra do limite de passos dados com a bola na mão, efetuando um transfere futuro para situações reais de jogo.

No que se refere à apresentação de conteúdos, tendo em conta que nestas faixas etárias os alunos são mais irrequietos e têm uma menor capacidade de concentração, dei instruções breves e objetivas, focando apenas os aspetos essenciais do exercício de forma a permitir uma maior retenção da informação. Às vezes, foi necessário repetir as ideias fundamentais. Além disso, a explicação oral da instrução fez-se sempre acompanhar por uma demonstração que poderia ser realizada por mim ou por alunos voluntários na turma, permitindo uma melhor compreensão do pretendido.

Ao nível dos *feedbacks*, optei quase sempre por realizá-los de forma isolada e personalizada de acordo com o erro ou dificuldade evidenciada pelo aluno. Quando observei que um determinado erro era generalizado na turma, optei por realizar *feedbacks* gerais. Estes foram transmitidos de uma forma concisa e objetiva para que a informação fosse compreendida pelos alunos e não houvesse espaço à presença de

comportamentos desviantes. Após cada *feedback* fornecido, ocorreu sempre uma fase de controlo, ou seja, verificou-se se as instruções transmitidas foram compreendidas e se surtiram efeito na melhoria da *performance* do aluno, voltando a intervir em caso de necessidade. Assim, encerrava-se o ciclo de avaliação, prescrição e controlo.

As intervenções de afetividade do professor assumem-se como fundamentais para um clima de aula positivo. Com o intuito de fomentar este clima de aula positivo, optei por: a) Elogiar as prestações dos alunos pelo esforço demonstrado e pelos resultados obtidos; b) Incentivar os alunos à melhoria das suas prestações; c) Tratar todos os alunos com respeito e cordialidade; d) Valorizar as boas práticas dos alunos; e) Tratar o aluno pelo nome; f) Utilizar o chavão “Elogiar em público, criticar em privado”; entre outras.

A lecionação de aulas a uma turma de 7ºano permitiu que a adaptação a esta turma ocorresse de uma forma natural e eficiente, contribuindo de uma forma efetiva para as aprendizagens dos alunos valorizando não só a componente motora, mas também, valores como o respeito, companheirismo, *fair-play*, disciplina, persistência, superação, entre outros. Considero que esta experiência contribuiu de forma significativa para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

6.3. Assistência às aulas

6.3.1. Enquadramento

A assistência às aulas, com recurso à utilização de uma ficha de observação adequada e posterior reflexão do que se observou, constitui um dos parâmetros de avaliação pertencentes às Linhas Programáticas do EP inserido na PL. Esta atividade tem como propósito a observação de pelo menos 20 de aulas de EF do colega de estágio e de outros docentes de EF.

Segundo Nodari e Almeida (2012), este processo de observação constitui-se como um instrumento determinante, pois permite aos docentes verificarem e compreenderem aspetos positivos e negativos da sua *performance* nas mais diversas funções de ensino. Muitas das vezes, pelo facto de termos noções e condutas de atuação bem enraizadas, nem sempre conseguimos compreender ou ter noção do que estamos a realizar de uma forma positiva ou negativa e estas observações tornam-se fundamentais nesse aspeto, sendo vistas como uma ferramenta que promove a melhoria dos

professores enquanto profissionais, estabelecendo metas de desenvolvimento (Reis, 2011). Assim, compreendemos que o enriquecimento pessoal e profissional dos professores também emerge da partilha de experiências, estratégias didático-pedagógicas, metodologias de ensino e situações de aprendizagem entre os professores. Todo este processo só será benéfico para ambos (observador e observado) se houver um clima de respeito e partilha, encarando um processo colaborativo em que ambos tencionam aprender e reforçar ou corrigir as práticas adotadas (Reis, 2011).

A realização destas observações a terceiros, estimula, nos observadores, o pensamento crítico e reflexivo em torno de todo o processo de E-A ao nível das funções de ensino, da visualização de novas situações de aprendizagem e as suas implicações e na compreensão de diferentes metodologias de ensino utilizadas e os seus benefícios no contexto de aula.

6.3.2. Objetivos

Partindo dos aspetos mencionados, considereei pertinente delinear os seguintes objetivos para esta componente associada ao EP:

- Aprimorar as capacidades de observação e pensamento crítico e reflexivo;
- Refletir as estratégias didático-pedagógicas e as metodologias de ensino;
- Constituir um instrumento de partilha com o par pedagógico que auxilie na deteção de pontos positivos e a melhorar referente às funções de ensino;
- Compor uma panóplia mais alargada de ferramentas e estratégias didático-pedagógicas tendo em vista a melhoria do processo de E-A.

6.3.3. Metodologia

De acordo com Reis (2011), a observação formal das aulas poderá efetuar-se através da utilização de diferentes procedimentos metodológicos, tais como:

- Registrar e analisar as intervenções verbais do professor e dos alunos acerca de uma determinada temática da aula;
- Registrar os episódios ocorridos durante o tempo de aula;

- Registrar as relações interpessoais e as suas interações compreendendo a existência de possíveis alunos, quem são os alunos considerados “líderes” na turma, entre outros;
- Registrar o número de vezes que ocorreu determinada ocorrência;
- Registrar o tempo que é demorado em cada acontecimento, por exemplo, em episódios de transição entre exercícios.

Tendo por base os procedimentos metodológicos propostos pelo autor e os exemplos de fichas de observação criadas por estagiários de anos anteriores, optamos pela criação de uma ficha de registo observacional das aulas que contemplasse não só alguns dos tópicos acima mencionados, de uma forma indireta, mas também todas as funções de ensino (Apresentação de conteúdos, Organização, *Feedbacks*, Afetividade e Observação silenciosa). Deste modo, procuramos avaliar as seguintes funções de ensino e respetivos critérios:

- **Apresentação de conteúdos**

- Apresenta quais os objetivos da aula, efetuando um balanço no final da mesma;
- Enuncia os conteúdos e atividades de maneira precisa, clara e objetiva ao longo da aula;
- Utiliza um método de apresentação da informação adequado;
- Rentabiliza as paragens para apresentação dos conteúdos e atividades;
- Descreve como deve ser realizada a ação e os critérios de êxito para os conteúdos e atividades;
- Coloca-se corretamente em relação à turma e ao meio envolvente;
- É capaz de captar e manter a atenção dos alunos.

- **Organização**

- Adequa os exercícios ao nível de proficiência da turma e da matéria de ensino;
- Rentabiliza ao máximo o tempo útil de aula;
- Verifica se a organização do espaço de aula é adequada;
- Evita colocar os alunos em situações de risco/perigo.

- **Feedbacks**
 - Utiliza maioritariamente os *feedbacks* aprovativos ao invés dos desaprovativos;
 - Procura transmitir *feedbacks* específicos, focando essencialmente o processo ao invés do resultado.

- **Afetividade**
 - Trata os alunos pelo nome;
 - Valoriza o esforço dos alunos em prol dos objetivos, elogiando-os;
 - Procura manter um tratamento uniforme perante todos os alunos;
 - Evita a crítica e a ironização dos alunos perante os seus colegas;
 - Com as suas ações, procura criar um clima de aula positivo que estimula a aprendizagem.

- **Observação Silenciosa**
 - Posiciona-se adequadamente, mantendo os alunos no seu campo visual;
 - Observa a prestação dos alunos readaptando ou aprimorando estratégias que tornem o processo E-A mais eficiente;
 - Após transmitir o *feedback*, observa os efeitos do mesmo na prestação e inerente compreensão do aluno.

Todas as funções de ensino e os seus respetivos critérios foram avaliados numa escala de 1 a 3 (1 – não realiza; 2 – realiza; 3 – realiza bem).

Ao longo de todo o EP foram observadas 20 aulas considerando:

- Observação de 16 aulas ao par pedagógico;
- Observação de 2 aulas a um professor mais experiente de 2ºciclo;
- Observação de 2 aulas a um professor mais experiente de 3ºciclo.

6.3.4. Balanço Geral

Através da utilização do instrumento de avaliação criado, segundo determinados princípios metodológicos e os modelos de avaliação utilizados por professores estagiários de anos anteriores, é possível realizar uma reflexão geral centrada

essencialmente nos aspetos observados e na contextualização das aulas e das turmas em questão.

No que diz respeito à apresentação de conteúdos, verificou-se que o par pedagógico procurou, ao longo da lecionação de todas as matérias, efetuar uma abordagem inicial e final aos conteúdos programáticos da aula. Salvo raras exceções, a abordagem no final da aula não foi realizada por ter de fazer repreensões à turma por determinados comportamentos observados que eram descontextualizados do contexto de aula. Isso não afetou todos os procedimentos realizados ao longo das restantes aulas. Comparando com os professores mais experientes, verificou-se que o professor responsável pela lecionação a uma turma de 2ºciclo, também realizou, de forma exemplar, a apresentação dos objetivos e conteúdos no início da aula e fez o respetivo balanço no final da mesma, contrariamente ao observado no professor mais experiente de 3ºciclo que não realizou qualquer um dos momentos. O par pedagógico, por sua vez, enunciou os conteúdos e atividades de maneira precisa, clara e objetiva ao longo das aulas efetuando demonstrações que facilitaram a compreensão por parte dos alunos. No entanto, captar e manter a atenção da turma nem sempre foi um processo fácil de gerir tendo em conta as características da mesma. Em muitas das situações em que os alunos se apresentavam mais irrequietos ou com tendência para terem comportamentos desviantes, o professor optou por mandar sentar todos os alunos, de costas para fatores externos que pudessem ser foco de distração, facilitando a transmissão dos conteúdos e tornando a compreensão dos alunos mais eficiente. Comparando com ambos os professores mais experientes, embora de ciclos de ensino distintos, verifiquei que mais facilmente e durante mais tempo conseguiram captar e manter a atenção dos alunos, não só devido às características da turma, mas também, fruto da experiência adquirida ao longo dos seus percursos profissionais. Observei que um dos professores mais experientes optou por posicionar todos os alunos em linha para transmitir a instrução, contudo, os alunos que se encontravam nas extremidades apresentavam algumas dificuldades em perceber os conteúdos transmitidos. Considero que a estratégia utilizada pelo par pedagógico de sentar todos os alunos em meia-lua foi mais eficiente na medida em que reduz a probabilidade de ocorrência de comportamentos desviantes.

Relativamente à segunda função de ensino analisada (organização), verifiquei que o par pedagógico e um dos professores mais experientes procuraram adequar os exercícios ao nível de proficiência da turma contrariamente ao outro professor que aplicou o mesmo exercício e com as mesmas variantes a todos os alunos da turma. Esse

professor, em ambas as aulas, não rentabilizou ao máximo o tempo útil de aula deixando os alunos saírem mais cedo. Quando pensamos no sistema de organização da aula, tendo em conta o tempo de aula, importa maximizar o tempo de empenhamento motor que os alunos passam nas tarefas de aula e reduzir os tempos de transição entre exercícios. Relativamente ao conteúdo, é fundamental que se criem situações de aprendizagem ajustadas às capacidades dos alunos, promovendo o sucesso na aprendizagem.

No que diz respeito ao *feedback*, constitui-se como um elemento-chave na avaliação formativa (Sandler, 1989) onde devem ser considerados os seguintes elementos estruturantes: a) Prestação do aluno; b) Análise da prestação de acordo com um sistema de referências e c) Auxílio ao aluno para que ultrapasse as suas dificuldades e alcance os objetivos delineados. O professor deverá ser responsável por controlar todo o processo, ou seja, verificar se o *feedback* foi compreendido pelo aluno e os efeitos e/ou resultados obtidos cumprindo com o ciclo Diagnóstico – Prescrição – Controlo. Deveremos ter ainda em atenção que um *feedback* que inclua muita informação poderá pôr em risco a eficácia do mesmo.

Ao realizar uma reflexão sobre esta função de ensino, verifiquei que o professor com mais anos de lecionação, a dar aulas a uma turma de 9ºano, transmitiu um menor número de *feedbacks* em relação ao professor que lecionava no 2º ciclo de ensino e ao par pedagógico. Por outro lado, verificou-se que o par pedagógico utilizou maioritariamente *feedbacks* aprovativos ao invés do que se observou nos professores com mais experiência que utilizavam alguns *feedbacks* desaprovativos. Tendo em conta as observações realizadas ao par pedagógico e seguindo as abordagens às diversas matérias, verifiquei que o tipo de *feedback* variou consoante a matéria de ensino em questão. Houve uma maior prevalência de *feedbacks* individuais e de grupo ao invés de *feedbacks* coletivos. Também foram utilizados alguns *feedbacks* interrogativos de forma que os alunos pudessem refletir sobre a sua própria atuação e a corrigirem o erro.

Quanto à afetividade, verifiquei que todos os professores foram capazes de tratar os seus alunos pelo nome, com exceção da fase inicial do ano letivo em que o par pedagógico ainda não tinha memorizado o nome de todos os alunos. Todos os professores procuraram criar nas suas aulas um ambiente positivo. Na generalidade, os professores valorizam o esforço e empenho dos seus alunos, procuram manter um tratamento uniforme perante todos os alunos e evitam a crítica e a ironização dos alunos perante os restantes colegas de turma. As observações realizadas ao professor responsável pela lecionação de uma turma de 2ºciclo, permitiram-me constatar que a

afetividade não se cingia ao contexto de aula, mas acontecia também antes e após a aula.

Por fim, a observação silenciosa (última função de ensino a avaliar) assume uma grande relevância, pois permite ao professor observar atentamente os momentos em que os alunos executam as habilidades motoras, o envolvimento nas tarefas da aula e os comportamentos dos alunos. Poderá apresentar uma relação direta com o *feedback* ou com a organização ao nível da manipulação do material. Permite a execução de uma avaliação detalhada nas prestações dos alunos, analisando dificuldades dos alunos e desenvolvendo estratégias que auxiliem o aluno a ultrapassar essas mesmas dificuldades de acordo com os objetivos delineados para as aulas. Para tal, o professor deve ter uma clara noção de como deve conduzir o processo de ensino e para isso é necessária alguma experiência. Todo o *feedback* realizado necessita de uma fase de controlo, verificando os efeitos / resultados. Nesse sentido, verifiquei que o par pedagógico foi mais capaz de realizar esta última fase do ciclo Diagnóstico – Prescrição – Controlo que os restantes professores mais experientes. Considero que apenas um dos professores mais experientes não foi suficientemente capaz de observar as prestações dos seus alunos e ajustar as estratégias e as situações de aprendizagem com o objetivo de promover o sucesso nas tarefas e aprendizagens mais significativas.

Analisando todo o processo observacional, considero-o de extrema pertinência para transmitir aspetos de reforço ou a corrigir ao par pedagógico e, além disso, refletir sobre determinadas estratégias didático-pedagógicas utilizadas e metodologias de ensino, procurando adaptar algumas delas á minha turma de estágio tendo em vista a melhoria de todo o processo de ensino. Apesar de só estarem formalizadas 16 observações ao meu par pedagógico, procurei observar todas as outras aulas. Também considero importante a observação de diferentes situações de aprendizagem que podem ser adaptadas e utilizadas na turma onde nos encontramos a realizar o EP e no nosso futuro profissional.

Considero que o tamanho reduzido da amostra de observações a professores mais experientes revelou-se como um fator que poderá apresentar limitações ao nível da fiabilidade dos resultados e conclusões obtidas.

7. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

7.1. Enquadramento

As Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE) constituem um dos critérios pertencentes à avaliação dos professores estagiários. Estas atividades, desenvolvidas pelo grupo disciplinar de EF, desempenham um papel fundamental para a participação ativa do professor estagiário em atividades desenvolvidas pela escola, conhecendo e dando-se a conhecer à comunidade educativa, colaborando com os diferentes agentes educativos, nomeadamente com os alunos de outras turmas, com os professores do CT e com o pessoal não docente da escola no planeamento e dinamização dessas atividades.

Assim, este ano letivo realizaram-se um conjunto de dias temáticos alusivos a algumas matérias presentes nas AE, com ênfase nos JDC. Além de termos participado nestas atividades, também colaboramos com uma atividade realizada a nível geral na escola, no âmbito de um projeto de interdisciplinaridade.

7.2. Objetivos

No início do ano letivo, o grupo disciplinar de EF planeou e calendarizou um conjunto de atividades desportivas, tendo em consideração o PEE, com os seguintes objetivos:

- Promover a prática de exercício físico e um estilo de vida ativo;
- Proporcionar um momento de maior descontração e socialização entre os alunos de diferentes ciclos de estudos;
- Inculcar, nos alunos, um conjunto de valores tais como: cooperação, entreajuda, respeito, tolerância, responsabilidade, entre outros;
- Desenvolver projetos de interdisciplinaridade.

7.3. Planeamento e Tarefas Desempenhadas

Todos os dias temáticos alusivos às matérias de EF foram calendarizados na primeira reunião do grupo disciplinar, numa fase prévia ao início do ano letivo, havendo

algumas datas e atividades que necessitaram ser alteradas ou canceladas por motivos de força maior.

Tabela 8. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

Nome da Atividade	Data Prevista de Realização	Local	Observações	Data de Realização
Dia dos Desportos Aquáticos	27-10-2022 (5 ^a feira)	São Lázaro	Cancelada	Não se realizou
Dia do Voleibol	14-11-2022 (2 ^a feira)	Polidesportivo	_____	27-10-2022
VI Corrida Escolar	14-12-2022 (4 ^a feira)	Jardins do Lido	_____	30-11-2022
Dia do Basquetebol	19-01-2023 (5 ^a feira)	Polidesportivo	_____	19-01-2023
Dia das Multiactividades	21-03-2023 (3 ^a feira)	Ginásio e Polidesportivo	_____	21-03-2023
Dia do Futebol	06-06-2023 (3 ^a feira)	Polidesportivo	Cancelada	Não se realizou

Em todas estas atividades dinamizadas pelo grupo disciplinar de EF, o professor titular da disciplina das diferentes turmas é responsável por recolher as inscrições e a formação da(s) equipa(s) da sua turma (consoante o número de interessados) e de reportá-las aos organizadores da atividade. Quem escolhe a atividade em que quer participar são os alunos.

Após terminar o prazo para a entrega das inscrições e formação de equipas por turma, procedeu-se à delineação dos quadros competitivos que foram estruturados para que, dentro das respetivas categorias, todas as equipas se defrontassem. Em todos os jogos era obrigatório a presença de um árbitro. Em alguns casos, os quadros competitivos acabaram por sofrer algumas modificações uma vez que algumas equipas não compareceram no dia da realização dos torneios.

Numa fase prévia à realização de todos os torneios, foi realizado um balanço a nível da quantidade de recursos humanos necessários para desempenhar as funções previstas e ao nível do material necessário para a realização dos jogos. Quanto aos recursos humanos, houve necessidade de assegurar um coordenador do torneio que foi responsável por dar início e término a todos os jogos, bem como registar o resultado de cada um dos jogos no cartaz oficial da competição, atualizando a pontuação de cada uma das equipas. Também foram assegurados professores para supervisionarem os jogos que ocorriam em cada um dos campos.

Enquadrado nestas atividades dinamizadas pelo grupo disciplinar de EF, mas com algumas características ao nível do planeamento um pouco distintas, realizou-se a 1ª edição do Dia das Multiactividades. A atividade decorreu em interdisciplinaridade entre a disciplina de EF e a disciplina de TIC na turma do meu par pedagógico, havendo uma repartição de tarefas a realizar por cada uma das disciplinas.

Na disciplina de TIC, os alunos foram responsáveis pela criação de um cartaz que foi afixado em diversos locais da escola como forma de divulgação do evento. Foram também responsáveis pela criação de um vídeo de apresentação das equipas a ser projetado num ecrã interativo presente num dos corredores da escola.

A divulgação do evento, além da afixação dos cartazes na escola, também foi realizada pelos professores de EF em cada uma das suas turmas. Contrariamente ao processo de inscrição e formação das equipas verificado nos dias do Voleibol e Basquetebol, a inscrição dos alunos e equipas para o Dia das Multiactividades foi efetuada pelos próprios alunos através da leitura do QR Code presente nos cartazes e preenchimento de um questionário. Assim, houve espaço para que os alunos fossem encorajados a desenvolver e colocar em prática valores como a responsabilidade, a curiosidade, reflexão e inovação, a cidadania e participação que se encontram presentes no PASEO.

No âmbito da EF, o grupo disciplinar foi responsável pela criação dos jogos, regras e regulamentos de cada um deles. Abordaram-se as seguintes matérias: Voleibol, Badminton, Basquetebol, Futebol, Ténis de Mesa, Atletismo e Jogos Tradicionais (saltar à corda). Os jogos seguiram uma lógica de cooperação entre os elementos da equipa, ou seja, no caso do Voleibol, o objetivo seria fazer com que a bola passasse o maior número de vezes por cima da rede através da utilização do toque de dedos. Não deixando de haver competição entre as equipas, esta estratégia surge em oposição à competição direta entre duas equipas.

Relativamente à atividade do Dia das Multiactividades, os alunos dispuseram de um período para poderem percorrer as diferentes estações e treinar os exercícios propostos, de maneira a selecionarem, entre eles, quais os alunos que apresentavam maiores níveis de proficiência em cada um dos jogos e, assim, efetuarem uma repartição lógica para o momento competitivo. Após o período da manhã e no final da competição, as equipas puderam consultar os seus resultados e classificação no ecrã presente no corredor da escola. Foi criado um site específico para o torneio que poderia ser consultado por todos.

Tabela 9. Tarefas Desempenhadas nas Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

Atividade	Tarefas Desempenhadas
Dia do Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> • Promover uma rápida transição entre os jogos para que todos estivessem prontos para iniciar o jogo ao sinal do coordenador do torneio; • Auxiliar os alunos no desempenho do papel de árbitro, promovendo maiores conhecimentos e taxas de acerto que os motivassem a continuar no desempenho das funções, valorizando e desmistificando a função; • Entregar o boletim de jogo ao coordenador do torneio.
História Viva – Rota de Fernão Magalhães	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar os alunos a realizarem a atividade proposta; • Criar equipas aparentemente homogéneas promovendo uma maior competitividade entre as equipas; • Garantir a segurança de todos os participantes.
Dia do Basquetebol	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar os alunos que se encontravam a desempenhar a função de árbitro; • Promover uma rápida transição entre os jogos para que todos estivessem prontos para iniciar o jogo ao sinal do coordenador do torneio; • Supervisionar e verificar o resultado do jogo; • Entregar o boletim de jogo ao coordenador do torneio.
Dia das Multiactividades	<ul style="list-style-type: none"> • Contagem dos pontos e registo; • Promover condições de segurança a todos os alunos; • Entregar o boletim de resultados ao coordenador do torneio.

7.4. Balanço Geral

As atividades lúdico-desportivas desenvolvidas contribuíram para a aquisição de um conjunto de habilidades motoras e para uma melhoria da condição física que permitiam aos alunos que revelassem maior interesse ou aptidão aderir aos diversos núcleos do DE que é uma atividade que se materializa através dos treinos e competições. Assume-se também como um momento de valorização da prática de atividade física e uma forma de trabalhar os conteúdos das matérias através de um momento competitivo que, por norma, aumenta a motivação dos alunos. Outro aspeto importante é que permite que os alunos trabalhem competências que são importantes como a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, entre outras.

Ao longo dos torneios alusivos ao dia do Voleibol e do Basquetebol, os alunos desempenharam funções enquanto jogadores e funções de apoio à competição enquanto árbitros. Foi uma oportunidade para os alunos adquirirem mais conhecimentos sobre as regras do jogo e competências como, por exemplo, a capacidade de tomada de decisão. Em todos os jogos os alunos foram incentivados a desempenhar a função de árbitro contando com o apoio do professor sempre que existiam lances mais controversos. Desta forma, julgo que estamos a promover nos alunos uma formação eclética e a motivá-los para futuras intervenções enquanto árbitros. Verificamos que os alunos apresentaram uma maior dificuldade e incerteza na aplicação das regras de jogo no Basquetebol, em comparação com o Voleibol. Isto deve-se ao facto de no Basquetebol haver um maior número de situações de carácter técnico a ter em conta. Apesar dessas dificuldades, a motivação intrínseca de alguns alunos para o desempenho da função foi aumentando fruto do acompanhamento e apoio prestados pelos professores que promoviam um maior grau de segurança e confiança nos alunos. O desempenho desta função em pares, com algum colega da sua confiança, poderá ser uma estratégia adequada. Num ambiente onde existe apoio e interajuda, entre alunos com e sem NE, os objetivos de aprendizagem são mais facilmente alcançados e promove o crescimento social e emocional (Nielsen, 1999). Se os alunos trabalharem sozinhos ficam num patamar inferior, se nós promovermos algum tipo de apoio, eles evoluem. Além disso, a adoção de uma metodologia de segmentação de tarefas também poderá ser benéfica na diminuição do grau de incerteza nos alunos, focando-se apenas em determinadas componentes apresentadas pelo professor.

Tendo em conta que a competição se desenrolou nos turnos da manhã e da tarde, considero que teria sido importante a criação de um momento que cativasse todos os alunos a permanecerem na escola até ao término da competição, pois uma parte dos alunos acabou por sair antes do término da mesma, causando constrangimentos no quadro competitivo delineado.

Apesar dos aspetos a melhorar, considero que as atividades decorreram de uma forma positiva, alcançando os objetivos delineados inicialmente não só ao nível da melhoria de algumas habilidades motoras como também no desenvolvimento de competências e valores essenciais nos alunos que são determinantes para uma prática desportiva saudável.

Relativamente à 1ª edição do Dia das Multiatividades, e no que diz respeito a aspetos positivos, considero que a criação de situações de cooperação foi benéfica, pois permitiu igualar os níveis de proficiência dos alunos, ou seja, um aluno do 6º ano realizava um exercício com um aluno da sua turma em vez que realizar um jogo competitivo, por exemplo, com um aluno do 8º ano onde, à partida, teria grandes dificuldades em superiorizar-se. Embora se trate de um exercício de cooperação, a competitividade esteve sempre presente. A utilização de tecnologias trouxe uma nova dinâmica a todo o processo promovendo uma maior motivação intrínseca dos alunos.

Por outro lado, embora se tenha verificado um bom tempo de empenhamento motor e de tempo passado nas tarefas por equipa, através da realização de algumas atividades em simultâneo, o tempo de empenhamento motor de cada um dos alunos foi variável, devendo ser tido em conta como aspeto de melhoria para edições futuras. Grande parte dos exercícios cingiam-se a situações 1x1, individuais ou em grupos reduzidos, só havendo um que foi realizado por todos os alunos, os jogos tradicionais (p.e., saltar à corda). Assim, de acordo com a liberdade dada às equipas para escolherem que elemento(s) deveria(m) realizar o exercício, denotou-se a presença de alguns alunos que acabaram por ser mais excluídos, apresentando menores tempos de empenhamento motor em relação à restante equipa. Como forma de contrariar esta situação, deveria ser obrigatório, no final do período de experimentação / treino, o responsável por cada equipa apresentar a constituição dos grupos para cada uma das atividades. Essa constituição não poderia ser alterada ao longo do dia e teria de apresentar um número equilibrado de tarefas para todos os elementos do grupo. Apesar disso, julgo que a atividade decorreu de uma forma positiva fruto do empenho e motivação dos alunos ao

longo de todo o dia de competição, considerando o trabalho interdisciplinar com a disciplina de TIC e a utilização de tecnologias determinante para tal.

Particpei ainda numa atividade intitulada “História Viva – Rota de Fernão Magalhães”, organizada por todos os departamentos disciplinares da escola. No geral, considero que a atividade decorreu de uma forma positiva. A maioria dos professores e pessoal não docente mostrou-se empenhado e motivado, evidenciando um grande dinamismo e uma boa disposição que acabou por contagiar os alunos fazendo com que os mesmos desfrutassem de todas as atividades concebidas e usufríssem de uma experiência significativa.

No jogo onde nos encontrávamos a desempenhar funções, verificou-se uma grande motivação dos alunos para a realização do mesmo. Julgo que a criação de equipas aparentemente homogéneas, promovendo uma grande competitividade entre elas, foi um dos aspetos fulcrais para tal motivação e interesse. Sempre que uma determinada situação podia causar risco acrescido para a integridade física dos alunos, optamos por parar o jogo e recomeçá-lo em plenas condições de segurança.

Uma das principais dificuldades observadas foi o facto de alguns alunos não se sentirem confortáveis em vestir algumas das roupas que lhes foram atribuídas com receio de serem alvo de troça por parte dos colegas. Grande parte dos professores foram vestidos a rigor com trajes característicos da época como forma de dar o exemplo e tornar a atividade mais dignificante e encantadora.

A realização deste tipo de atividades permitiu abrir os portões da escola aos EE e/ou familiares dos alunos para que pudessem acompanhar os desempenhos dos seus educandos numa determinante ligação entre a escola e a família que é considerada um “*fator chave para o sucesso académico, social e emocional dos alunos*” (Bento, Mendes e Pacheco, 2016).

Por fim, considero que a minha participação nas atividades organizadas pelo grupo disciplinar de EF, onde estão presentes professores do grupo disciplinar de EF, professores do CT e alunos do 2º e 3º ciclo de ensino e EE assume-se como um importante momento para me integrar na comunidade escolar, contribuindo para a valorização da minha formação enquanto professor estagiário ao nível de competências organizacionais, comunicacionais, de ensino, gestão de risco, entre outras.

8. Atividades de Integração no Meio

8.1. Caracterização da Turma

8.1.1. Enquadramento

A caracterização da turma, logo no início do ano letivo, assume-se como uma fase fundamental para que o professor possa perceber a realidade dos alunos que serão alvo da sua intervenção. Um adequado conhecimento da turma permite-nos ajustar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos tornando, assim, o processo de E-A mais eficiente. As reuniões com os professores do CT permitiram-me ter uma primeira visão dos alunos a nível motor, motivacional e das relações interpessoais e comportamentais. Uma vez que dois dos alunos da turma transitaram de outra escola, tivemos de analisar, em CT, o seu processo académico.

Na 1ª aula de 90 minutos que tive com a turma (2ª aula com a turma), foram aplicados de maneira criteriosa um conjunto de instrumentos de avaliação elaborados e validados por docentes do MEEFEBS da UMa, através do projeto EFERAM-CIT “Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar”. A aplicação destes instrumentos de avaliação para efetuar a caracterização da turma ficaram a cargo dos professores estagiários do MEEFEBS, após terem recebido formação específica para a sua aplicação.

Os dados recolhidos foram apresentados na 1ª reunião de CT, em novembro. Esta informação é de extrema importância, pois permite a adaptação de estratégias de intervenção ajustadas às problemáticas identificadas. A criação do diagrama de relações interpessoais através do teste sociométrico foi importante, pois permitiu à diretora de turma desenhar uma planta da sala de aula com o intuito de salvaguardar o bom funcionamento das aulas e diminuir os comportamentos inapropriados por parte de alguns alunos.

8.1.2. Objetivos

8.1.2.1. Objetivos Gerais

A presente AIM escolar contemplou um conjunto de objetivos gerais a saber:

- Auxiliar o professor a conhecer as características da turma e dos alunos;
- Apresentar informações relevantes em CT acerca dos resultados obtidos, permitindo aos professores reformular ou adaptar as estratégias didático-pedagógicas.

8.1.2.2. Objetivos Específicos

Em relação aos objetivos específicos, procuramos essencialmente:

- Caracterizar a turma quando ao número de alunos, idade e género;
- Conhecer os alunos quanto ao seu nível socioeconómico;
- Caracterizar a prática desportiva e de atividade física dos alunos;
- Compreender a posição dos alunos perante a EF e um estilo de vida ativo;
- Analisar os hábitos e estilos de vida dos alunos;
- Verificar as relações interpessoais entre os alunos da turma;
- Conhecer os níveis de aptidão física dos alunos e a sua composição corporal;
- Contribuir para o delineamento de um processo E-A mais eficiente.

8.1.3. Procedimentos Metodológicos

De forma a facilitar a organização dos recursos humanos, nos momentos avaliativos dos diferentes núcleos de estágio, foi criado um quadro de ordem de trabalhos. Este cronograma distribuiu todos os professores estagiários e também alguns professores inseridos no projeto EFERAM-CIT, pelos dias e horas em que deviam de comparecer para a aplicação dos respetivos testes. O chefe de campo (professor estagiário da turma) foi responsável pela distribuição das tarefas pelos professores estagiários que estavam nomeados para apoiar as avaliações dessa mesma turma.

Seguindo o protocolo de aplicação dos instrumentos de avaliação, no início do ano letivo, foram aplicados os seguintes instrumentos: a) Questionário *online* com o intuito de caracterizar os alunos quanto ao seu nível socioeconômico, estilos de vida, hábitos de saúde, posição perante a disciplina de EF e um estilo de vida ativo e, ainda, a prática desportiva, intitulado “*Questionário aos Adolescentes sobre a Educação Física e Estilos de Vida*”; b) Questionário COGTEL para avaliar a memória prospectiva, memória verbal a curto prazo, memória de trabalho, fluência verbal (função executiva), raciocínio indutivo e memória verbal a longo-prazo; c) Aplicação de testes de aptidão física e antropometria. Para a avaliação da aptidão física dos alunos foram utilizados os seguintes testes: salto em comprimento sem corrida preparatória, senta e alcança, flexão do ombro, agilidade, dinamometria, abdominais, flexões de braço, velocidade (20m), impulsão vertical, vaivém e equilíbrio dinâmico.

Os restantes instrumentos de avaliação foram aplicados um mês após o início das aulas. Este espaço temporal torna-se necessário tendo em conta o cariz dos questionários a aplicar. Aplicaram-se os seguintes questionários: a) Questionário de percepção acerca do professor de EF, onde os alunos avaliam o desempenho do professor estagiário até o momento; b) Teste sociométrico, onde se pretende caracterizar as relações interpessoais entre os alunos da turma e as dinâmicas existentes na turma; c) Questionário de competências pessoais e sociais; d) Questionário acerca da motivação dos alunos para a prática da aula de EF. De salientar, a obrigatoriedade da aplicação do questionário da percepção do desempenho do professor estagiário pelo par pedagógico para que os alunos não se sentissem influenciados em tecer a sua opinião sincera devido à presença do seu professor na sala.

8.1.4. Apresentação e Discussão de Resultados

8.1.4.1. Dados Demográficos

8.1.4.1.1. Género e Idade

A turma é composta por um total de 11 alunos. Da totalidade dos alunos, 8 são do sexo masculino (73%) e 3 são do sexo feminino (27%).

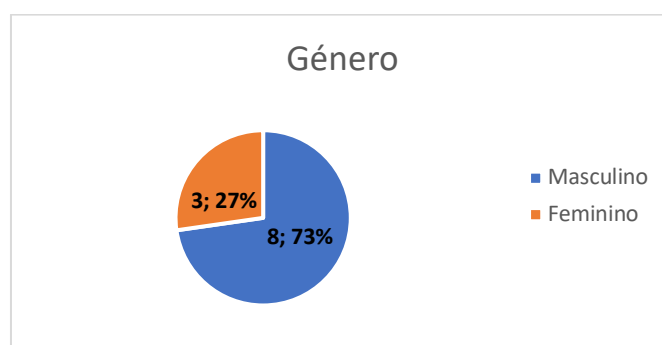


Gráfico 1. Género dos alunos

As idades dos alunos encontram-se compreendidas entre os 12 e os 15 anos, perfazendo uma média de idades de aproximadamente 13 anos. A idade mais frequente na turma é 12 anos (n=4; 36,4%), seguida dos 13 (n=3; 27,3%) e 14 anos (n=3; 27,3%) e apenas um dos alunos com 15 anos (9%).

8.1.4.1.2. Patologias de Saúde e Necessidades Educativas

Apenas um dos alunos apresenta uma patologia que poderá influenciar/limitar a prática de atividade física. O aluno em questão, apresenta hipersensibilidade ao toque nas mãos.

No que se refere às NE, o cenário apresenta-se ligeiramente diferente. Da totalidade dos alunos da turma, 7 deles (64%) apresentam NE sendo que, 6 desses alunos estão diagnosticados com dificuldades do funcionamento intelectual e 1 com perturbação do espectro do autismo (Síndrome de Asperger). Desses 7 alunos, 4 apresentam medidas de apoio universais (57,1%), 2 apresentam medidas de apoio universais e seletivas (28,6%) e 1 apresenta medidas de apoio universais, seletivas e adicionais (14,3%).

O conhecimento dos diagnósticos dos alunos torna-se determinante para adequar e personalizar as estratégias de intervenção no processo de E-A, tornando-o mais eficiente.

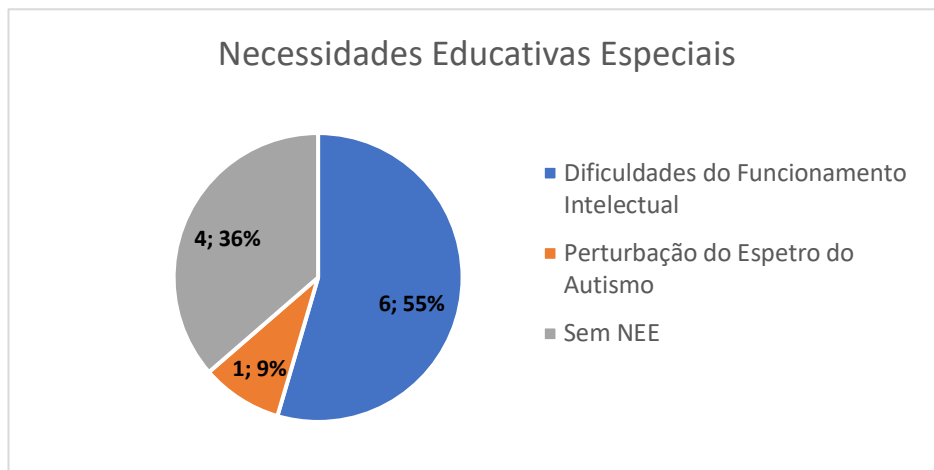


Gráfico 2. NE dos alunos

8.1.4.2. Dados Socioeconómicos

8.1.4.2.1. Empregabilidade dos Pais

Analisando o gráfico abaixo, podemos observar que todas as mães dos alunos possuem um emprego (100%). No que diz respeito aos pais, tendo em conta que o pai de um aluno já faleceu, podemos verificar que 9 (90%) estão empregados e 1 (10%) encontra-se inválido.

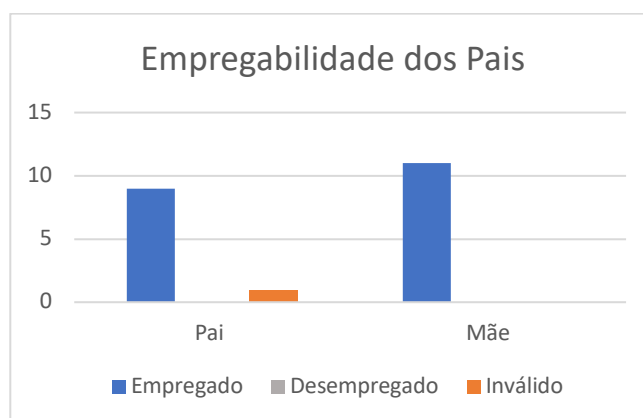


Gráfico 3. Empregabilidade dos pais

8.1.4.2.2. Ação Social Escolar

Observando o gráfico, compreende-se que a maioria dos alunos da turma beneficia de apoio escolar (n=7; 64%). Dos que beneficiam de apoio escolar, 4 (37%) beneficiam do escalão aplicado às famílias que apresentam menores rendimentos financeiros, ou seja, o escalão 1 e 3 alunos (27%) beneficiam do escalão 2. Apenas 4 alunos da turma (36%) não possui qualquer escalão de ação social escolar.

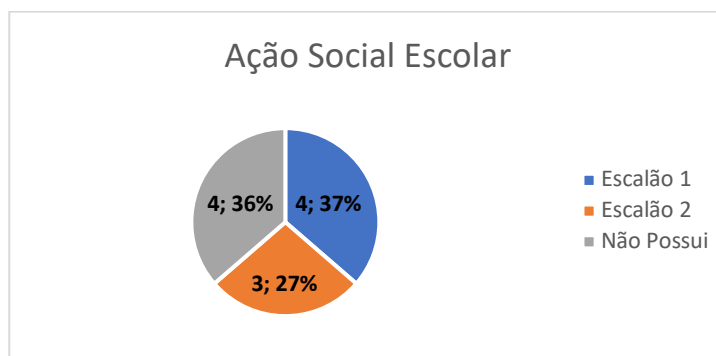


Gráfico 4. Ação social escolar

Embora todos os encarregados de educação dos alunos se apresentem empregados, à exceção do pai de um aluno que é inválido, verifica-se que a maioria dos alunos beneficia da ação social escolar (64%), o que poderá indiciar os baixos rendimentos dos mesmos.

8.1.4.2.3. Agregado Familiar

Em relação ao agregado familiar, observa-se que 3 dos alunos da turma vivem com mais 2 pessoas na mesma habitação (27,3%). Outros 3 alunos vivem com mais 4 pessoas na sua habitação (27,3%) e ainda, outros 3 com mais 5 pessoas (27,3%). Apenas 1 dos alunos vive com mais 3 pessoas e outro, com mais 8 pessoas.

De acordo com a PORDATA, verifica-se que a maioria dos alunos apresentam um agregado familiar acima da média nacional, que em 2022 se situava nas 2,5 pessoas por cada agregado familiar.

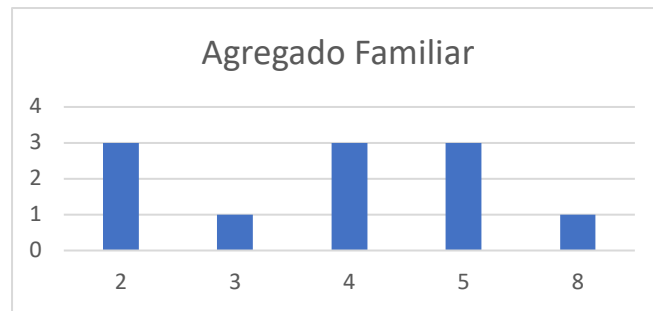


Gráfico 5. Agregado familiar

8.1.4.3. Saúde e Estilos de Vida

8.1.4.3.1. Percepção do Estado de Saúde

Relativamente ao estado de saúde dos alunos, a maioria, cerca de 82% (n=9) referem sentirem-se com um estado de saúde bom ou muito bom. Os outros dois alunos (18%) percecionam-se com um estado de saúde razoável.

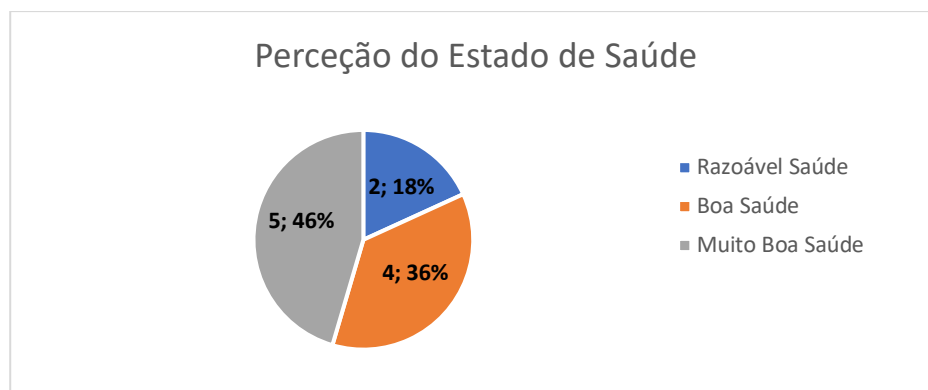


Gráfico 6. Percepção do estado de saúde

8.1.4.3.2. Hábitos de Sono

Os adolescentes enquadrados nestas faixas etárias (13 e 17 anos) devem de dormir entre 8 a 10h para que haja um bom desenvolvimento e saúde (American Academy of Sleep Medicine). Assim, observa-se que, nos dias de semana, cerca de 91% (n=10) dos alunos cumprem as horas de sono idealizadas para a faixa etária. Apenas um dos alunos (9%) não cumpre com as mesmas. Em média, os alunos dormem cerca de 8h32minutos.

Estes dados acerca dos hábitos de sono são importantes, pois este é um indicador que influencia diretamente o nível de desempenho escolar dos alunos.



Gráfico 7. Horas de sono

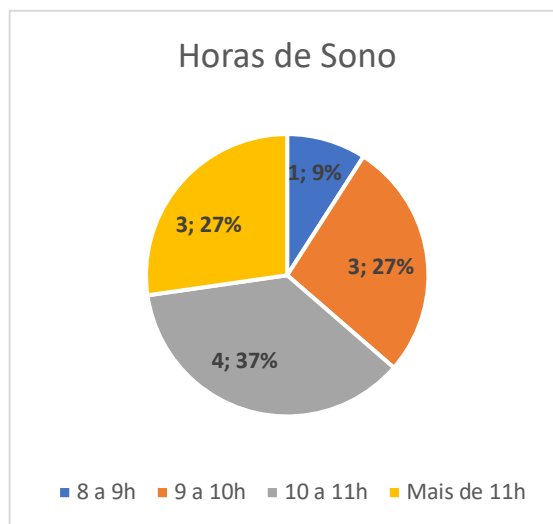


Gráfico 8. Hábitos de sono

Aos fins de semana, observa-se que os alunos dormem em média, 10h47min, ou seja, mais 2h15min comparado com os dias de semana. Compreende-se que os alunos, aos fins de semana, durmam o mínimo de horas recomendadas para a faixa etária, no entanto, 64% (n=7) dormem mais do que as horas recomendadas.

8.1.4.3.3. Deslocação Casa – Escola e Escola – Casa

Após análise dos resultados obtidos quanto ao modo de deslocamento casa – escola, verificou-se que 5 dos alunos utilizam, geralmente, mais do que uma forma de deslocamento. Desses 5 alunos, 2 deles deslocam-se, geralmente, a pé e de autocarro, outro desloca-se utilizando autocarro e carro, outro preferencialmente através de carro e a pé e, por fim, um dos alunos desloca-se de autocarro, carro e a pé. Os restantes alunos mencionaram apenas uma forma de deslocamento no trajeto casa – escola sendo o carro, a forma de transporte mais utilizada (n=4), seguida do autocarro (n=1) e da deslocação a pé (n=1).

Uma análise global dos resultados permite compreender que os alunos utilizam predominantemente o carro como forma de deslocamento de casa para a escola (n=7) seguido da utilização de autocarro (n=5) e a deslocação a pé (n=5).

No deslocamento escola – casa dos alunos verifica-se o mesmo cenário, utilizando diversos meios para de se deslocarem. Utilizam, geralmente, a deslocação a pé (n=9), seguido da utilização do autocarro (n=7) e, por fim, através de carro (n=4).

Em suma, verifica-se que grande parte dos alunos utilizam mais do que uma forma de deslocamento casa – escola e escola – casa e que essa forma de deslocação é modificada. A forma como os alunos se deslocam para a escola poderá ser determinada por uma conjugação de fatores pais/alunos tais como: a) Horário do início das aulas e o horário de trabalho dos pais; b) Horas de Saída das aulas e o horário de trabalho dos pais; c) Condições climatéricas.

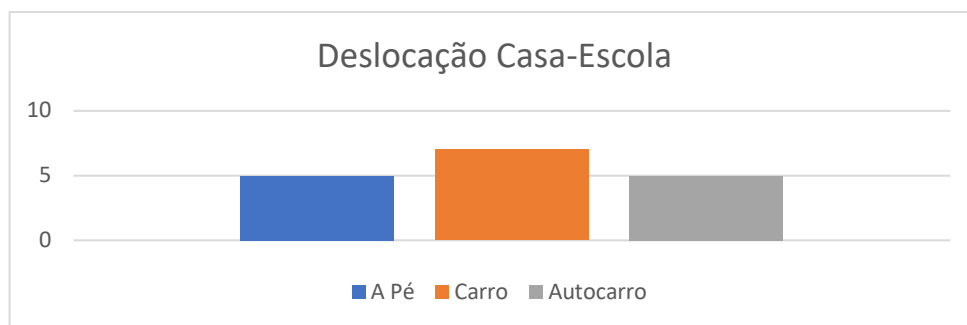


Gráfico 9. Deslocação casa - escola

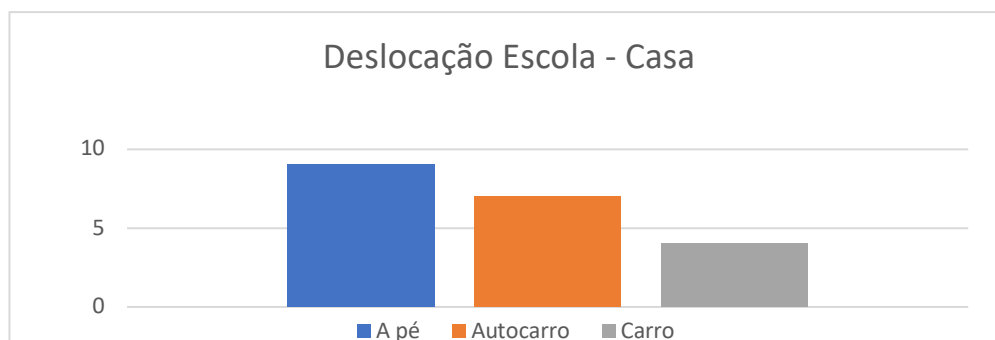


Gráfico 10. Deslocação escola – casa

8.1.4.3.4. Prática de Atividade Física

Ao nível da prática de atividade física, procurou-se aferir se os alunos praticam alguma atividade (por exemplo, andar, correr andar de bicicleta, etc.) fora do contexto de aula e sem ser em clubes ou associações. Apenas um aluno referiu que nunca ou raramente pratica atividade física nestas condições. Todos os outros alunos, referiram praticar pelo menos 2 vezes por semana. As políticas da escola poderão ter um papel determinante na realização de atividade físicas nestas condições uma vez que, nos intervalos, é permitido que os alunos frequentem o polidesportivo (caso não esteja a ser utilizado).

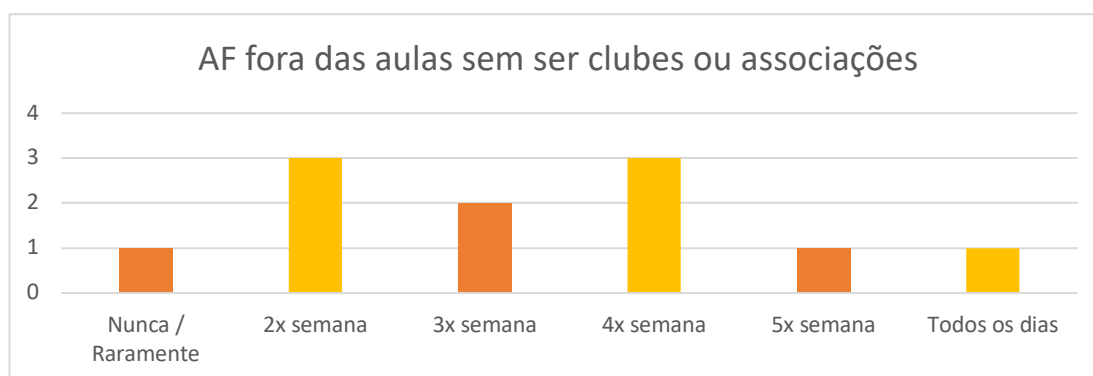


Gráfico 11. Atividade Física fora das aulas sem ser em clubes ou associações

No que se refere à prática de modalidades desportivas no âmbito federado ou escolar, conclui-se que cerca de 64% pratica uma modalidade desportiva. Os restantes 36% não praticam qualquer modalidade desportiva no presente ano letivo. Como se observa no gráfico abaixo, 6 alunos referem praticar uma modalidade desportiva no âmbito do DE e apenas 1 aluno no setor federado.

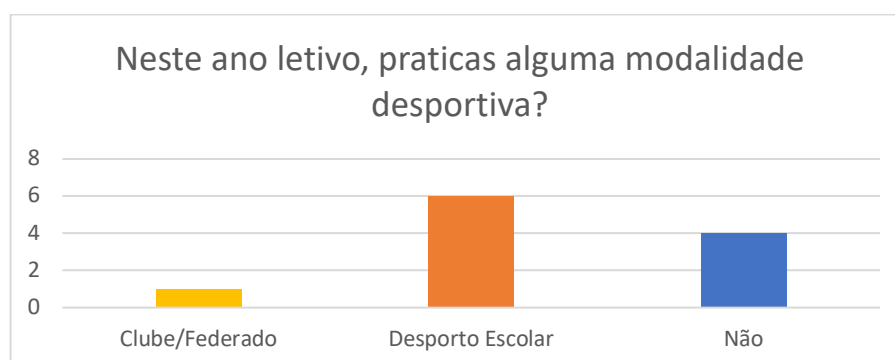


Gráfico 12. Prática de modalidade desportiva no presente ano letivo

8.1.4.4. Escola e Educação Física

8.1.4.4.1. Gosto pela Escola e Perceção do Desempenho Escolar

Quando os alunos foram questionados acerca da perceção em relação ao seu desempenho escolar, verificou-se que nenhum dos alunos se considerou um mau aluno. Tal como demonstrado no gráfico abaixo, a maioria dos alunos (n=6; 55%) consideram-se alunos de nível médio. Apenas 1 aluno (9%) se considera bom no seu desempenho escolar. Os restantes alunos (n=4; 36%) classifica-se como alunos muito bons.

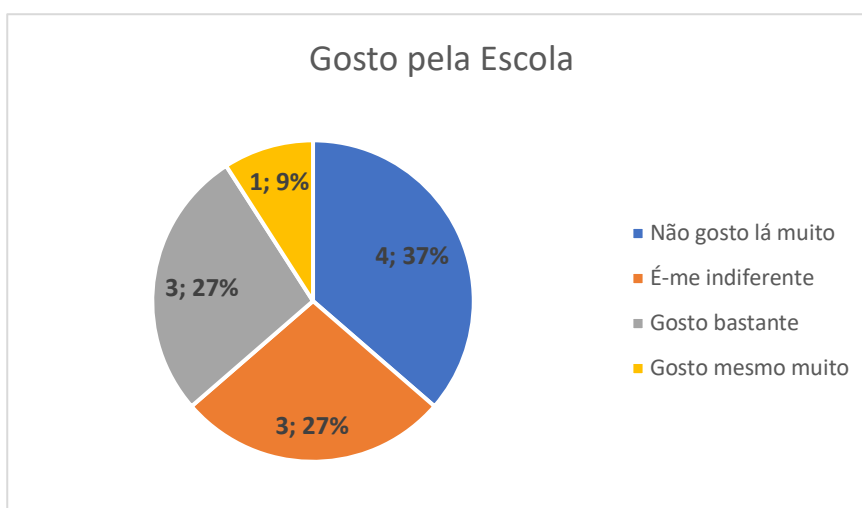


Gráfico 13. Gosto pela escola

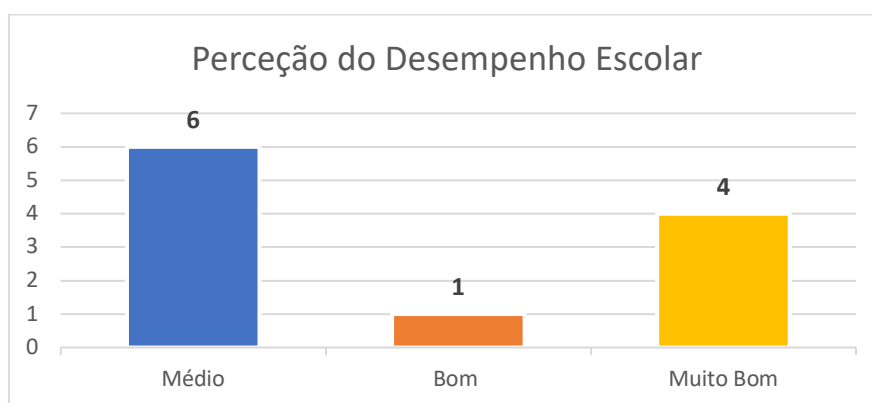


Gráfico 14. Percepção do desempenho escolar

Relacionando os gráficos apresentados, observamos que todos os alunos que se consideram de nível médio referem não gostar lá muito da escola ou ser indiferente. Por outro lado, 4 dos 5 alunos que se classificaram como bons ou muito bons alunos referem gostar bastante ou gostar mesmo muito da escola. O outro aluno que se classificou como muito bom mencionou não gostar lá muito da escola.

Referente a esta temática do desempenho escolar importa não esquecer que 7 dos alunos (64%) apresentam NE com medidas de apoio universais, seletivas e adicionais. Um dos alunos, que apresenta medidas de apoio universais, seletivas e adicionais, apresenta adaptações curriculares.

8.1.4.4.2. Gosto e Percepção Acerca da Educação Física

Relativamente à disciplina de EF, a maioria dos alunos (n=9; 82%) refere gostar bastante ou gostar mesmo muito da disciplina. Por outro lado, apenas 2 alunos (18%) mencionam que tal questão lhes é indiferente, caracterizando-se como alunos de nível médio. Relacionando os resultados obtidos com os gráficos apresentados, constata-se que 2 dos alunos que se percebem como alunos de nível médio, gostam bastante da EF. Todos os alunos que se caracterizaram como bons ou muito bons referem gostar bastante ou gostar mesmo muito da disciplina.

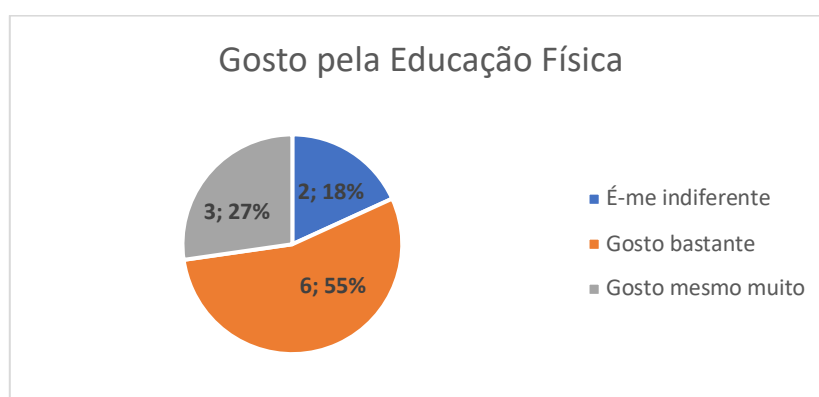


Gráfico 15. Gosto pela Educação Física

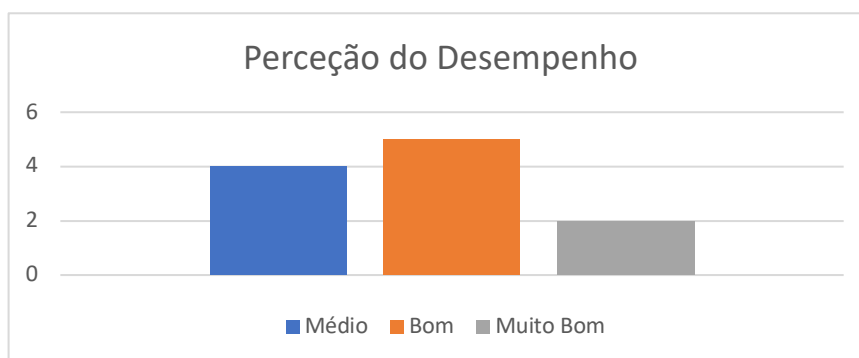


Gráfico 16. Percepção do desempenho escolar

Relacionado com a temática a abordar, na afirmação “Costumo divertir-me nas aulas de EF”, 9 dos 10 alunos da turma referem que concordam ou concordam plenamente com a afirmação. O outro aluno refere não concordar nem discordar, tal como demonstrado no gráfico. A maioria da turma, 9 dos 11 alunos, considera a EF como a sua disciplina preferida.

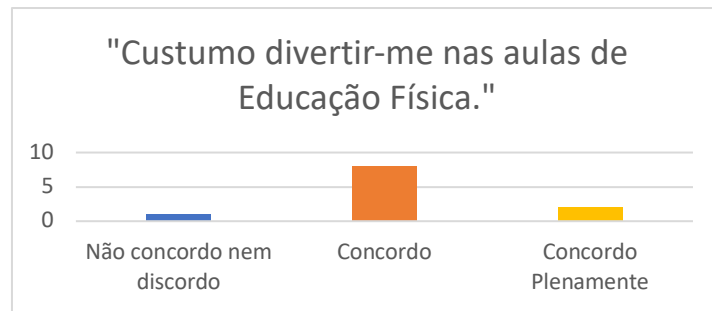


Gráfico 17. Diversão nas aulas de Educação Física

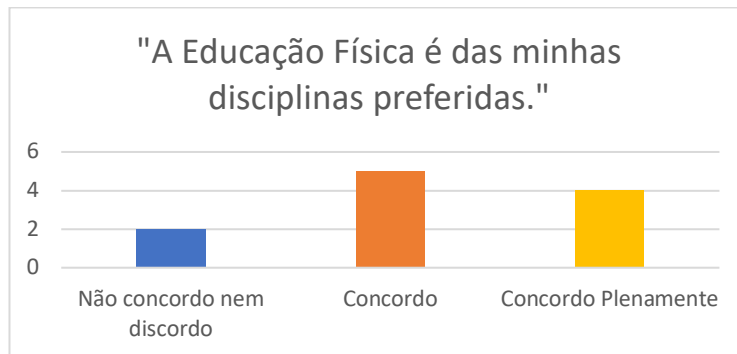


Gráfico 18. Preferência pela disciplina de Educação Física

A EF, cada vez mais, assume um papel determinante na formação integral do indivíduo. A sua importância pode ser vista em diversas áreas de competências e valores que são emanadas no PASEO (2017) destacando-se, por exemplo: a) Consciência e Domínio do Corpo; b) Bem-estar e ambiente; c) Relacionamento Interpessoal; d) Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; e) Raciocínio e Resolução de Problemas; entre outras.

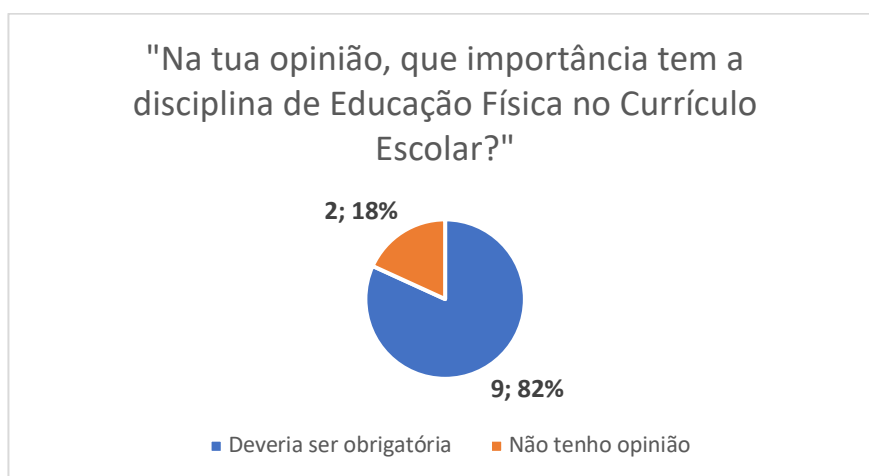


Gráfico 19. Importância da Educação Física no currículo escolar

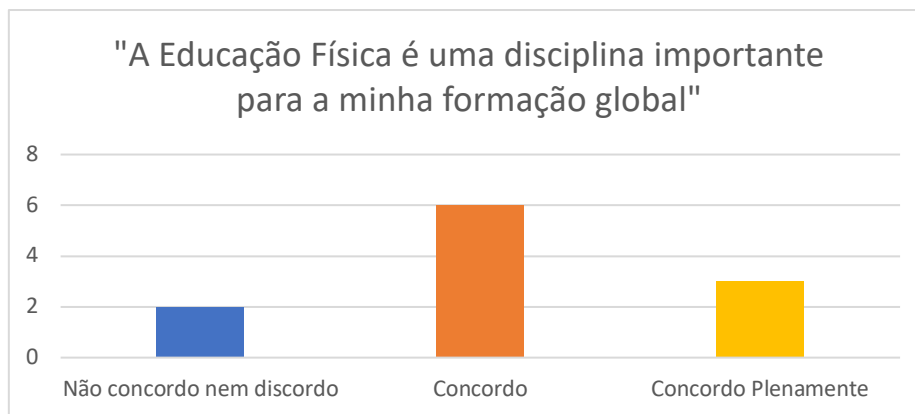


Gráfico 20 Importância da Educação Física para a formação global

Quando questionados acerca da importância da disciplina EF para a formação global, a maioria dos alunos (9 em 10 alunos) refere que a disciplina é importante para a sua formação, sendo tão importante como as outras disciplinas. Os outros 2 alunos não concordam nem discordam com a afirmação “A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global”.

8.1.4.5. Relações Interpessoais

Como forma de avaliar as relações interpessoais entre os alunos da turma procedeu-se à realização de um teste sociométrico, 1 mês após o início das aulas. Através da aplicação de 8 perguntas, conseguimos compreender algumas das relações interpessoais que se verificam na turma, nomeadamente, ao nível da existência de um líder na turma, da existência de grupos que apresentem maior relação de afinidade e, ainda, a existência ou não de alunos excluídos na turma. A apresentação destes resultados ao CT tornou-se importante para a elaboração de uma planta da sala de aula com o intuito de reduzir a prevalência de comportamentos desviantes no seio da turma.

Para o efeito, foi criado um diagrama onde, a vermelho, podemos encontrar os alunos que foram excluídos mais vezes e a verde-escuro, os alunos que receberam uma melhor aprovação dos colegas. De acordo com o diagrama criado, verifica-se que existem 2 alunos que são claramente excluídos pela maioria dos alunos da turma. Estes dois alunos estão diagnosticados com dificuldades de funcionamento intelectual e autismo, apresentando medidas de apoio específicas.

Para os docentes é determinante compreender estas relações interpessoais entre os alunos da turma pois isso permite-lhes criar as estratégias mais adequadas, por

exemplo, na criação de grupos de trabalho, para que os alunos menos escolhidos não se sintam tão excluídos e distantes da restante turma.

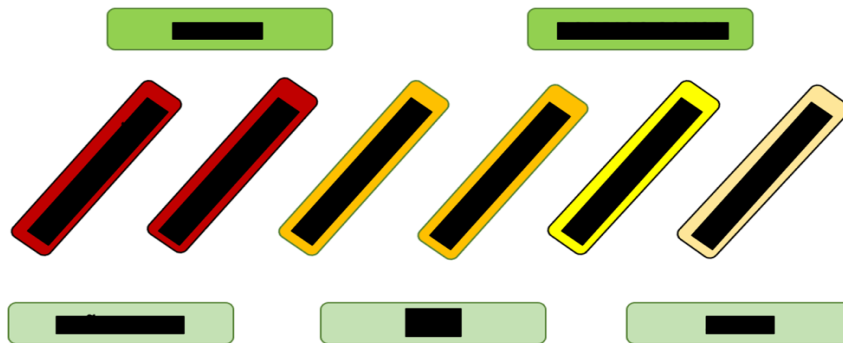


Gráfico 21. Diagrama de relações interpessoais - exclusão

Através do outro diagrama, criado com os resultados obtidos no teste sociométrico, observamos a existência de 3 núcleos distintos em termos relacionais. Verifica-se que existem 2 grupos claramente distintos onde, os alunos de cada grupo, escolhem-se mutuamente como uma das suas preferências. Mais isolados, com poucas correspondências ao nível de preferência, verificam-se os dois alunos que acabam por ser mais excluídos da turma. Ao efetuarmos uma correlação com a variante do desempenho escolar, verifica-se que os dois grandes grupos ao nível das relações interpessoais de inclusão e exclusão estão divididos entre os alunos com melhores desempenhos escolares e os alunos com menores desempenhos escolares.

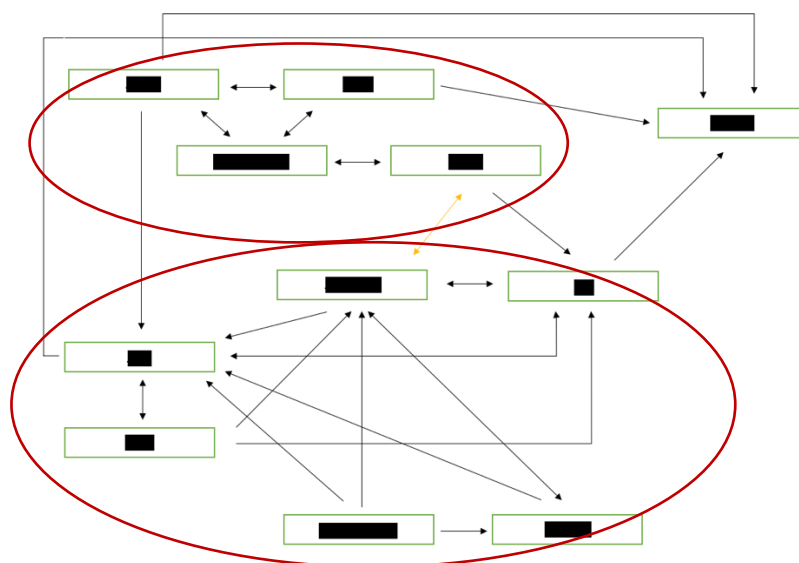


Gráfico 22. Diagrama de relações interpessoais - inclusão

8.1.4.6. Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL)

A aplicação do teste COGTEL apresenta como principal objetivo, avaliar a função cognitiva dos alunos. O teste encontra-se dividido em 6 sub-testes que avaliam diferentes componentes cognitivas, a saber: a) Memória Prospetiva; b) Memória Verbal a Curto-prazo; c) Memória de trabalho; d) Fluência Verbal (Função Executiva); e) Raciocínio Indutivo; f) Memória Verbal a Longo-prazo.

Seguindo os princípios protocolares, o teste deverá ser aplicado presencialmente (*face-to-face*), num ambiente calmo e silencioso onde o aluno não seja perturbado por fatores externos. Além disso, é fundamental manter uma certa distância entre os pares para que não ocorram interferências e não se oiçam uns aos outros. A sua aplicação demorará, aproximadamente, 15 a 20 minutos. Tal como em todos os outros testes aplicados, os avaliadores receberam formação específica para a sua aplicação.

8.1.4.6.1. Memória Prospetiva

Numa fase inicial do questionário, após a recolha dos dados pessoais e informações gerais, o avaliando é informado do momento exato em que deverá mencionar o seu ano de nascimento. Por exemplo, para a versão B, o avaliador deverá informar o aluno que “Mais tarde durante este questionário haverá uma tarefa em que deverá nomear animais. Assim, quando eu disser “Por favor tente nomear o número máximo de animais durante um minuto”, por favor, sem que lhe peça, diga-me o seu ano de nascimento”. Antes de passar para a próxima secção do questionário, o avaliador deverá se assegurar que não existe qualquer dúvida por parte do aluno.

O *score* relativo a este sub-teste é de 1 caso o aluno cumpra com o pretendido, ou seja, mencione o seu ano de nascimento no momento pretendido. Por outro lado, será atribuído 0 caso não o cumpra.

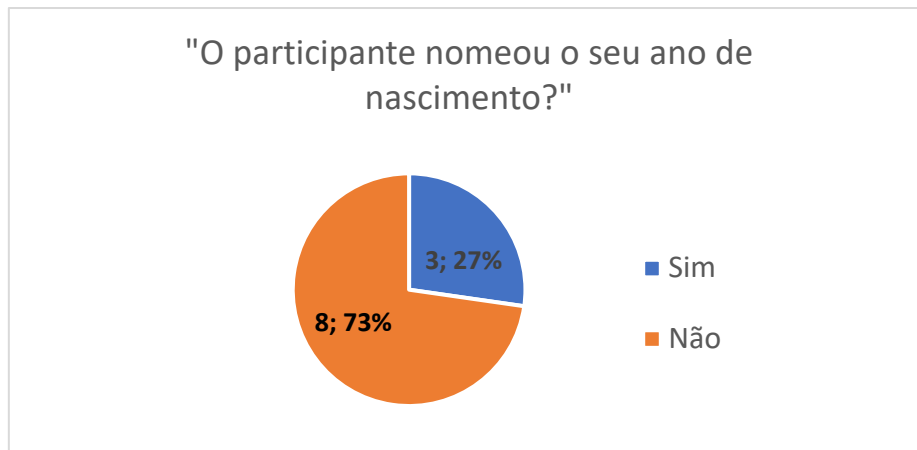


Gráfico 23. Nomeação do ano de nascimento

Analisando os resultados obtidos, verifica-se que a maioria dos alunos ($n=8$, 73%) não mencionou o seu ano de nascimento no momento pretendido. Deste modo, concluímos que a maioria dos alunos da turma apresentam dificuldades ao nível da memória prospetiva, ou seja, a capacidade de se lembrar da realização de uma determinada ação num momento específico do futuro (Morais, 2014).

8.1.4.6.2. Memória Verbal a Curto-Prazo

Neste segundo sub-teste, tal como em todos os outros, o avaliando deverá dar um exemplo para que a compreensão do exercício ocorra de uma forma mais eficiente para o aluno. Posteriormente, deverão ser apresentados aos alunos 8 pares de palavras sendo que, 4 delas relacionam-se semanticamente e as restantes 4, não possuem qualquer conexão semântica. O avaliador deverá cumprir um período temporal de 3 segundos entre cada palavra que apresenta ao aluno.

Passada esta fase, dar-se-á início ao registo das respostas e, para tal, o avaliador deverá mencionar a 1ª palavra de cada par e os alunos, num período máximo de 5 segundos, deverão mencionar a palavra associada. Para cada resposta correta, o avaliador deverá fornecer um *feedback* positivo. Por outro lado, para as respostas incorretas, deverá ser comunicada a palavra correta uma vez que, no final do teste, será necessário voltar a questionar estes pares de palavras avaliando a memória verbal a longo-prazo.

A pontuação total deste sub-teste é calculada proporcionalmente em relação ao número de respostas corretas, variando entre 0 (nenhuma resposta correta) e 8 (todas as respostas corretas).

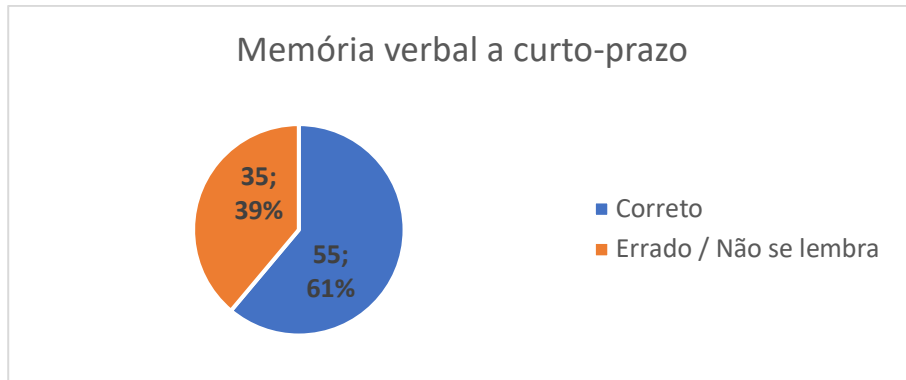


Gráfico 24. Memória verbal a curto-prazo

Analisando o gráfico apresentado, verifica-se uma taxa de acerto na ordem dos 61%, sem distinção entre palavras relacionadas ou não semanticamente. Observado separadamente as palavras relacionadas semanticamente e sem qualquer relação, observam-se taxas de acerto significativamente distintas. As palavras relacionadas semanticamente apresentaram uma taxa de acerto de 72,73% enquanto, as palavras que não apresentam qualquer relação semântica apresentaram uma taxa de acerto de 47,73%. Deste modo, verifica-se que os alunos apresentam maiores dificuldades na memória verbal a curto-prazo com palavras que não se relacionam semanticamente.

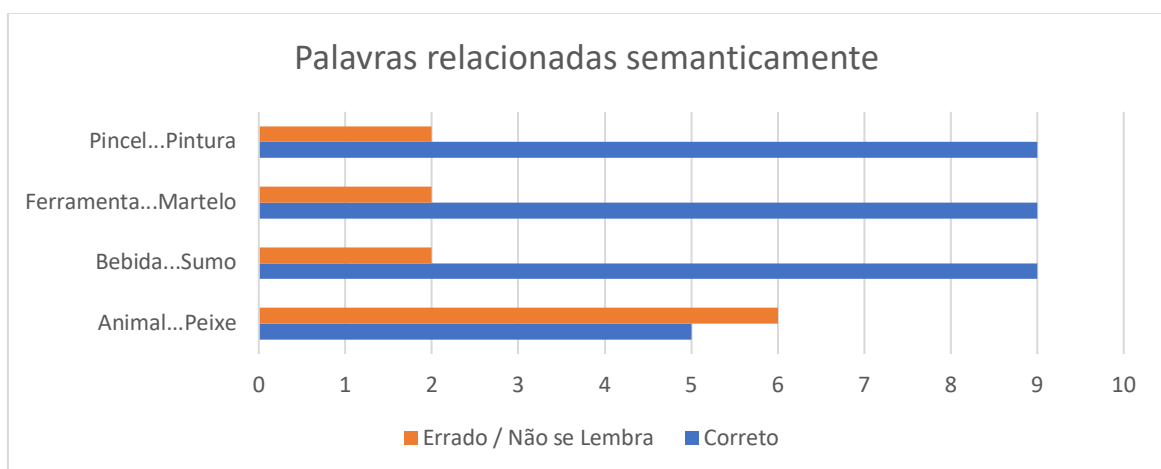


Gráfico 25. Palavras relacionadas semanticamente

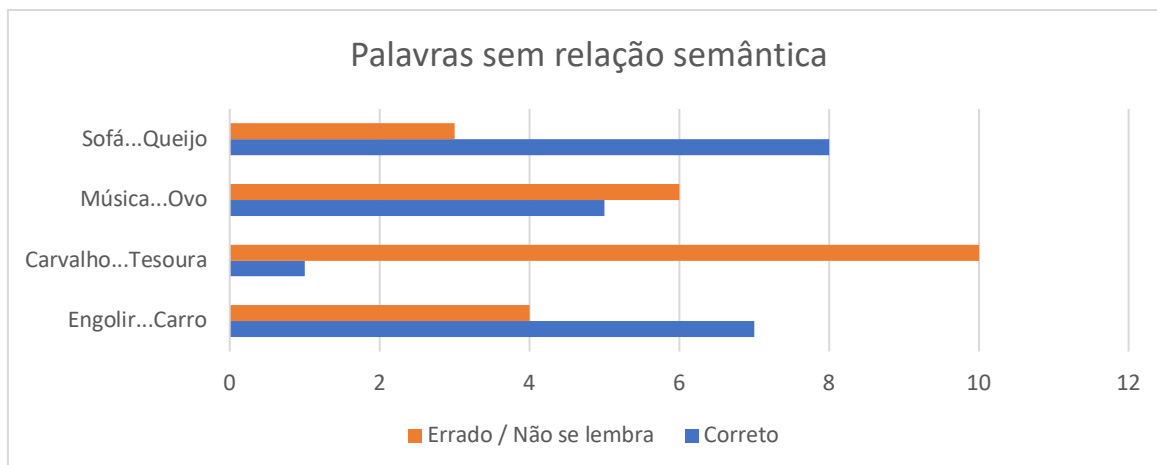


Gráfico 26. Palavras sem relação semântica

8.1.4.6.3. Memória Verbal a Longo-Prazo

O teste de avaliação da memória verbal a longo-prazo consiste na utilização dos mesmos pares de palavras do teste de avaliação da memória verbal a curto-prazo. O avaliador irá verbalizar a primeira palavra de cada par de palavras e o aluno terá de se lembrar da sua correspondência que foi apresentada no teste da memória verbal a curto-prazo. Após a apresentação da primeira palavra do par, o aluno dispõe de 10 segundos para apresentar uma resposta. Contrariamente ao teste da memória verbal a curto-prazo, o avaliador não fornece qualquer tipo de *feedback* em relação às respostas dos alunos.

A pontuação total é calculada através do número de respostas corretas, variando entre 0 (todas erradas) e 8 (todas corretas).

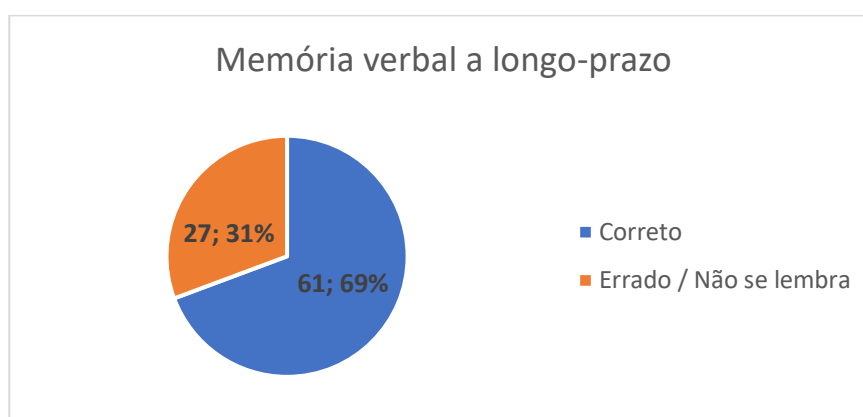


Gráfico 27. Memória verbal a longo-prazo

Embora estejamos a avaliar dois tipos de memória verbal distintos, analisando a percentagem de respostas corretas, verifica-se que os alunos apresentam uma taxa de

acerto de 69%, sem distinção entre palavras relacionadas ou não semanticamente. Contrariamente ao que se observou no teste de avaliação da memória verbal a curto-prazo, não se verificaram diferenças significativas nas taxas de acerto entre as palavras relacionadas semanticamente e as palavras sem qualquer relação semântica. As palavras relacionadas semanticamente apresentaram uma taxa de acerto de 70,45% e as palavras sem relação semântica apresentaram uma taxa de 68,18%.

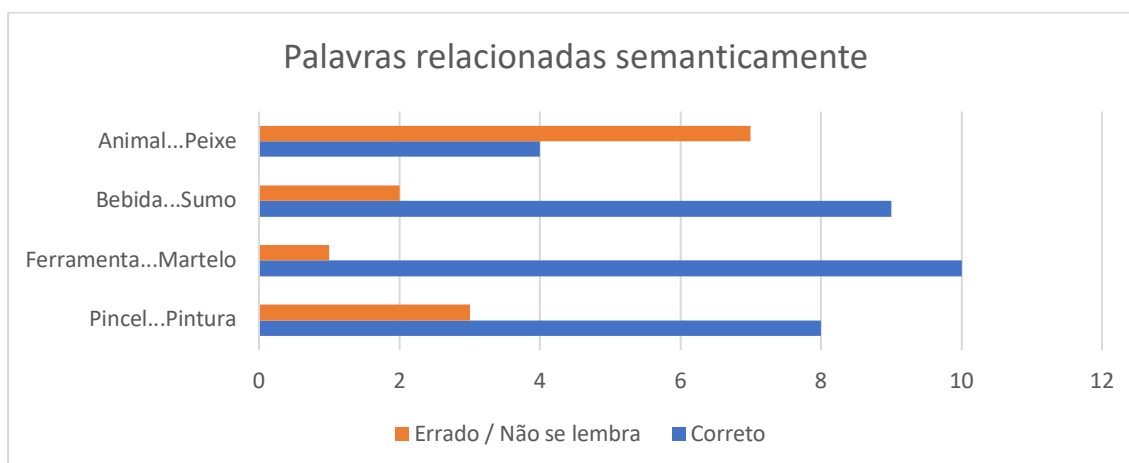


Gráfico 28. Palavras relacionadas semanticamente

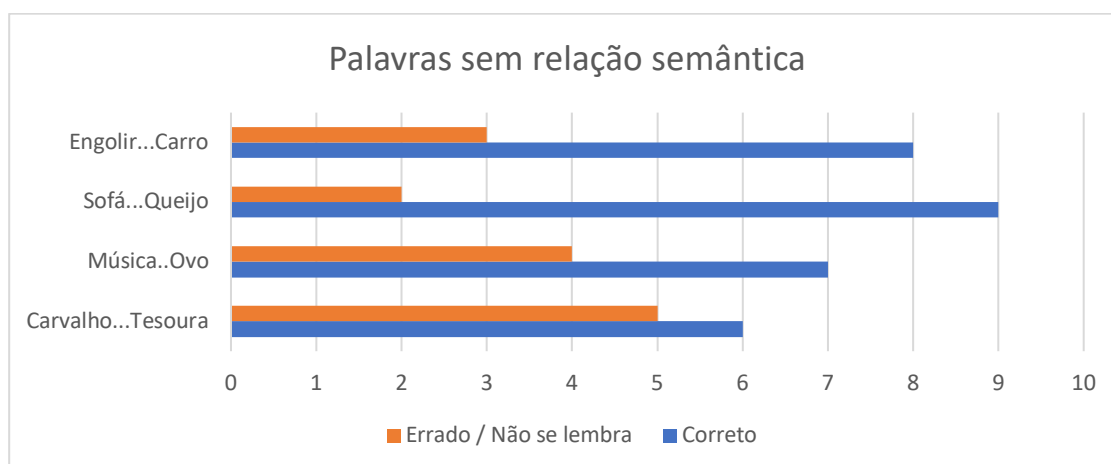


Gráfico 29. Palavras sem relação semântica

8.1.4.6.4. Memória de Trabalho

Com o intuito de avaliar a memória de trabalho, foi utilizado um teste onde os alunos têm de repetir uma sequência de números em ordem inversa ao anunciado pelo avaliador. O teste é composto por 6 linhas distintas com 2 sequências de números em cada. A complexidade do exercício aumenta devido ao incremento de mais um número

em cada linha, ou seja, as sequências da linha 1 são compostas por 2 números, as sequências da linha 2 por 3 números e assim sucessivamente. O teste será dado por terminado quando o aluno errar em ambas as sequências da mesma linha.

A pontuação total deste sub-teste é calculada, proporcionalmente, em relação ao número de respostas corretas, variando entre 0 (nenhuma resposta correta) e 12 (todas as respostas corretas).

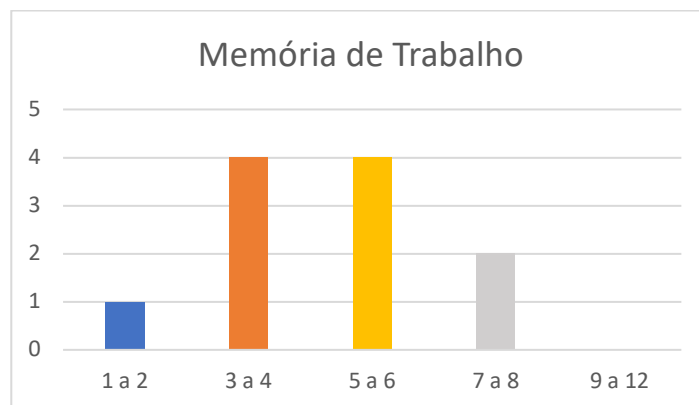


Gráfico 30. Memória de trabalho

Ao analisarmos o gráfico anterior, observa-se que a maioria dos alunos ($n=8$) apresentou entre 3 e 6 respostas corretas, não havendo nenhum aluno a acertar mais do que 8 respostas, ou seja, nenhum dos alunos conseguiu responder corretamente às sequências da linha 5 (6 números) e da linha 6 (7 números). De salientar que um dos alunos apenas conseguiu à 1ª linha de sequências (2 números). Este aluno é um dos casos mais críticos da turma apresentado medidas de apoio universais, seletivas e adicionais.

8.1.4.6.5. Fluência Verbal – Função Executiva

A avaliação da fluência verbal (função executiva) é composta por 2 testes. Num primeiro teste, o aluno deverá mencionar apenas palavras começadas com a letra “A” (versão A) e palavras começadas com a letra “C” (versão B), não sendo permitido mencionar / contabilizar nomes próprios. No segundo teste, os alunos deverão mencionar profissões (versão A) ou animais (versão B), não sendo permitido usar o plural das profissões/animais já mencionados. Não podem ser repetidas palavras e

profissões/animais. Em ambos os testes, os alunos dispõem de um período temporal de 60 segundos para dizer o máximo número de palavras e profissões/animais.

O 2º teste encontra-se relacionado com a memória prospetiva pois é neste momento em que o aluno deverá mencionar o seu ano de nascimento antes de começar a enumerar profissões/animais.

A pontuação total da fluência verbal (função executiva) é calculada através da soma das palavras do 1º teste e das profissões/animais do 2º teste. As palavras repetidas e que não cumpram com as indicações apresentadas, não deverão ser contabilizadas nesta soma.

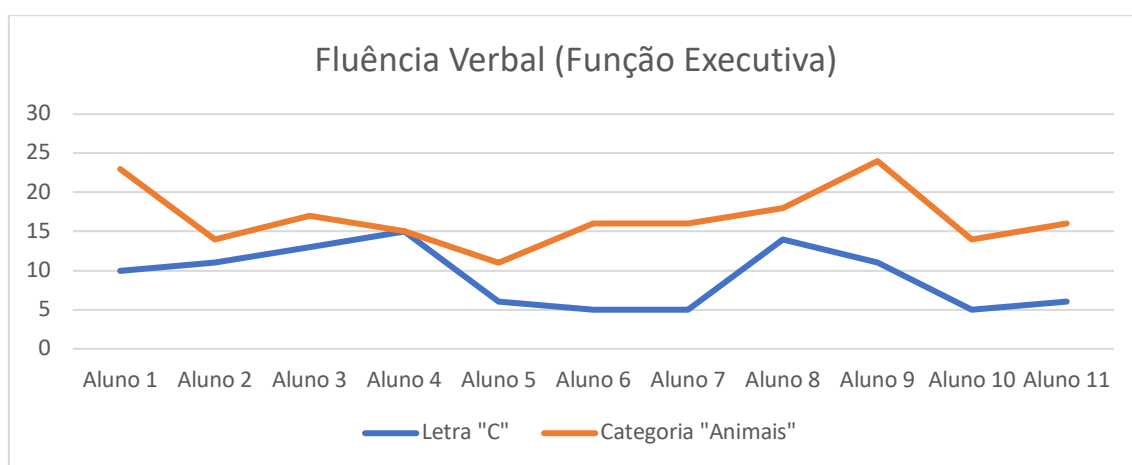


Gráfico 31. Fluência verbal (função executiva)

Analisando o gráfico, observa-se que os alunos apresentam uma melhor fluência verbal (função executiva) por categoria “Animais” do que por letra “C”. No teste de categoria (animais) os alunos mencionaram, em média, 16,7 palavras. No teste de palavras começadas com a letra “C” apresentaram uma média de 9,7 palavras. Na pontuação total do teste de fluência verbal, ou seja, a soma do teste das palavras começadas com a letra “C” mais o teste dos animais, os alunos apresentaram um score médio de 25,9 palavras anunciadas.

8.1.4.6.6. Raciocínio Indutivo

Este teste de raciocínio indutivo é composto por 8 sequências de 5 números que apresentam uma lógica matemática entre eles. O objetivo dos alunos será compreender o sexto número de cada uma das sequências. O avaliador deverá anunciar a sequência

com um intervalo de 3 segundos entre cada número para que o raciocínio do aluno seja mais eficiente. Deverão ser realizadas as 8 seqüências independentemente de o aluno acertar ou não nas seqüências realizadas.

A pontuação total do teste de raciocínio indutivo é calculada através do número de respostas corretas, variando entre 0 (nenhuma resposta correta) e 8 (todas as respostas corretas).

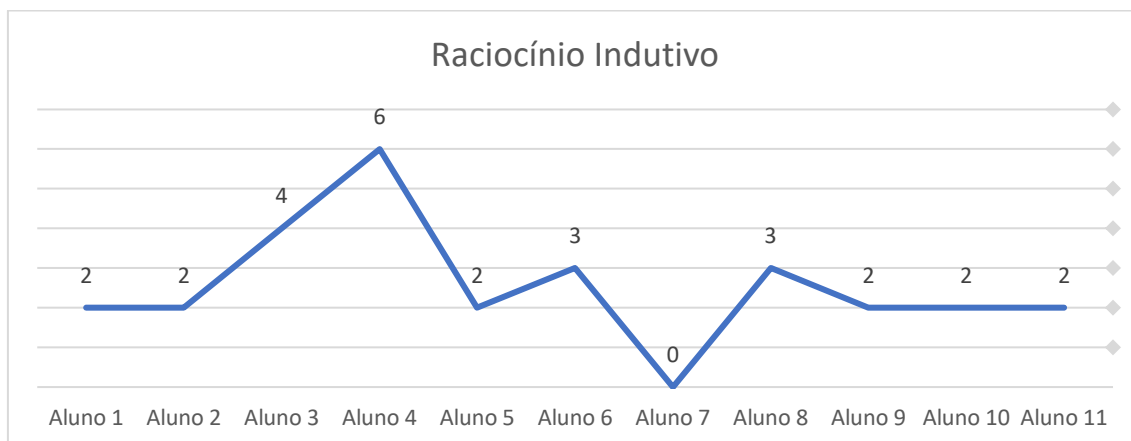


Gráfico 32. Raciocínio indutivo

Verifica-se que os alunos, em média, responderam corretamente a 2,55 seqüências, balizando-se entre 0 (nenhuma seqüência correta) e 6 (máximo de seqüências corretas). Mais uma vez, verifica-se que o aluno que respondeu erradamente a todas as seqüências trata-se do caso mais problemático da turma a nível de NE visto que apresenta um conjunto de medidas de apoio universais, seletivas e adicionais. A aluna que apresenta o maior número de seqüências corretas, apesar de também apresentar NE com medidas de apoio universais, é considerada, por unanimidade dos docentes da turma, como uma das melhores e mais empenhadas alunas da turma. A aluna destacou-se dos outros alunos neste teste de raciocínio indutivo. Contudo, nos testes anteriores, a aluna também apresentou resultados idênticos aos melhores resultados obtidos pela turma em cada um dos testes.

8.1.4.7. EFERAM-CIT

8.1.4.7.1. Composição Corporal

8.1.4.7.1.1. Índice de Massa Corporal

O índice de massa corporal (IMC) foi calculado através da divisão entre o peso (Kg) e a altura² (m²). Como sabido, este método de avaliação da composição corporal apresenta desvantagens, nomeadamente, ao nível de não haver diferenciação entre massa muscular e massa gorda, ou seja, podemos ter um aluno com uma elevada percentagem de massa muscular e com isso, apresentar um IMC mais elevado, categorizando-se com excesso de peso ou obesidade que não corresponde à realidade. Além disso, também não tem em consideração a diferença de géneros (masculino ou feminino). De acordo com os resultados obtidos, observamos que 6 dos alunos encontram-se com o peso recomendado, 3 alunos encontram-se abaixo do peso ideal e 2 alunos com excesso de peso.

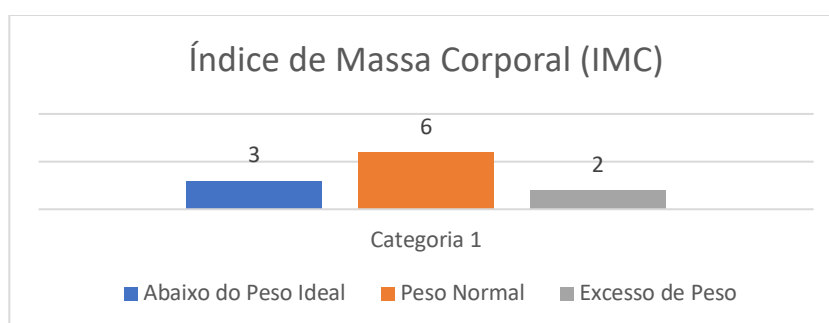


Gráfico 33. Índice de massa corporal

8.1.4.7.1.2. Massa Gorda

A percentagem de massa corporal foi calculada através da fórmula de Slaughter et al. (1988), recorrendo às pregas de adiposidade tricipital e geminal.

Tabela 10. Fórmulas % Massa Gorda (Propostas por Slaughter et al., 1988)

Sexo Feminino	Sexo Masculino
$0,610(\sum PA) + 5,1$	$0,735(\sum PA) + 1,0$
$\sum PA$ – Somatório das pregas tricipital e geminal.	

Analisando as percentagens de massa gorda obtidos e relacionando com os valores de referência de acordo com o género e idade dos alunos, verifica-se que 55% dos mesmos apresentam %MG acima do valor de referência.

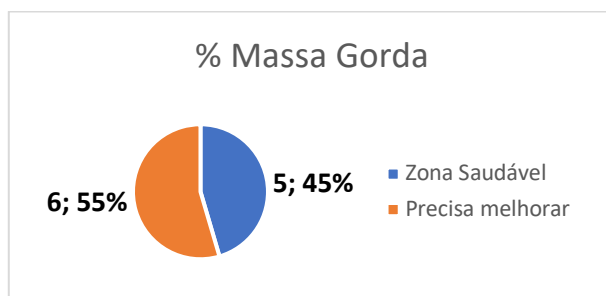


Gráfico 34. Percentagem de massa gorda

8.1.4.7.1.3. Perímetro da Cintura

Ainda referente à composição corporal, foi utilizado o perímetro da cintura dos alunos como forma de avaliar a adiposidade abdominal. Verificou-se que 73% (n=8) dos alunos encontra-se na zona saudável, contudo, 27% (n=3) precisa de melhorar esta componente da composição corporal.

Observou-se, anteriormente, que 55% (n=6) dos alunos apresentavam um valor de massa gorda mais elevado que os valores de referência, no entanto, apenas 3 alunos apresentam valores do perímetro da cintura acima do que é considerado saudável. Com estes resultados compreende-se que estes alunos apresentam uma maior acumulação de massa gorda na zona abdominal (gordura visceral) que está associada a um maior risco ao nível da saúde dos alunos como por exemplo, no desenvolvimento de doenças cardiovasculares.

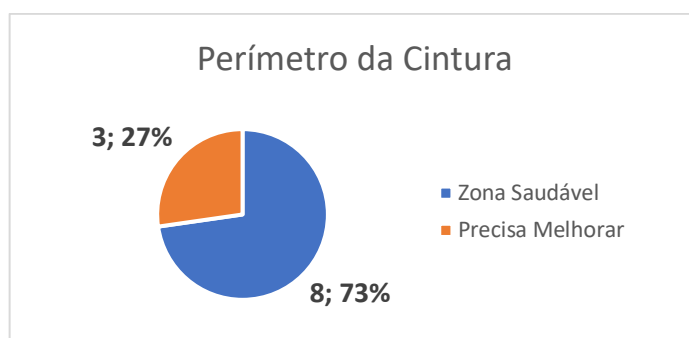


Gráfico 35. Perímetro da cintura

8.1.4.7.2. Testes de Aptidão Física

8.1.4.7.2.1. Salto em Comprimento Sem Corrida Preparatória

O teste de salto em comprimento sem corrida preparatória apresenta como principal objetivo avaliar a força explosiva dos alunos ao nível dos membros inferiores. Para a realização do teste, o avaliador deverá ser portador de fita métrica e fita de pintor. O aluno, em posição bípede, com os pés à largura da cintura, deve posicionar-se atrás da linha inicial. Sem corrida preparatória, o aluno deverá utilizar o balanço dos braços e a flexão dos joelhos para saltar o mais longe possível, efetuando uma receção ao solo a pés juntos e sem se desequilibrar. Se o indivíduo se desequilibrar para trás, apoiando as mãos no chão, deve repetir o salto. Contudo, se o aluno se desequilibrar para a frente, apoiando as mãos no chão e sem mexer os pés, o salto deverá ser contabilizado. O teste deverá ser repetido duas vezes, contabilizando ambos os saltos (registo em centímetros). O avaliador deve de posicionar-se perpendicularmente à zona de receção ao solo do aluno com o intuito de contabilizar o salto com maior precisão. Deverá ser considerada a distância entre a linha inicial e o calcanhar do aluno.

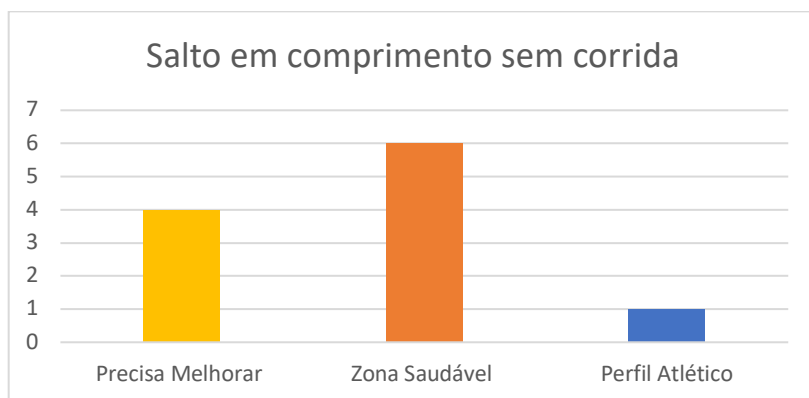


Gráfico 36. Salto em comprimento sem corrida preparatória

Verifica-se que 4 dos alunos necessitam de melhorar esta componente da aptidão física. Os restantes alunos apresentaram valores de salto superiores ao mínimo exigido para se encontrarem na zona considerada saudável. Um dos alunos apresentou uma distância de salto que lhe permite ser enquadrado num perfil atlético no que se refere à força explosiva dos membros inferiores.

8.1.4.7.2.2. Impulsão Vertical

A impulsão vertical, tal como o salto em comprimento sem corrida preparatória, apresenta como principal objetivo avaliar a força explosiva dos membros inferiores, contudo, numa vertente vertical. Para a realização do teste é indispensável o seguinte material: fita métrica, fita de pintor, folhas de papel canetas de quadro. Para uma adequada realização do teste, dever-se-á encontra-se uma zona de chão plano e não escorregadio com uma parede lisa. Na parede, será colocada uma fita métrica para que seja mais facilmente observar os resultados obtidos pelos alunos. Ao lado da fita, colocamos folhas de papel branca para que a parede não fique riscada. Numa fase inicial o aluno, colocado perpendicularmente à parede, deverá efetuar uma marcação com a caneta no ponto mais alto, sem saltar. Posteriormente, fletindo os joelhos e utilizando o balanço dos braços, o aluno deverá saltar o mais alto possível, efetuando uma marcação (com a caneta) no ponto mais alto que alcançar. Esta fase do salto deverá ser realizada 2 vezes. O avaliador deverá colocar-se paralelamente à zona de teste registando os resultados obtidos pelos alunos, em centímetros. O resultado do salto será calculado através da subtração entre a marcação no ponto mais alto e a marcação inicial, ou seja, a distância (em cm) entre marcação inicial e a marcação no ponto mais alto. Para fins de tratamento de resultados, deverá ser registado o melhor resultado efetuado pelo aluno.

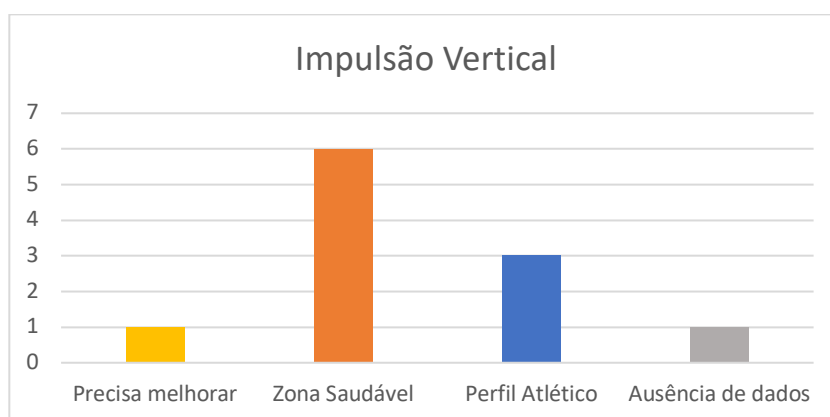


Gráfico 37. Impulsão vertical

Analisando os resultados obtidos e comparando-os com os valores de referência, verifica-se que apenas 1 dos alunos apresenta um valor de salto inferior ao valor de referência para a sua idade. Este aluno apresentou-se na zona saudável no que diz respeito à avaliação da força explosiva através do salto em comprimento sem corrida preparatória (vertente horizontal). Outros 3 alunos que se apresentaram na zona

saudável na impulsão vertical, necessitam de melhorar o seu salto em comprimento sem corrida preparatória.

8.1.4.7.2.3. Senta e Alcança

O teste de senta e alcança apresenta como principal objetivo avaliar a flexibilidade dos membros inferior através da flexão do tronco, sentado no chão. O avaliador deverá ser portador da caixa do senta e alcança e do respetivo marcador. O aluno deve descalçar-se e colocar uma das pernas em total extensão, com a planta do pé em contacto com a caixa. A outra perna deverá estar fletida, com a planta do pé apoiada no chão, ao lado do joelho da perna que se encontra em extensão. O aluno deverá fletir o tronco e, com as mãos sobrepostas e colocadas em cima da escala numérica (cm), alcançar a maior distância possível, sem fletir o joelho da perna que se encontra em extensão. O aluno dispõe de 4 tentativas e deverá manter a posição final pelo menos 1 segundo. De seguida, o aluno deverá trocar a perna a ser avaliada e repete-se exatamente o mesmo processo. O avaliador deve colocar-se perpendicularmente ao aluno a ser avaliado e deve registar o valor numérico (em cm) obtido. Quando a perna direita está em extensão, avalia-se a flexibilidade da perna direita. Quando a perna esquerda está em extensão, avalia-se a flexibilidade da perna esquerda.

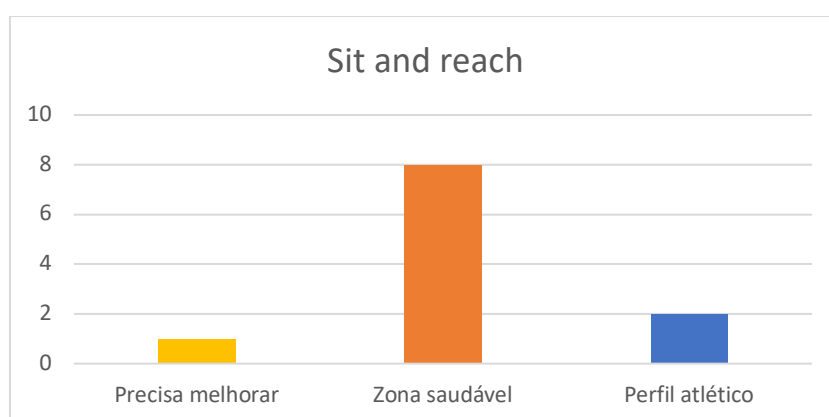


Gráfico 38. Senta e alcança

Verifica-se que, através dos resultados obtidos e relacionando-os com os valores de referência, apenas 1 dos alunos necessita de melhorar esta componente de flexibilidade ao nível dos membros inferiores. Todos os restantes alunos (n=10)

apresentaram um valor que permite enquadrarem-se na zona saudável ou num perfil atlético.

8.1.4.7.2.4. Flexão de Ombro

O teste da flexão do ombro apresenta como principal objetivo avaliar a flexibilidade dos membros superiores. Neste teste, o aluno deverá colocar o seu braço direito por cima do ombro direito alcançando, com a mão, o meio das costas. A mão esquerda, colocada por detrás das costas, deve alcançar a mão direita. Desta forma, avaliamos a flexibilidade do membro superior direito. Após esta avaliação, o aluno deverá alterar a posição dos braços para que seja avaliada a flexibilidade do membro superior esquerdo. Ao longo de toda a avaliação, o avaliador deverá colocar-se paralelamente ao aluno, registando “Sim” caso se verifique contacto entre as pontas dos dedos ou “Não” caso não consiga realizar. Devem realizar anotações para o lado direito e para o lado esquerdo.

Um resultado positivo, ou seja, contacto entre as pontas dos dedos indica que o aluno se encontra na zona saudável. Assim, observa-se que em relação à flexibilidade do membro superior direito, 7 dos alunos apresentaram um resultado positivo. Por outro lado, em relação à flexibilidade do membro superior esquerdo, apenas 4 alunos apresentaram um resultado positivo. Salienta-se ainda a existência de 4 alunos que apresentam um resultado “negativo” na flexibilidade de ambos os membros superiores.

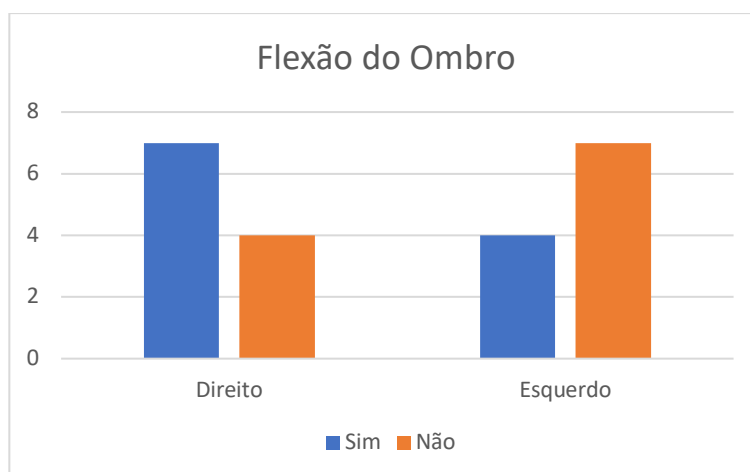


Gráfico 39. Flexão do ombro

8.1.4.7.2.5. Agilidade 4x10m

O teste de agilidade, tal como o próprio nome indica, apresenta como principal objetivo avaliar a agilidade do aluno, combinando a velocidade de execução com a coordenação requerida para agarrar as esponjas e ainda, a capacidade de aceleração. Para a realização deste teste, o avaliador deverá ser portador do seguinte material: fita métrica, fita de pintor, cronómetro, cones e 3 esponjas de cores distintas. Com fita de pintor, deverá ser estabelecida uma linha de partida, colocando 1 cone em cada extremidade. Contabilizados 10 metros, com o auxílio de uma fita métrica, deverá ser estabelecida uma outra linha com 1 cone em cada extremidade. Num dos lados, serão colocadas 2 esponjas e no outro lado, apenas 1 esponja. O teste deverá iniciar-se no local onde só tem 1 esponja. O aluno, para iniciar o teste, deverá colocar-se através da linha de partida, em posição bípede e sem nenhuma esponja na mão. Após sinal do avaliador, o aluno deverá dirigir-se o mais rápido possível até a outra extremidade, passando completamente com os pés a linha marcada, agarrando a esponja A e trazendo-a para o ponto de partida. Aqui, o aluno deverá trocar a esponja A pela B, voltando a ultrapassar a linha delimitada, invertendo rapidamente o sentido da sua corrida e dirigindo-se até à última esponja. Após trocar a esponja B pela C, cumprindo o requisito de ultrapassar a linha delimitada, o aluno deve regressar ao ponto de partida, dando por terminado o teste. Para uma correta aplicação do teste, o avaliador deverá posicionar-se perpendicularmente à linha de partida para dar início ao teste. Deverá certificar se o aluno, em todos os trajetos, ultrapassada completamente a linha delimitada. No fim do teste, o avaliador deve colocar-se numa posição perpendicular à linha de partida, aferindo com maior precisão quando é que o aluno transpõe a linha com um dos pés trazendo consigo a última esponja na mão.

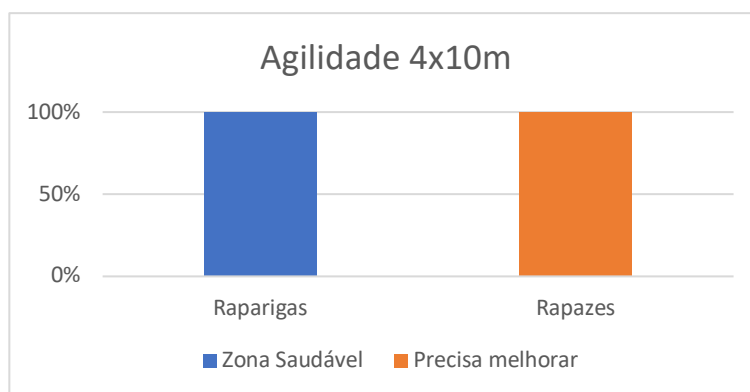


Gráfico 40. Agilidade 4x10 metros

De acordo com o gráfico apresentado, verificamos que a totalidade das raparigas se encontram numa zona saudável. Por outro lado, 100% dos rapazes necessitam de melhorar esta capacidade motora condicional.

8.1.4.7.2.6. Abdominais

O teste de abdominais apresenta como principal objetivo avaliar a força resistente ao nível dos músculos que compõe a região abdominal. Para a aplicação do presente teste, o avaliador deverá ser portador de uma coluna e o ficheiro áudio que caracteriza o ritmo de execução dos abdominais. Para dar início ao teste, o aluno deverá deitar-se em decúbito dorsal, com os joelhos fletidos (90°) e os pés bem assentes no chão. Ao longo de toda a execução do teste, os pés do aluno não podem ser segurados. Os braços deverão ser colocados em extensão sobre os quadríceps. De acordo com a cadência pré-definida, o aluno deverá fletir o seu tronco, sem levantar os pés e envolvendo, completamente, os joelhos com as suas mãos, sem os agarrar. De seguida, deverá realizar o movimento inverso de forma controlada até tocar com a cabeça no chão (posição inicial). A cadência de execução é determinada através de um ficheiro áudio que apresenta intervalos de execução uniformes. O teste deverá ser dado por terminado com o aluno atingir o máximo número de repetições (75 abdominais), quando não conseguir acompanhar a cadência definida ou quando cometer, por duas vezes, um dos seguintes erros: a) Os pés levantam do chão; b) As mãos não envolvem totalmente os joelhos e c) Não toca com a cabeça no chão no final da uma repetição. O aluno dispõe de 1 minuto para realizar o máximo número de repetições.

Constatou-se que apenas 2 alunos se encontram numa zona saudável. Todos os restantes alunos (n=9) necessitam de melhorar o seu rendimento no teste, evidenciando maior força resistente ao nível da musculatura abdominal.

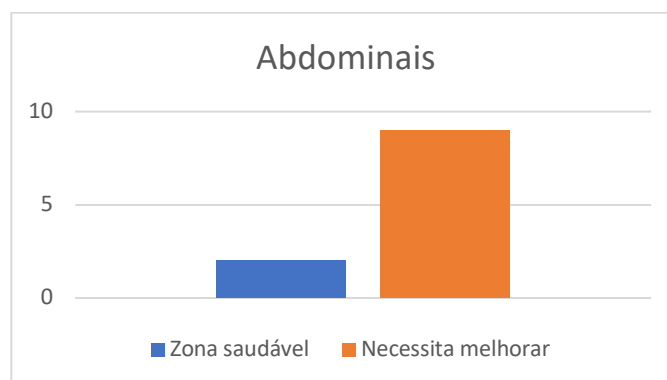


Gráfico 41. Abdominais

8.1.4.7.2.7. Flexões de Braços

O teste de flexões de braço apresenta como principal objetivo avaliar a força resistente dos membros superiores. Para a aplicação do teste, o avaliador deverá ser portador de coluna e ficheiro áudio que determinará a cadência de execução das flexões. Para iniciar o teste, o aluno deverá colocar-se em posição de prancha, com as mãos à largura dos ombros e os braços em extensão. De acordo com a cadência definida pelo ficheiro áudio, através de intervalos de tempo uniformes, o aluno deverá fletir os seus braços, de forma controlada, criando um ângulo de 90° entre o braço e o antebraço, mantendo um adequado alinhamento corporal. De seguida, deverá voltar à posição inicial, de uma forma controlada, respeitando a cadência do áudio. O avaliador deverá dar o teste por terminado quando o aluno não conseguir realizar mais repetições respeitando a cadência do áudio; quando alcançar o número máximo de flexões ou quando cometer duas infrações, considerando as seguintes: a) Não mantém o adequado alinhamento corporal; b) Não retorna à posição inicial através da extensão dos braços; c) Não cria um ângulo de 90° entre o braço e o antebraço na realização da flexão; d) Não cumpre a cadência definida. Tal como o teste de abdominais, o aluno dispõe de 1 minuto para realizar o máximo número de repetições, respeitando uma cadência determinada.

Todos os alunos (n=11) necessitam de melhorar esta capacidade motora, tal como demonstrado no gráfico abaixo.

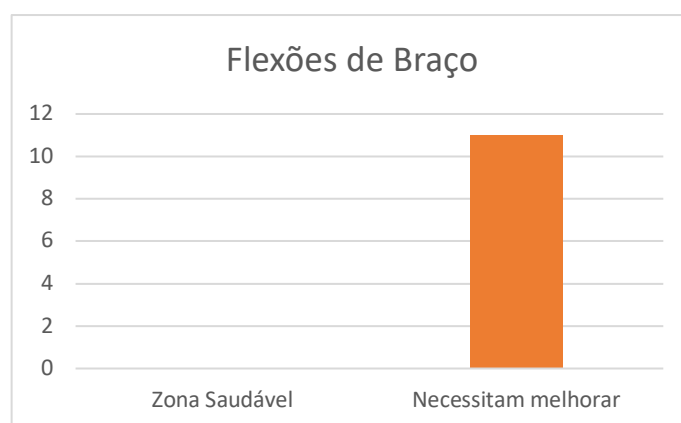


Gráfico 42. Flexões de braço

8.1.4.7.2.8. Velocidade

O presente teste tem como principal objetivo avaliar a velocidade e a capacidade de aceleração dos alunos numa corrida de 20 metros, que deverá ser realizada no menor tempo possível. O avaliador deverá ser portador de fita métrica e cones para delimitar os 20 metros do teste e cronómetro para apurar o tempo efetuado por cada um dos alunos. Para a concretização do teste, o aluno deverá posicionar-se atrás da linha de partida, em posição bípede. O avaliador deverá transmitir um sinal sonoro “Prontos” para o aluno se preparar e “Sai” para iniciar a corrida. Deverá percorrer a distância de 20 metros no menor tempo possível, desacelerando apenas quando passar pela linha final. O avaliador deverá posicionar-se na linha de chegada para controlar com a devida precisão o tempo efetuado pelo aluno. Cada aluno deverá realizar o teste duas vezes sendo contabilizado, para fins de tratamento de resultados, o melhor tempo.

Verifica-se que a totalidade das raparigas apresentam um tempo (em segundos) que permite com que se situem numa zona considerada saudável. Por outro lado, em relação aos rapazes, apenas 1 dos alunos enquadram-se numa zona saudável. Os restantes 6 rapazes que realizaram o teste de velocidade necessitam de melhor esta capacidade motora condicional.

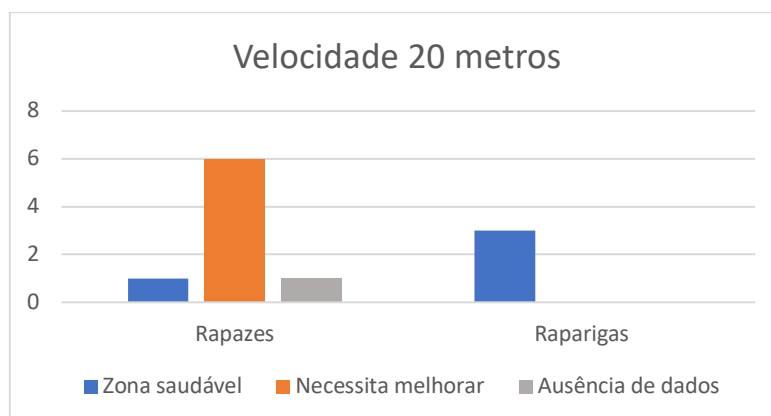


Gráfico 43. Velocidade 20 metros

8.1.4.7.2.9. Vaivém

Com realização do teste do vaivém 20 metros pretendemos avaliar a aptidão aeróbia dos alunos, recorrendo à utilização de um conjunto de materiais, tais como: cones, coluna, folhas de registo e ficheiro áudio. Os alunos deverão iniciar o teste atrás

da linha de partida e, cumprindo os sinais sonoros, deverão realizar o máximo número de percursos possível. Em cada uma das extremidades, os alunos deverão tocar com um dos pés nas linhas delimitadas antes ou durante o sinal sonoro, invertendo o sentido da corrida. Caso o aluno atinga a linha delimitada antes do sinal sonoro, deverá esperar pelo mesmo para voltar a correr, no sentido contrário. Deverá ser mantido este procedimento até que o aluno cometa duas falhas, ou seja, quando o aluno chegar às extremidades depois do sinal sonoro ou não toque com pelo menos um dos pés nas linhas delimitadas. Será contabilizado 1 percurso por cada distância de 20 metros realizada. Os avaliadores deverão colocar-se numa posição perpendicular à zona de teste, controlando a realização do teste e registando o número de percursos realizados pelos alunos.

No âmbito da aplicação do referido teste nas turmas dos estagiários e devido ao número de alunos a realizar o teste em simultâneo, optou-se por distribuir por cada um dos avaliadores, a supervisão de 2 ou 3 alunos. Desta forma, apresentamos um maior rigor na avaliação uma vez que cada avaliador apenas era responsável por supervisionar um número mais reduzido de alunos.

Verificou-se que 7 dos alunos necessitam de melhorar este componente da aptidão aeróbia. Por outro lado, apenas 3 alunos apresentaram um número de percursos que lhes permite enquadrarem-se na zona considerada saudável, de acordo com os valores de referência.

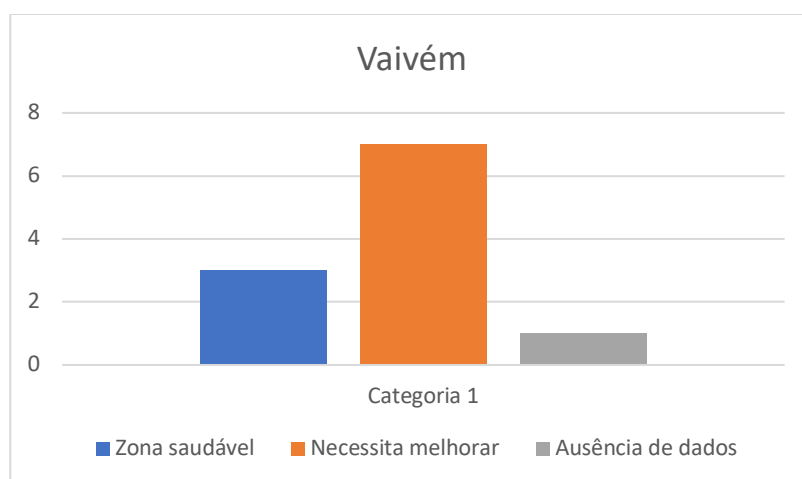


Gráfico 44. Vaivém 20 metros

8.1.5. Considerações Finais

Ao concluir esta atividade de caracterização da turma, senti que adquiri um conjunto de informações muito importantes acerca dos alunos que a compõem. Estas informações detalhadas permitem-nos, enquanto docentes, compreender características individuais dos alunos e dinâmicas na turma que serão determinantes na escolha das estratégias pedagógicas a utilizar ao longo do ano letivo. A partilha da informação recolhida com os restantes professores pertencentes ao CT, permitiu ajustar a planta de disposição dos alunos na sala de aula que estava a ser criada com o objetivo de diminuir a incidência de comportamentos desviantes na turma. Esta apresentação das características dos alunos e as dinâmicas na turma foi também um momento importante da nossa integração no meio escolar e no CT.

Ao longo da aplicação dos diversos questionários, senti que a grande maioria dos alunos sentiu dificuldades na compreensão de algumas questões, assim como, alguns mostraram algum desinteresse e desmotivação que poderia comprometer a veracidade das respostas dadas. O exemplo mais evidente, trata-se do questionário *online* de preenchimento individual aplicado no início do ano letivo que, apesar da sua extrema pertinência, acaba por ser bastante extenso e desmotivante para os alunos daquelas faixas etárias preenchem. Contudo, apesar destas condicionantes, os alunos foram sempre encorajados a realizarem o questionário com o máximo rigor possível, sendo alertados para a pertinência das respostas.

Esta caracterização permitiu identificar diversos alunos (64%) diagnosticados com dificuldades de funcionamento intelectual e sinalizados como alunos com NE. Deste modo, será determinante encontrar as estratégias didático-pedagógicas mais adequadas ao perfil destes alunos, contribuindo para uma aprendizagem eficiente. No que diz respeito à prática de atividade física, apenas um aluno referiu que, fora do contexto de aula ou em clubes e associações, nunca ou raramente pratica qualquer atividade física.

Um outro resultado que nos foi possível apurar através da aplicação destes questionários prende-se com o facto de os alunos, na sua maioria (64%) referirem que não gostam da escola ou consideram-na indiferente. Contudo, quando questionados acerca da disciplina pela EF, 82% referiu gostar bastante ou gostar mesmo muito. Assim, facilmente compreende-se que a EF deve constituir-se como um meio imprescindível para a formação eclética dos alunos na escola.

8.2. Atividade de Extensão Curricular

8.2.1. Enquadramento

A Atividade de Extensão Curricular (AEC) é uma das atividades contempladas pelas Linhas Programáticas do EP. Enquadra-se nas AIM e, como tal, deverá ser mais um momento de interação entre o professor estagiário e a comunidade educativa. Ou seja, esta atividade deverá contar com a presença dos alunos da turma onde o estagiário está a lecionar, mas também com a presença dos EE e/ou familiares, com os professores do CT e demais agentes educativos. Os EE e/ou familiares dos alunos devem assumir-se como elementos imprescindíveis em todo o processo educativo, contribuindo para um desenvolvimento integral dos seus educandos, observando-se maior sucesso académico, responsabilidade ao nível da assiduidade e um melhor comportamento nas situações em que os pais participam no percurso académico dos seus filhos (Bento, Mendes e Pacheco, 2016). Não obstante os benefícios enumerados, a verdade é que muitos pais tendem a não se aproximar muito da escola e mostram pouca disponibilidade em colaborar.

A nossa AEC, apesar de não estar diretamente relacionada com a EF, assume uma grande importância nos nossos dias, pois a violência em contexto escolar é uma realidade constante que preocupa a sociedade e toda a CE. O *bullying* pode ser definido como uma forma de conduta agressiva, intencional e prejudicial (Ramirez, 2001) que acontece de forma repetida e continuada de forma a amedrontar ou magoar em particular as pessoas mais fracas do que o agressor. Barton (2006), afirmando que o *bullying* é intencional e pode ser praticado sob várias formas: violência física ; violência verbal ; violência sexual; violência psicológica e, por último, o *cyberbullying* que é um ato agressivo e intencional realizado através do telemóvel, redes sociais, entre outros. O *bullying*, em todas as suas formas, provoca muitas vezes efeitos profundos e duradouros nas vítimas, afetando o bem-estar psicológico e o relacionamento social (Rigby, 2003). Quando pensamos nas crianças e nos jovens, compreende-se que o *bullying* pode acarretar consequências negativas nos desempenhos escolares, podendo mesmo levar à rejeição dos alunos e em casos mais extremos ao abandono escolar (Caldeira e Veiga, 2011).

Um estudo realizado em Portugal em 2018 denominado “*Health Behaviour in School-aged Children*” veio mostrar que os adolescentes com deficiência ou doenças

crônicas e que frequentam as escolas regulares, consideram que são mais vezes vítimas de *bullying* do que os alunos que não têm estes problemas. Neste sentido, é importante intervir o mais cedo possível, promovendo algum tipo de proteção que permita a estes alunos ultrapassarem estas situações complicadas evitando consequências negativas como problemas de comportamento ou problemas emocionais.

Sendo a escola um dos lugares onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, é fundamental que a mesma se apresente como um local onde todos se sintam seguros e confortáveis e não um lugar de conflito. De acordo com o PEE 22/26, um dos objetivos estratégicos a alcançar será estimular nos alunos o sentido de cidadania, mantendo uma taxa de atitudes e comportamentos positivos e assertivos acima dos 85% em cada um dos diferentes anos letivos. Além disso, a melhoria do ambiente escolar é uma das áreas de intervenção prioritárias para o quadriênio 2022/2026.

Com o apoio da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, a escola implementará um projeto de combate ao *bullying* e *cyberbullying* intitulado “Voz Ativa”. Desta forma, consideramos muito importante a apresentação do mesmo aos alunos, professores e encarregados de educação.

8.2.2. Objetivos

Os objetivos gerais da nossa AEC passam por:

- Colaborar com a escola no alcance de objetivos estratégicos propostos no PEE 22/26, sendo o ambiente escolar uma das áreas de intervenção prioritária;
- Dar a conhecer a todos os presentes um novo projeto da escola no combate ao *bullying* e *cyberbullying* – “Voz Ativa”;
- Perceber quais as consequências que o *bullying* pode ter em contexto escolar e apresentar algumas estratégias de prevenção e combate ao *bullying* que podem ser utilizadas por professores, alunos, pais e/ou EE;
- Promover um momento de convívio informal entre alunos, professores e EE.

8.2.3. Planeamento

Para a realização da presente atividade consideramos que a junção de ambas as turmas (a minha e a do meu par pedagógico) seria exequível pelos seguintes fatores: a)

O número reduzido de alunos das turmas, perfazendo um total de 30 alunos que participariam na ação e b) Muitos dos professores são comuns às duas turmas. Quanto à escolha da data para a realização da ação, seguiu os seguintes critérios: a) Realizar-se num horário fora do horário letivo dos professores; b) Realizar-se em horário pós-laboral; c) Realizar-se num dia em que ambas as turmas tivessem aulas na parte da tarde para que os alunos ficassem na escola até à hora da ação e não fossem embora. Cumprindo com os critérios apresentados, propusemos que a ação fosse realizada no dia 25 de maio com as comunicações a ocorrerem entre as 18 e as 19h, seguida de um lanche convívio a partir das 19h. Contudo, deparamo-nos com a abertura do DE que ocorreria nesse mesmo dia e, como tal, decidimos alterar a data da ação para o dia 1 de junho de 2023, cumprindo com os mesmos horários apresentados.

Tendo em conta o programa da Ação Científico-Pedagógica Coletiva “A Educação Física para além do óbvio” e a comunicação da Professora Doutora Alda Portugal intitulada “A pedra-de-toque da relação pais-filhos” consideramos que a professora poderia realizar uma relação entre a temática e o público-alvo que poderia ser aliciante para cativar o maior número de EE e/ou familiares e professores. Aceitou a proposta, propondo apresentar na conferência o seguinte tema “Eu, o meu filho e a nossa comunicação: Estratégias para lidar com o *Bullying* e o *Cyberbullying*”. Este, pareceu-nos um título aliciante para cativar a atenção dos pais.

Para efeitos de divulgação, e de acordo com a finalidade de abranger o maior número de destinatários possível, alunos, EE e/ou familiares e professores, adotamos as seguintes estratégias:

- Criação de um cartaz – afixado em vários locais da escola cerca de 2 semanas antes da sua realização, pois, dada importância do tema, achamos por bem abrir este momento formativo a todos aqueles que pretendessem participar;
- Criação de uma curricular informativa entregue aos EE através dos seus educandos;
- Envio de mensagem, por parte da diretora de turma, a todos os EE, através de um grupo de *WhatsApp*;
- Divulgação da ação e sensibilização para a presença dos professores de ambas as turmas, recorrendo ao grupo do CT criado na plataforma *Microsoft Teams*.

De maneira a mantermos os alunos na escola até à hora do evento (18h), optamos pela realização de uma atividade diferente das realizadas até então, em contexto de aula. Criamos uma atividade prática que pudesse ter alguma relação com a temática que seria abordada posteriormente, o *Bullying*. Realizou-se uma atividade de *Goalball*, desporto que é praticado por jogadores com deficiência visual. Isto porque existem estudos que referem que o *bullying* ocorre mais vezes em jovens com deficiência visual do que em crianças sem nenhuma deficiência (Ball, Lieberman, Haibach-Beach, Perreault & Tirone, 2022). Assim, com a prática desta modalidade, os alunos experienciaram as dificuldades inerentes a uma determinada incapacidade que, neste caso, foi a deficiência visual. Pretende-se que os alunos aceitem e respeitem as incapacidades dos outros, promovendo um ambiente inclusivo e de respeito entre todos, independentemente das diferenças que possam apresentar.

Ao nível dos recursos materiais contamos com a ajuda da escola na cedência do auditório, para as comunicações, e do átrio, para a realização do lanche convívio. Ao nível dos recursos humanos, imprescindíveis para o adequado desenrolar das atividades, além dos dois professores estagiários, tivemos a colaboração dos nossos orientadores científico e cooperante, desde a escolha da temática até à concretização da ação. Durante a ação contamos com a colaboração dos professores da escola responsáveis pela dinamização do projeto “Voz Ativa”; da Prof^a Doutora Alda Portugal na apresentação de conceitos e estratégias de combate ao *bullying* e *cyberbullying* e, ainda, do Presidente do Conselho Executivo da escola que procedeu ao encerramento das comunicações. Contamos também com o auxílio das cozinheiras da escola que nos ajudaram na confeção de bolos para a realização do lanche convívio.

8.2.4. Balanço Geral

A AEC realizou-se no dia 1 de junho de 2023 entre as 18h e as 19h45, com as comunicações a terem lugar no auditório da escola e o lanche convívio no átrio coberto, logo à saída do auditório. A ordem de trabalhos foi a seguinte:

- a) Breve enquadramento do tema por parte dos professores estagiários, apresentando a pertinência do mesmo;

- b) Comunicação 1 – Apresentação do projeto “Voz Ativa” de combate ao *bullying* e *cyberbullying* implementado na escola, com o apoio da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia;
- c) Comunicação 2 – “Eu, o meu filho e a nossa comunicação: estratégias para lidar com o *bullying* e o *cyberbullying*”. Apresentação de estratégias que podem ser utilizadas por professores, pais e EE para lidarem com o *bullying* e *cyberbullying*
- d) Encerramento do evento por parte do Presidente do Conselho Executivo, saudando a pertinência do tema e chamando a atenção de todos os presentes para o importante papel que cada um de nós pode desempenhar no combate ao *bullying*;
- e) Lanche convívio com a presença de todos os convidados promovendo o relacionamento e o diálogo informal entre todos.

Quanto à primeira comunicação, e porque não é possível definir propostas de trabalho se não tivermos em conta a realidade da escola, os professores responsáveis pelo projeto “Voz Ativa” apresentaram um conjunto de estatísticas representativas do paradigma geral da escola, apuradas através dos resultados obtidos com recurso à aplicação de um questionário a todos os alunos no ano letivo 22/23. Apresentaram também o modo de funcionamento do projeto, em que consistirá, quais os objetivos, qual o papel dos alunos e que estruturas físicas serão criadas para prevenir e resolver problemas neste âmbito. Embora tivéssemos tido o cuidado de definir com antecedência que iriam dispor de aproximadamente 15 minutos para a apresentação do projeto, a mesma acabou por demorar o dobro do tempo.

Quanto à segunda comunicação, a professora convidada apresentou-nos algumas sugestões e estratégias que podem ser utilizadas por alunos, pais e/ou EE e professores na prevenção e combate ao *bullying*. Começou por usar um jogo bem conhecido de todos “Quantos - Queres”, captando a atenção e motivação dos presentes e pedindo opiniões acerca das frases que estavam em cada número escolhido pelos mesmos. Foi uma ideia engraçada que proporcionou um momento de reflexão e debate num ambiente de maior dinamismo. Mesmo após o jogo, este dinamismo continuou através da recolha de opiniões sobre um determinado tópico mantendo o público mais ativo e comprometido com o momento formativo. Um dos objetivos desta palestra era incrementar a participação ativa dos pais e ou/ EE na vida escolar dos filhos. Apesar

desta preocupação na escolha de uma atividade que motivasse os pais e/ou EE, verificou-se uma baixa adesão dos mesmos. Segundo Bento, Mendes e Pacheco (2016), “a participação dos encarregados de educação na escola é diminuta e insuficiente, sobretudo nos níveis mais avançados de escolaridade”, sendo o horário laboral um dos fatores impeditivos dessa participação. Assim, apesar de termos realizado este evento num horário pós-laboral, consideramos que deveríamos ter recolhido informações acerca da preferência de data e horário para a realização da ação com o objetivo de contar com a presença do maior número de EE e/ou familiares possível. Em relação aos professores, também esperávamos contar com uma presença mais expressiva.

Consideramos que as estratégias utilizadas para a divulgação do evento foram adequadas uma vez que foi possível que a mensagem chegasse a todos os destinatários por mais do que uma vez. A divulgação dirigida aos pais realizou-se de duas maneiras distintas: através de uma circular informativa entregue pelos alunos aos EE cerca de uma semana antes da realização do evento e através de uma mensagem enviada pela diretora de turma a todos os EE, através de um grupo de *Whatsapp*, na semana da realização do evento. Esta segunda estratégia foi concebida na eventualidade de os alunos não entregarem a informativa, apesar de termos pedido que trouxessem o destacado da mesma devidamente preenchido e assinado pelos EE. Para a divulgação da ação na escola, fixamos cartazes em diversos locais e enviamos mensagens aos professores na semana anterior e no dia anterior à realização da ação, através da plataforma *Microsoft Teams*. Assim, consideramos que não foi por falta de divulgação que não contamos com uma presença mais expressiva de EE e/ou familiares e professores.

Como forma de manter os alunos na escola até à hora da ação, realizou-se uma atividade prática que pudesse ter uma ligação com o tema que seria abordado nas conferências. Uma vez que existem estudos que comprovam que os alunos portadores de algum tipo de deficiência motora ou cognitiva ou que sejam considerados fora do “padrão normal” têm mais probabilidades de serem vítimas de *bullying*, desenvolvemos uma atividade de *Goalball*. Ao longo de toda a atividade os alunos mostraram-se empenhados e motivados com a realização de um torneio entre as turmas em que nos encontramos a estagiar. Compreenderam e cumpriram todas as regras e condicionantes apresentadas antes do início da atividade. No final da atividade, a maioria dos alunos ficou sensibilizada para as dificuldades por que passam as pessoas cegas ou com baixa visão, nomeadamente ao nível da orientação espacial.

De uma forma geral, considero que a AEC decorreu de uma forma positiva, enquadrando-a num dos desígnios da escola: dar a conhecer aos alunos, professores, EE e restante comunidade educativa um novo projeto que visa a redução de comportamentos violentos no ambiente escolar (PEE 22/26).

O lanche convívio que se realizou após as comunicações constitui-o um importante momento para a promoção do relacionamento e do diálogo entre todos os presentes, sendo muito apreciado pelos alunos. Além disso, contamos com a colaboração das cozinheiras da escola que se disponibilizaram para fazer dois bolos.

9. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

9.1. Enquadramento

Referente a estas atividades, optamos por um tema relacionado com a arbitragem pelos seguintes motivos:

- a) Vivências de ambos os professores estagiários no desempenho da função de árbitro numa modalidade de JDC-I (consultar nota biográfica);
- b) Escassez de literatura relacionada com a temática da arbitragem, com maior expressão nas capacidades cognitivas e no âmbito escolar;
- c) As AE contemplam a abordagem às regras dos JDC-I e o desempenho da função de árbitro nas aulas de EF;
- d) O desempenho da função permite adquirir um conjunto de valores e áreas de competência como a responsabilidade (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa & Cruz, 1998); capacidades mentais, autoconfiança, concentração e gestão emocional (Rech, Daronco & Paim, 2002); habilidades comunicacionais, capacidade de liderança, autoridade, espírito de justiça, dignidade e uma boa relação sócio afetiva (Gomes, 2008; Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa & Cruz, 1998; Cardoso, Leitão e Sarmento, 2018) presentes no PASEO (Despacho nº6478/2017 de 26 de julho).

9.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

9.2.1. Enquadramento

A Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) assume-se como uma ação de formação de extrema importância com expressão pública que se enquadra no MEEFEBS, mais concretamente no EP. Nesta ação, os alunos estagiários, conjuntamente com os seus orientadores científico e cooperante, dinamizam um momento formativo, sob a forma de seminário, aberto a todos os professores, educadores, alunos, treinadores, técnicos de exercício e demais agentes desportivos. Pretende-se que os diversos núcleos de estágio apresentem instrumentos, propostas de intervenção e metodologias inovadoras que contribuam para a formação contínua de todos os presentes e para uma mudança de paradigma no que diz respeito às aulas de EF.

A ação, intitulada “A Educação Física para além do óbvio”, decorreu ao longo de dois dias (4 e 11 de fevereiro) num total de 15h de formação validada pela Direção Regional da Educação para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620. Este momento formativo contemplou 8 conferências e 6 módulos contando com a presença de conferencistas convidados, tais como: Francisco Carreiro da Costa (Lusófona), Nuno Ferro (SPEF), Luís Carvalhinho (IPS), António Pires (ESFF), Alda Portugal (UMa), Patrícia Jorge (AESR), entre outros. Em cada um dos módulos houve a preleção dos alunos estagiários acerca das temáticas estudadas, seguidas de uma conferência ministrada por um convidado. Cada núcleo de estágio apresentou a investigação realizada mencionando com rigor científico as problemáticas inerentes ao tema, os objetivos da investigação, as metodologias e os instrumentos de avaliação utilizados, assim como os resultados obtidos e principais conclusões alcançadas com o estudo.

O nosso núcleo de estágio abordou o tema “A arbitragem como um instrumento de formação dos alunos nas aulas de Educação Física”. Numa fase posterior, procedeu-se à realização de um artigo científico publicado na revista *Children* a 30 de Março de 2023 e que poderá ser consultado através do seguinte link: <https://www.mdpi.com/2227-9067/10/4/650>.

9.2.2. Artigo Científico

I – Introdução

Tanto os jogadores como os árbitros devem ter índices de AF elevados (Bouzas-Rico et al., 2022). Durante um jogo, o árbitro dos JDC-I deverá manter-se o mais próximo possível da zona onde ocorre a situação de jogo, controlando os jogadores e as suas ações, garantindo que o encontro entre equipas decorra dentro das leis e regulamentos previstos. Para além do mais, se a AF do árbitro apresentar índices baixos, podem-se originar situações anómalas, levando a que o natural desenrolar do jogo e o estado psicológico dos jogadores seja afetado (Manilo, 2014).

Ao longo do jogo, para além de ser solicitada uma excelente AF do árbitro, o mesmo deverá ser capaz de tomar decisões rápidas, sendo este aspeto fundamental para a resolução de confrontos e para manter a ordem no jogo (Karaçam & Pular, 2016). Os árbitros desenvolvem a sua atividade num contexto de pressão, o que requer elevados níveis de autoeficácia (Guillén et al., 2011), entendida como sendo uma condição para resolução de diferentes problemáticas associadas a uma tarefa (Bandura, 1989). Os indivíduos com elevados níveis de autoeficácia destacam-se por uma maior capacidade de concentração, por uma mais rápida adaptação da estratégia de ação e pela capacidade de ultrapassar situações de stress sem atribuir as culpas a si próprios (Bandura, 1999). Assim sendo, coloca-se a hipótese de que os árbitros podem ter melhores índices de saúde geral, tendo por base a AF, quando comparados a pessoas que não têm uma prática desportiva regular.

Num estudo de Adé et al., (2018), os autores procuram avaliar na aula de EF os papéis de mentor e treinador para 74 alunos (35 rapazes e 39 raparigas; $M = 13.54$, $SD = 2.09$). O objetivo passou por investigar se o *mentoring* e o *coaching* são benéficos em termos da aprendizagem motora, metodológica e social. Neste âmbito, revelaram-se alguns dados e informações desconhecidos até então, nomeadamente ao nível do papel do aluno-árbitro na aula de EF. Segundo a sugestão dos autores, quando os alunos assumem o papel de árbitro, automaticamente experienciam uma outra vertente do fenómeno desportivo, neste caso a denominada experiência da responsabilidade. Esta experiência está diretamente associada a aquilo que os professores de EF pretendem solicitar e desenvolver nos seus alunos. Com base neste princípio, e segundo o que foi recolhido, não existem estudos que avaliem se os alunos de EF que desempenhem o

papel de árbitro nos jogos desportivos coletivos de invasão apresentam diferenças ao nível da sua AF e composição corporal quando comparados com outros alunos com e sem prática desportiva regular. Complementarmente, a experiência da responsabilidade associada ao desporto poderá aumentar a perceção da importância de atingir e manter índices de saúde e bem-estar adequados.

De acordo com alguns estudos, devido a uma grande solicitação física nos desportos em contexto de jogo, os árbitros tendem também a atingir níveis mais elevados de AF (Kiss et al., 2021; Babity et al., 2022). Nos JDC-I, como é o caso do futebol, basquetebol e andebol, os árbitros deverão ter uma capacidade aeróbica adequada ao contexto (Casajus & Castagna, 2007). No que diz respeito às situações em que é solicitada uma elevada demanda física, os árbitros com menores índices de AF poderão experienciar déficits na função cognitiva, prejudicando a tomada de decisão em contexto de jogo (Ardigo et al., 2010). Tendencialmente, os árbitros com menores níveis de condição física estão mais sujeitos à fadiga acumulada ao longo do jogo, levando a uma probabilidade maior de ocorrência de lesões (Gabilo et al., 2013). Outro dos aspetos a considerar quanto aos possíveis benefícios de integrar os alunos na arbitragem num contexto da aula de EF e manter estes alunos numa AF adequada (por exemplo, ao nível da força, capacidade aeróbica e agilidade), são os próprios requisitos nacionais e internacionais ao nível do regulamento de arbitragem das associações e federações (como é o caso da UEFA e da FIFA) num contexto profissionalizado (Castillo et al., 2016). Para além disso, os árbitros são avaliados fisicamente com caráter regular, devendo atingir níveis de AF pré-definidos (Castagna et al., 2005). Segundo Casajus e Castagna (2007), os árbitros de futebol profissionais devem manter-se fisicamente ativos por um longo período, atingindo o auge da sua *performance* aos 40 anos. Em termos comparativos, os jogadores das respetivas modalidades, nesta faixa etária, costumam já ter terminado as suas carreiras.

A literatura aponta que níveis mais altos de AF estão positivamente associados a uma menor %MG (Hérvás et al., 2018). A AF é realmente um preditor de morbilidade e mortalidade por doenças crónicas (Drustine et al., 2013; Anderson et al., 2019). Complementarmente, importa considerar que os alunos-árbitros têm um potencial superior de desenvolver um estilo de vida saudável quando comparados com alunos que não estão sujeitos a situações desafiantes de responsabilidade, de ajuizar e de tomada de decisão, componentes estas que são colocadas em prática no treino do árbitro.

A grande maioria dos estudos realizados acerca dos árbitros foca essencialmente na vertente da AF (Kodeeswaran et al., 2021; Maslennikov et al., 2019; Weston et al., 2015), havendo uma correlação para com a *performance* do árbitro durante os jogos, afetando ainda a dimensão emocional e de tomada de decisão (Guillém et al., 2011; Tsorbatzoudis et al. 2005; Mallo et al., 2010). Para além disso, considerando os alunos de EF, a literatura é bastante vasta em termos da AF e da composição corporal (López-Sánchez et al., 2019; Kondrik et al., 2013; Griban et al., 2021). Apesar disso, a literatura não apresenta dados concretos sobre os níveis de AF e composição corporal dos alunos-árbitros. Assim sendo, o estudo em epígrafe tem como principal objetivo investigar a AF e a composição corporal entre alunos sem prática desportiva regular, com prática desportiva regular e alunos-árbitros de JDC-I.

II – Métodos

Amostra e Desenho do Estudo

Este estudo foi composto por 45 alunos do sexo masculino com idades compreendidas entre os 14 e 20 anos (16.40 ± 1.85). Estes alunos frequentam o ensino básico ou secundário, tendo residência em zonas urbanas. Este estudo engloba ainda os participantes do projeto de investigação “Educação Físicas nas Escolas da Região Autónoma da Madeira” (EFERAM-CIT; <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>). Os três grupos da amostra compostos por 15 participantes cada foram divididos da seguinte forma: 1 – alunos sem prática desportiva regular, 2 – alunos com prática desportiva regular e 3 – alunos-árbitros de jogos desportivos coletivos de invasão. Relativamente aos critérios de inclusão nos respetivos grupos, foram tidos em conta os seguintes aspetos:

- Grupo 1: (1) avaliados no âmbito do projeto EFERAM-CIT; (2) ter uma idade compreendida entre os 14 e os 20 anos de idade; não praticar qualquer desporto ou atividade física regular.
- Grupo 2: (1) avaliados no âmbito do projeto EFERAM-CIT; (2) ter uma idade compreendida entre os 14 e os 20 anos de idade; praticar regularmente atividade física desportiva, com uma carga semanal igual ou superior a 3 horas em pelo menos 7 meses por ano.

- Grupo 3: (1) ter uma idade compreendida entre os 14 e os 20 anos de idade; (2) fazer parte como árbitro de uma associação regional de uma modalidade integrada nos jogos desportivos coletivos de invasão há pelo menos 6 meses antes das avaliações.

Os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo, tendo sido obtido o respetivo consentimento informado. No caso dos participantes menores idade, o consentimento foi entregue aos encarregados de educação. Esta investigação recebeu a aprovação ética do Comité Científico do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira (Referência: ACTA N.77–12.04.2016). Para além disso, a investigação foi aprovada também pelo Secretário Regional da Educação e respetivos diretores das escolas.

As avaliações foram aplicadas por Licenciados em Educação Física e Desporto. Os avaliadores receberam formação e treino sobre (I) instrução e demonstração dos testes de AF e da avaliação da composição corporal (antropometria); (II) a equipa de campo praticou as avaliações entre elementos e (III) participou num estudo piloto, avaliando todas as variáveis por duas vezes com um intervalo temporal de 1 semana. O referido estudo piloto foi aplicado a um grupo de 8 rapazes e 7 raparigas, com uma faixa etária compreendida entre os 16 e 18 anos de idade. Analisados os resultados, o estudo piloto indicou bons resultados para todas as avaliações (correlação interclasse com um coeficiente entre .797 e .999).

Instrumentos

Vaivém de 20 metros

O teste “Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run” (PACER), faz parte do protocolo Fitnessgram, sendo um indicador da capacidade cardiorrespiratória. Este teste consiste na execução do máximo número de percursos com uma distância de 20 metros, numa cadência pré-definida. A descrição mais pormenorizada deste instrumento ao nível dos procedimentos, equipamentos, pontuação e protocolo de segurança poderá ser consultado no *Fitnessgram/Activitygram Test Administration Manual* (Meredith & Welk, 2010).

Salto em comprimento sem corrida preparatória

Os participantes foram instruídos a saltar da linha de partida o mais longe possível partindo de uma posição estacionária. A distância entre a linha de partida e o calcanhar mais perto da linha de partida determinava a distância do salto. Dois saltos foram realizados, sendo considerado a melhor pontuação para efeitos de posterior análise.

Agilidade

O teste de agilidade (4x10m) consiste na realização de um percurso previamente definido, combinando a velocidade com a coordenação, tendo em linha de conta o agarrar do objeto, o seu transporte e posterior troca, conforme definido. Deste modo, pretende-se avaliar a capacidade de aceleração, a coordenação e rapidez de execução dos movimentos do aluno.

Composição Corporal

A massa corporal, a estatura e as pregas de adiposidade corporal (prega tricipital e geminal) foram avaliadas de acordo com os procedimentos descritos na bateria de testes FitnessGram (Meredith & Welk, 2010). A massa corporal (kg) e a altura (cm) foram medidas através de uma balança e um estadiómetro SECA (Modelo 761, Hamburgo, Alemanha; e Modelo 213, Hamburgo, Alemanha, respetivamente). Posteriormente, o IMC foi calculado com base nessas métricas (kg/m^2). Foi utilizado o adipómetro (Harpenden, UK) para avaliar as pregas de adiposidade corporal. A prega tricipital e geminal foram utilizadas para calcular a %MG (Slaughter et al., 1988).

Análise Estatística

Primeiramente, foi realizada uma análise estatística descritiva por média e desvio padrão. Em segundo lugar, foi aplicada uma análise de variância unidirecional entre os grupos para explorar as diferenças ao nível da idade, da AF e da composição corporal entre os três grupos: Grupo 1: sem prática desportiva regular; Grupo 2: com

prática desportiva regular e Grupo 3: alunos-árbitros. Para além disso, foram aplicadas múltiplas comparações utilizando o teste de Bonferroni para o efeito.

De seguida, foi efetuado um teste de suposição preliminar de modo a verificar a normalidade, linearidade, *outliers* univariados e multivariados, homogeneidade das matrizes de variância e covariância e ainda a multicolinearidade.

Por fim, procedeu-se a uma análise de variância multivariada unidirecional entre grupos, de modo a investigar os diferentes perfis dos alunos (sem prática desportiva regular, com prática desportiva regular e alunos-árbitros) em testes de AF e composição corporal. Todas as análises foram realizadas considerando a idade como covariável. Foi efetuada uma análise de dados através do IBM SPSS v26 (IBM Corp., Armonk, NY, EUA). O nível de significância foi fixado em $p < 0,05$.

III – Resultados

Com o intuito de investigar o impacto dos diferentes grupos (G1 - Alunos sem Prática Desportiva; G2- Alunos envolvidos em Prática Desportiva regular, e G3 Alunos-Árbitros) na idade, AF e composição corporal realizou-se uma análise de variância unidirecional (Tabela 1). Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa na idade [F (2, 44) = 6.7; $p = .003$], SR [F (2, 44) = 27.8; $p < .001$], SLJ [F (2, 44) = 9.5; $p < .001$], Agilidade [F (2, 44) = 13,0; $p < .001$], e % MG [F (2, 44) = 10.3; $p < .001$] para os três grupos em estudo. As comparações realizadas com base nestes resultados, recorrendo ao teste de Bonferroni, indicaram que o grupo de alunos-árbitros (G3) apresentaram resultados significativamente diferentes em relação ao grupo de alunos sem prática desportiva (G1) no vaivém de 20m, salto em comprimento sem corrida preparatória, agilidade e na % MG. Comparando o grupo de alunos com prática desportiva regular (G2) e os alunos árbitros (G3) verificaram-se resultados estatísticos significativamente diferentes no teste do vaivém 20m e na % MG. Em ambos os casos, o grupo de alunos-árbitros apresentou melhores resultados nos testes físicos e uma menor % MG. Em comparação com o grupo de alunos sem prática desportiva regular, o grupo de alunos com prática desportiva regular evidenciou resultados significativamente mais elevados nos testes de AF, nomeadamente ao nível do vaivém e agilidade.

Tabela 1. Estatísticas descritivas sobre idade, testes de aptidão física e composição corporal de acordo com os diferentes grupos (alunos sem prática desportiva-G1; alunos com prática desportiva regular-G2; alunos árbitros-G3).

	Total		S-w/SP(G 1)		S-reg/SP(G2)		S/REF(G3)		‡	†
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Age (years)	16,4	1,9	15,3	1,5	16,3	1,5	17,5	1,9	p = .003;	1<3
SR (n)	52,8	25,0	31,9	16,9	49,4	19,7	77,1	13,0	p < .001;	1<2 and 3, 2<3
SLJ (cm)	186,4	29,2	164,3	30,2	192,8	28,2	202,2	11,7	p < .001;	1<3
Agility (sec)	12,1	1,3	13,1	1,4	12,0	0,8	11,2	0,6	p < .001;	1<2 and 3
BMI (kg/m ²)	21,8	2,9	21,6	2,8	21,7	3,7	22,0	2,3	p < .913;	n.s.
%BF	19,8	8,8	24,9	8,5	21,5	8,6	13,0	4,2	p < .001;	1 and 2 > 3

M, Means; SD, Standard of deviation; S-w/SP(G 1), Students without Sports Practice; S-reg/SP(G2), Students involved in regular Sports Practice, S/REF(G3), Students-Referees; SR, 20-m shuttle run (n); SLJ, Standing long jump (cm); BMI, body mass index, %BF, percentage of body fatness estimated from skinfolds. ‡ One Way ANOVA; † Multiple comparisons considering Bonferroni correction.

Para investigar os diferentes perfis dos alunos nos testes de AF e composição corporal, efetuou-se uma análise de variância multivariada unidirecional entre os grupos em estudo. Referente à AF utilizaram-se três variáveis dependentes: número de voltas realizadas no vaivém de 20m (Figura 1), teste de agilidade (segundos) (Figura 2) e salto em comprimento sem corrida preparatória (centímetros) (Figura 3). A variável independente foi o perfil dos alunos, ou seja, alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos-árbitros. Foram realizados testes preliminares de pressupostos para verificar a normalidade, a linearidade, os *outliers* univariados e multivariados, a homogeneidade das matrizes de variância-covariância e a multicolinearidade, não tendo sido observadas violações graves. Depois de considerar a idade como uma covariável, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos nas variáveis dependentes combinadas, $F(6, 80) = 4.78$, $p < .001$; Pillai's Trace = .53; partial eta squared = .26. Quando os resultados para as variáveis dependentes foram considerados separadamente, todas elas atingiram significância estatística, utilizando um nível alfa ajustado de Bonferroni de .017, $ps < .010$; .20 < partial eta squared > .44. Uma análise da média dos resultados indicou que os alunos-árbitros apresentaram desempenhos ligeiramente melhores ao nível do número de voltas

realizadas no vaivém, no teste de agilidade (segundos) e no salto em comprimento sem corrida preparatória (centímetros).

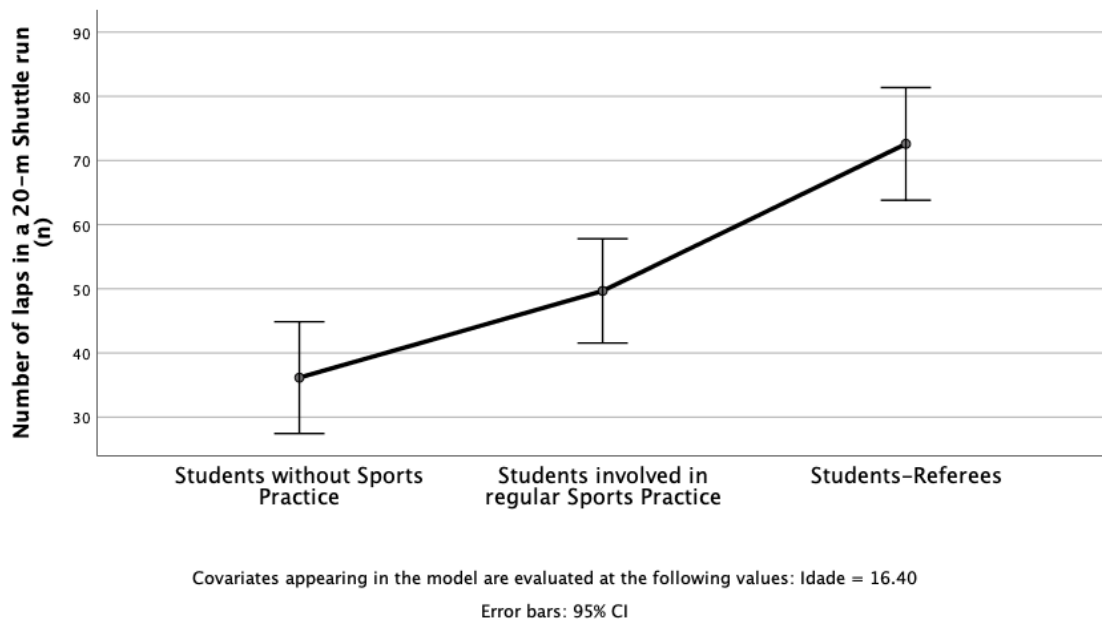


Figura 1. Número de voltas realizadas no vaivém de 20 metros pelos diferentes grupos de alunos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros).

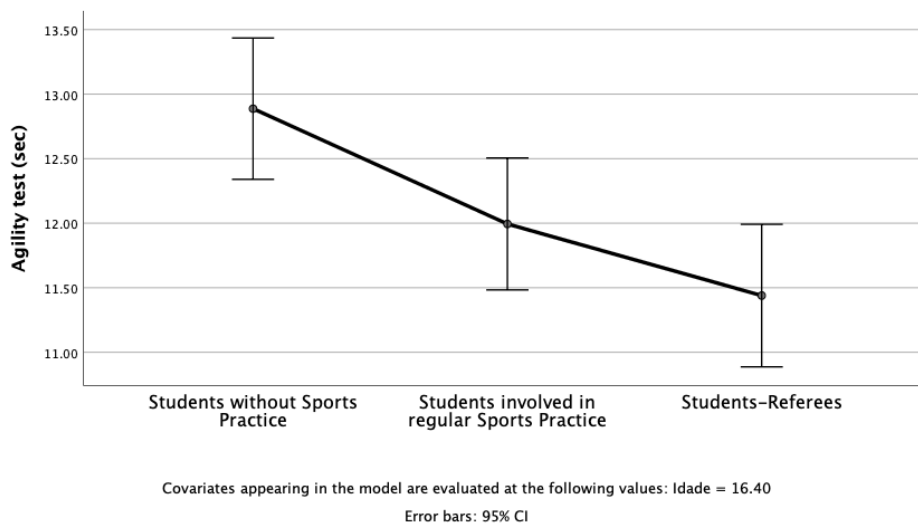


Figura 2. Tempo (segundos) realizado pelos diferentes grupos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros) no teste de agilidade.

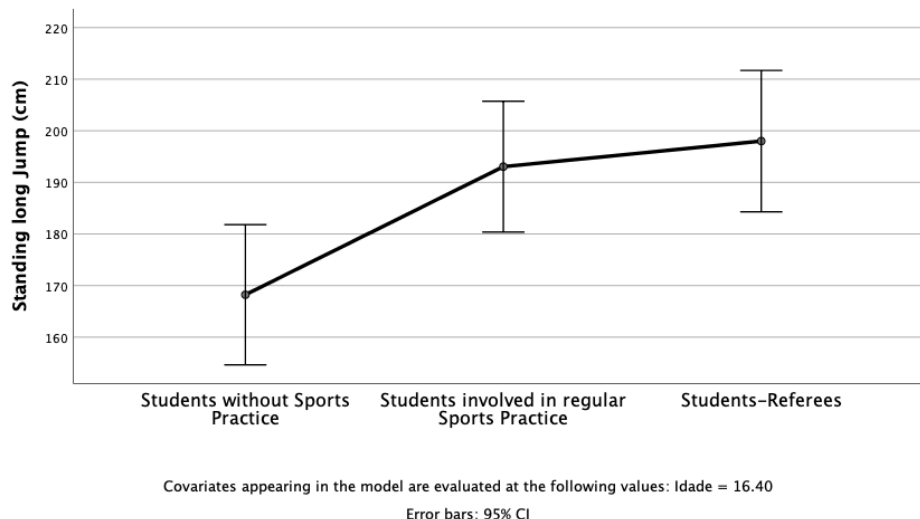


Figura 3. Distância (em centímetros) realizada pelos diferentes grupos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros) no salto em comprimento sem corrida preparatória.

Relativamente à composição corporal, foram utilizadas duas variáveis dependentes: % MG e IMC. Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos nestas variáveis combinadas, $F(4, 82) = 4.26$, $p < .001$; Pillai's Trace = .34; partial eta squared = .17. Quando os resultados de ambas as variáveis dependentes foram considerados de uma forma separada, apenas a % MG apresentou significância estatística, $F(2, 45) = 5.53$, $p = .007$, partial eta squared = .21. Uma análise dos resultados indicou que os alunos-árbitros apresentaram % MG ligeiramente inferiores, em comparação com os alunos sem prática desportiva e os alunos com prática desportiva regular (Figura 4).

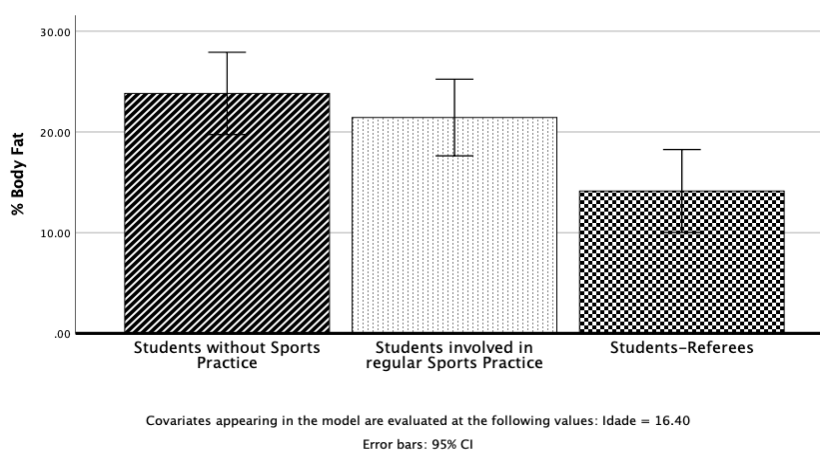


Figura 4. %MG dos diferentes grupos de alunos (alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros).

IV - Discussão de Resultados

O estudo apresentou como principal objetivo investigar as diferenças na AF e na composição corporal entre alunos sem prática desportiva, alunos com prática desportiva regular e alunos árbitros que desempenhem funções nos jogos desportivos coletivos de invasão. Após controlarmos a idade como covariável, os resultados mostraram que o conjunto de variáveis utilizadas para caracterizar a AF (i.e., vaivém de 20 metros, teste de agilidade e salto em comprimento sem corrida preparatória) foi estatisticamente diferentes entre os grupos que apresentam prática desportiva, favorecendo os alunos árbitros. Na composição corporal (i.e., IMC e % MG) obtiveram-se resultados semelhantes. Contudo, quando as variáveis dependentes foram analisadas separadamente apenas se verificaram diferenças entre os grupos na % MG, tendo os alunos árbitros apresentado valores estatisticamente mais baixos que os restantes grupos.

Neste estudo, utilizou-se o teste vaivém de 20 metros como indicador de resistência cardiorrespiratória. Esta, é uma componente da AF relacionada com a saúde devido a uma correlação positiva verificada entre a resistência cardiorrespiratória e um perfil de saúde mais saudável (Armstrong & Van Mechelen, 2017). Alguns autores referem-se mesmo à resistência cardiorrespiratória como um indicador do estado de saúde e bem-estar (Ross et al., 2016; Tomkinson et al., 2019). Embora a investigação mais recente demonstre que o teste do vaivém de 20 metros não é fiável para predizer o consumo máximo de oxigénio (VO₂ máx), especialmente em crianças e adolescentes (Welsman and Armstrong, 2019; Mayorga-Vega et al., 2015), tem sido amplamente recomendado na literatura (Meredith & Welk, 2010; Tomkinson et al., 2019). O nosso estudo considerou o número de percursos realizados no teste como um indicador de resistência cardiorrespiratória, tal como apresentado anteriormente (Martinho et al., 2022; Henriques-Neto et al., 2020). Os alunos árbitros apresentaram melhores resultados neste teste em comparação com os grupos com e sem prática desportiva regular, evidenciando uma boa capacidade cardiorrespiratória e um perfil de saúde mais saudável.

O salto em comprimento sem corrida preparatória é um dos testes mais utilizadas para avaliar a força explosiva dos membros inferiores, considera fundamental numa diversidade de desportos que exigem coordenação motora complexa de pernas e braços e onde é necessária uma alta velocidade de contrações musculares (Zhou et al.,

2020). O salto em comprimento é um indicador de potência, ou seja, a capacidade ou ritmo em que se pode realizar o trabalho (ACSM, 2022), apresentando impacto direto na AF relacionada com o desempenho. As evidências científicas mostram que a força explosiva, avaliada recorrendo a diferentes tipos de saltos, tem sido considerada um importante preditor de velocidade e agilidade (França et al., 2022; França et al., 2021). Contudo, a relação entre a distância alcançada no salto em comprimento e a força isocinética máxima ainda está em debate (Yokozawa et al., 2019). Estudos recentes têm considerado e recomendado o salto em comprimento como um importante teste de referência para os alunos do ensino médio avaliarem seus níveis de AF (Zhou et al., 2020). Tal como nos resultados referentes à capacidade cardiorrespiratória, os alunos árbitros obtiveram melhores desempenhos no salto em comprimento sem corrida preparatória, em comparação com os grupos com e sem prática desportiva regular. Este resultado indica-nos um melhor desempenho muscular por parte dos alunos árbitros e, conseqüentemente, um perfil de AF mais robusto.

Outra das componentes da AF associada à *performance* analisada neste estudo foi a agilidade. Caracteriza-se pela capacidade de alterar a posição do corpo no espaço com uma determinada velocidade e precisão (ACSM, 2022). É considerada uma componente central do treino desportivo devido ao seu impacto benéfico a nível mental e na AF (Walker et al., 2011). A título de exemplo, alguns estudos onde foram utilizados diferentes perfis populacionais evidenciaram que treinar a agilidade física é, provavelmente, mais eficaz do que treinar a corrida linear, considerando o desempenho físico e cognitivo como a agilidade física, a memória e a vigilância (Walker et al., 2011; Lennemann et al., 2013; Trecroci et al., 2022). Os resultados obtidos nesta componente da AF estão em consonância com os resultados para a aptidão cardiorrespiratória e para a força explosiva dos membros inferiores. De uma forma geral, verifica-se que os alunos árbitros apresentam um perfil de AF mais saudável em comparação com os outros grupos com e sem prática desportiva regular.

Os resultados obtidos através deste estudo ajudam a clarificar que o desempenho da função de árbitro nos jogos desportivos coletivos de invasão, mesmo em idade jovem, requer uma boa capacidade física para realizar um bom acompanhamento do jogo e, em consequência, tomar as melhores decisões, tal como defendido no contexto dos árbitros profissionais de elite (MacMahon et al., 2015). O ingresso de jovens na carreira de árbitro apresenta inúmeras vantagens do ponto de vista da AF relacionada

com a saúde e com a *performance*, devendo ser utilizada como forte argumento para cativá-los.

Referente à composição corporal, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas na % MG entre alunos árbitros (13%), alunos sem prática desportiva (24,9%) e alunos com prática desportiva regular (21,5%). No caso do IMC, não foram encontradas diferenças entre os grupos em análise. Estes resultados suportam duas ideias fundamentais. Em primeiro lugar, a composição corporal, uma componente da AF relacionada com a saúde que expressa a quantidade relativa de músculo, gordura, ossos e outras partes vitais do nosso corpo (ACSM, 2022), apresenta um perfil mais saudável nos alunos árbitros, levando a que consideremos uma grande vantagem para a saúde deste grupo. Atualmente, e principalmente devido à pandemia do COVID-19, tem sido expressa uma maior preocupação sobre o excesso de peso e a obesidade pelas principais organizações de saúde pública do mundo (i.e., WHO, Centers for Disease Control and Prevention, American Psychological Association, World Obesity Federation, Canadian Task Force on Preventive Health Care, entre outras). Parece claro que o excesso de peso e a obesidade representa um grave problema que afeta inúmeros jovens por todo o mundo (Jebeile et al., 2022). É inequívoca a relação direta entre o excesso de peso e a obesidade e várias doenças crónicas como a hipertensão, síndrome metabólica, diabetes mellitus tipo 2, acidente vascular cerebral, doença cardiovascular e dislipidemia (ACSM, 2022; Jebeile et al., 2022). Em segundo lugar, o nosso estudo chama a atenção para as metodologias de avaliação da composição corporal, particularmente em jovens com estas idades ($\pm 16,4$ anos). Embora existam algumas recomendações para a utilização do IMC para a identificação de casos de excesso de peso e obesidade em jovens (Jebeile et al., 2022), o seu uso exclusivo poderá ser desaconselhado independentemente dos valores de corte utilizados. Os resultados obtidos corroboram este argumento, principalmente quando comparamos jovens com e sem prática desportiva. A avaliação da composição corporal com recurso a pregas de adiposidade subcutânea, para estimar a %MG, tem apresentado correlações positivas com várias medidas consideradas *gold standard* na avaliação da composição corporal (ACSM, 2022). Assim, assegurando-se que a técnica de avaliação é executada corretamente, a utilização de pregas de adiposidade subcutânea para estimar a %MG é preferível nestas idades (ACSM, 2022).

Este estudo aborda uma temática de grande importância e pouco estudada, particularmente em jovens árbitros e que pode ajudar a promover os benefícios da

arbitragem em jovens que desempenhem as suas funções nos jogos desportivos coletivos de invasão. Contudo, a análise dos resultados obtidos deve ser feita considerando algumas limitações. Em primeiro lugar, a amostra é pequena. Apesar disso, é determinante salientar que considerando a população de alunos árbitros com critérios de inclusão, avaliamos 60% da população. Por outro lado, reconhecemos que, para evitar desequilíbrios na amostra, a constituição dos restantes grupos (i.e., sem prática desportiva e com prática desportiva regular) foi condicionada. Também reconhecemos que a avaliação da AF e da composição corporal depende da competência do avaliador, sendo necessário uma formação adequada e uma prática exemplar para obter resultados precisos. Nesse sentido, constituiu-se uma equipa de avaliadores bem treinados e formados em Educação Física e Desporto, garantindo a consistência dos protocolos e minimizando os erros de recolha de dados, especialmente na antropometria. As análises estatísticas consideraram o controlo de covariáveis importantes que poderiam gerar resultados enviesados.

V – Considerações Finais

A informação sobre a AF e a composição corporal de árbitros jovens que desempenham as suas funções nos jogos desportivos coletivos de invasão é escassa na literatura.

Com este estudo concluímos que, após o controlo da idade como covariável, o desempenho do papel de árbitro beneficia a AF relacionada com a saúde e com a *performance*, incluindo a composição corporal. O estudo também nos remete para a importância da utilização de *cross-measurements* na avaliação da composição corporal, como é o caso das medidas antropométricas para predizer a %MG. Por fim, comprovamos os benefícios que o desempenho da função de árbitro apresenta em relação à saúde e à *performance*.

VI - Referências bibliográficas

Adé, D., Ganière, C., & Louvet, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons: student experience and motivation. *Physical*

American College of Sports Medicine. Guidelines for Exercise Testing and Prescription, 11th ed.; Wolters Kluwer: 2022.

Anderson, E., & Durstine, J. L. (2019). Physical activity, exercise, and chronic diseases: A brief review. *Sports Medicine and Health Science*, 1(1), 3-10.

Ardigò, L. P. (2010). Low-cost match analysis of Italian sixth and seventh division soccer refereeing. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 24(9), 2532-2538.

Armstrong N, van Mechelen W, eds. Oxford textbook of children's sport and exercise medicine. 3rd edn. Oxford: Oxford University Press, 2017

Babity, M., Zámodycs, M., Lakatos, B. K., Rákóczi, R., König, A., Menyhárt-Hetényi, A., ... & Kiss, O. (2022). Cardiorespiratory fitness status of elite handball referees in Hungary. *PLoS One*, 17(7), e0270999.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.

Bouzas-Rico, S., De Dios-Alvarez, V., Suarez-Iglesias, D., & Ayan-Perez, C. (2022). Field-based tests for assessing fitness in referees: A systematic review. *Research in Sports Medicine*, 30(4), 439-457.

Casajus, J. A., & Castagna, C. (2007). Aerobic fitness and field test performance in elite Spanish soccer referees of different ages. *Journal of science and medicine in sport*, 10(6), 382-389.

Castagna, C., Abt, G., D'OTTAVIO, S. T. E. F. A. N. O., & Weston, M. (2005). Age-related effects on fitness performance in elite-level soccer referees. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 19(4), 785-790.

- Castillo, D., Yanci, J., Casajús, J. A., & Cámara, J. (2016). Physical fitness and physiological characteristics of soccer referees. *Science & Sports, 31*(1), 27-35.
- Durstine, J. L., Gordon, B., Wang, Z., & Luo, X. (2013). Chronic disease and the link to physical activity. *Journal of sport and health science, 2*(1), 3-11.
- França, C., Gouveia, E.R., Caldeira, R., Marques, A., Martins, J., Lopes, H., Henriques, R., & Ihle, A. (2022). Speed and agility predictors among adolescent male football players. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(5), 2856; <https://doi.org/10.3390/ijerph19052856>
- França, C., Gouveia, E.R., Caldeira, R., Marques, A., Martins, J., Lopes, H., Costa, M., & Ihle, A. (2021). Predictors of Explosive Leg Power in Elite Football Players. *Journal of Physical Education and Sport, 21* (6), 3599 - 3605. doi:10.7752/jpes.2021.06486.
- Gabrilo, G., Ostojic, M., Idrizovic, K., Novosel, B., & Sekulic, D. (2013). A retrospective survey on injuries in Croatian football/soccer referees. *BMC musculoskeletal disorders, 14*(1), 1-12.
- Griban, G., Dzenzeliuk, D., Dikhtiarenko, Z., Yeromenko, E., Lytvynenko, A., Otravenkoa, O., ... & Prontenko, K. (2021). Influence of sambo wrestling training on students' physical fitness. *Sport Mont, 19*(1), 89-95.
- Guillén, F., & Feltz, D. L. (2011). A conceptual model of referee efficacy. *Frontiers in psychology, 2*, 25.
- Henriques-Neto, D., Minderico, C., Peralta, M., Marques, A., & Sardinha, L. B. (2020). Test-retest reliability of physical fitness tests among young athletes: The FITescola® battery. *Clinical physiology and functional imaging, 40*(3), 173–182. <https://doi.org/10.1111/cpf.12624>
- Hervás, G., Ruiz-Litago, F., Irazusta, J., Fernández-Atutxa, A., Fraile-Bermúdez, A. B., & Zarrazquin, I. (2018). Physical activity, physical fitness, body composition, and nutrition are associated with bone status in university students. *Nutrients, 10*(1), 61.

Jebeile, H., Kelly, A. S., O'Malley, G., & Baur, L. A. (2022). Obesity in children and adolescents: epidemiology, causes, assessment, and management. *The lancet. Diabetes & endocrinology*, *10*(5), 351–365. [https://doi.org/10.1016/S2213-8587\(22\)00047-X](https://doi.org/10.1016/S2213-8587(22)00047-X)

Karaçam, A., & Pular, A. (2017). Adaptation study of referee self-efficacy scale (REFS) to Turkish. *Journal of Physical Education and Sports Sciences*, *11*(1), 118-128.

Kiss, O., Babity, M., Kovacs, A., Skopal, J., Vago, H., Lakatos, B. K., ... & Merkely, B. (2021). Significance of extended sports cardiology screening of elite handball referees. *Plos one*, *16*(4), e0249923.

Kodeeswaran, A. H., & Kumaran, S. (2021). Comparative Study on selected physical fitness Variables between Basketball and football referees. *International journal of physical education, sports and health*, *8*, 35-37.

Kondric, M., Sindik, J., Furjan-Mandic, G., & Schiefler, B. (2013). Participation motivation and student's physical activity among sport students in three countries. *Journal of sports science & medicine*, *12*(1), 10.;

Lennemann, L. M., Sidrow, K. M., Johnson, E. M., Harrison, C. R., Vojta, C. N., & Walker, T. B. (2013). The influence of agility training on physiological and cognitive performance. *Journal of strength and conditioning research*, *27*(12), 3300–3309. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31828ddf06>

López-Sánchez, G. F., Radzimiński, Ł., Skalska, M., Jastrzębska, J., Smith, L., Wakuluk, D., & Jastrzębski, Z. (2019). Body composition, physical fitness, physical activity and nutrition in Polish and Spanish male students of Sports Sciences: Differences and correlations. *International journal of environmental research and public health*, *16*(7), 1148.

MacMahon, C., Mascarenhas, D., Plessner, H., Pizzera, A., Oudejans, R., Raab, M. (2015). *Sports Officials and Officiating: Science and practice*. New York, Routledge.

Mallo, J., Frutos, P. G., Juárez, D., & Navarro, E. (2012). Effect of positioning on the accuracy of decision making of association football top-class referees and assistant referees during competitive matches. *Journal of sports sciences*, *30*(13), 1437-1445.

Manilo, Y. V. (2014). Locomotor activity of professional football referees. *Physical education of students*, 18(6), 37-40.

Martinho, D.V.; Gouveia, É.R.; França, C.; Lopes, H.; Ihle, A.; Marques, A.; Rodrigues, A.; Alves, R.; Sarmento, H. Body Composition and Physical Fitness in Madeira Youth. *Children* 2022, 9, 1833. <https://doi.org/10.3390/children9121833>

Maslennikov, A., Soloviev, M., Vakalova, L., Zaiko, D., & Dmitriev, I. (2019). Improvement of physical condition of football referees by athletics. *Journal of Physical Education & Sport*, 19.

Mayorga-Vega, D., Aguilar-Soto, P., & Viciano, J. (2015). Criterion-Related Validity of the 20-M Shuttle Run Test for Estimating Cardiorespiratory Fitness: A Meta-Analysis. *Journal of sports science & medicine*, 14(3), 536–547.

Meredith, M. and G. Welk, Fitnessgram/Activitygram test administration manual (Updated 4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 2010.

Ross R, Blair SN, Arena R, et al. Importance of assessing cardiorespiratory fitness in clinical practice: a case for fitness as a clinical vital sign: a scientific statement from the American Heart Association. *Circulation* 2016;134: e653–99.

Silva, V. L. D., Depizzol, C. E. D. R., Carletti, L., Vancini, R. L., Leopoldo, A. P. L., & Leopoldo, A. S. (2019). State of health and physical fitness of cbf (Brazilian soccer confederation) referees from the state of Espírito Santo. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 25, 147-151.

Slaughter *et al.*, Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youths, *Hum. Biol.*, 1988, 60, 709–723

Tomkinson, G. R., Lang, J. J., Blanchard, J., Léger, L. A., & Tremblay, M. S. (2019). The 20-m Shuttle Run: Assessment and Interpretation of Data in Relation to Youth Aerobic Fitness and Health. *Pediatric exercise science*, 31(2), 152–163. <https://doi.org/10.1123/pes.2018-0179>

Trecroci A, Cavaggioni L, Rossi A, Moriondo A, Merati G, Nobari H, et al. (2022) Effects of speed, agility and quickness training programme on cognitive and physical

performance in preadolescent soccer players. PLoS ONE 17(12): e0277683. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277683>

Tsorbatzoudis, H., Kaissidis-Rodafinos, A., Partemian, S., & Grouios, G. (2005). Sources of stress among greek team handball referees: construction and validation of the handball officials' sources of stress survey. *Perceptual and motor skills*, 100(3), 821-830.

Walker, T B¹; Lennemann, L M¹; Harrison, C R²; Klein, R²; Doczy, E J². The Influence of Agility Training on Physiological and Cognitive Performance. *Journal of Strength and Conditioning Research* 25():p S104-S105, March 2011. | DOI: 10.1097/01.JSC.0000395745.95921.2f

Welsman J, Armstrong N. The 20 m shuttle run is not a valid test of cardiorespiratory fitness in boys aged 11–14 years. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine* 2019;5:e000627. doi:10.1136/bmjsem-2019-000627.

Weston, M. (2015). Match performances of soccer referees: the role of sports science. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, (87), 113-117.

Yokozawa, Toshiharu; Kumagawa, Daisuke; Arakawa, Hiroshi; Katsumata, Yoichi; Akagi, Ryota (2019). *A Biomechanical Analysis of the Relationship between the Joint Powers during the Standing Long Jump and Maximum Isokinetic Strength of the Lower Limb Joints**. *International Journal of Sport and Health Science*, 17(0), 13–24. doi:10.5432/ijshs.201827

Zhou, H., Yu, P., Thirupathi, A., & Liang, M. (2020). How to Improve the Standing Long Jump Performance? A Mininarrative Review. *Applied bionics and biomechanics*, 2020, 8829036. <https://doi.org/10.1155/2020/8829036>

9.2.3. Balanço Geral da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

A presente ACPC, organizada anualmente pelos professores estagiários dos vários NE do MEEFEBS em colaboração com os professores orientadores, assume-se como uma mais-valia para a formação contínua do pessoal docente através de temáticas associadas à área e com um elevado rigor técnico e científico que este tipo de eventos preconiza.

Salienta-se que esta é uma formação validada pela Direção Regional da Educação para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620 contando com a presença de, aproximadamente, 150 formandos. A ação apresentou temáticas diferenciadas e apelativas contando, inclusivamente, com uma parte prática alusiva a técnicas/abordagens ao ensino da orientação.

É importante referir que estas ações que se realizam anualmente são um importante contributo para o desenvolvimento da EF em contexto escolar, contribuindo para uma partilha de conhecimentos entre os professores estagiários e aqueles que já possuem mais experiência no âmbito do ensino desta disciplina.

Os formandos aderiram à iniciativa sendo também fundamental o apoio de alguns dos professores estagiários e dos alunos de 1º ano do mestrado na orientação dos grupos, explicando a utilização da app *iOrienteering* e as propostas de exercícios delineadas pelos responsáveis do módulo.

No que concerne à organização do evento, julgo que todos os professores estagiários e alunos do 1º ano do mestrado cumpriram, com o rigor necessário, todas as funções que lhes tinham sido associadas contribuindo, desta forma, para que tudo decorresse dentro do planeado. Complementarmente, todos os organogramas realizados e o apoio da professora Ana Luísa Correia na partilha das funções necessárias, tornaram-se a base do sucesso de toda a organização do evento. O cumprimento dos horários estabelecidos foi o único fator menos bem conseguido, contudo, todo o tempo foi aproveitado para o enriquecimento do conhecimento de todos os formandos.

A montagem e acompanhamento do *coffee break* foi uma das principais funções que me foram atribuídas, pelo que considero pertinente efetuar uma breve apreciação do momento. Contrariamente a anos anterior, e graças a um dos patrocínios, conseguimos apresentar uma secção de alimentos e lanches saudáveis confeccionados por uma nutricionista que nos acompanhou ao longo dos dois dias formativos. Os professores, e todos aqueles que usufruíram deste momento, demonstraram-se surpreendidos e

agradados com a oferta disponível e com o acompanhamento de proximidade efetuado pela nutricionista, respondendo a perguntas e dando sugestões.

Referente à divulgação do evento, tal como mencionado anteriormente, recorremos à divulgação física e *online*. Todos os professores estagiários foram responsáveis por divulgar o evento nas escolas onde estão a estagiar. Além disso, foi enviado, por email, um convite para as escolas da Região Autónoma da Madeira e convites físicos para professores do departamento de EF e Desporto, preletores convidados, reitor da UMa, Diretor Regional da Educação, entre outros.

Relativamente à nossa comunicação, julgo que conseguimos transmitir uma mensagem clara no que respeita à temática do ensino das regras de jogo e do desempenho do papel de árbitro em contexto educativo. A escolha deste tema para a nossa apresentação prendeu-se essencialmente com o gosto que ambos temos pela arbitragem. Sendo um papel, por vezes, negligenciado nas escolas, consideramos que esta poderia ser uma boa oportunidade para abordar a importância da temática e transmitir algumas propostas de intervenção no sentido de tornar a tarefa mais apelativa para os alunos aumentando, conseqüentemente, a motivação intrínseca dos mesmos para o desempenho desta função. Compreendemos também a pertinência deste tema quando, após pesquisa de literatura científica, concluímos que são raros ou inexistentes os estudos acerca da temática abordada.

Foram realizadas diversas reuniões com o nosso orientador científico com o intuito de debatermos e delinear os quais os instrumentos de avaliação que iríamos utilizar, os momentos de avaliação, o tratamento e discussão de resultados e, numa fase final, revermos toda a apresentação e efetuar eventuais alterações.

Ao nível da estruturação e aspeto visual considero que efetuamos uma apresentação bem estruturada, apelativa e com informação sucinta e objetiva. Numa fase inicial, delineamos três grandes problemáticas associadas à arbitragem que reforçam e fundamentam, fortemente, a pertinência da nossa comunicação. Posto isto, apresentamos algumas das capacidades, competências e valores que os alunos poderão adquirir com o desempenho da função, indo ao encontro do PASEO. Para cada um dos objetivos que delineamos, estabelecemos uma metodologia e apresentamos os seus resultados de uma forma isolada. Optamos por realizar esta estruturação uma vez que, para cada objetivo, apresentamos uma amostra diferente e, desta forma, conseguimos ser mais esclarecedores quanto ao instrumento de avaliação e amostra utilizada em cada um dos objetivos do estudo. Por fim, apresentamos breves conclusões acerca dos

resultados obtidos e propostas de intervenção para que os professores possam utilizar nas suas aulas de EF, potenciando o gosto e a motivação dos alunos pelo desempenho do papel de árbitro. Finalizamos a nossa comunicação com três mensagens fortes que suscitaram a reflexão dos formandos presentes. De seguida, ainda enquadrado no presente módulo, os nossos três convidados efetuaram as suas intervenções, que apesar de pertinentes, focaram-se mais na arbitragem federada, e não no contexto educativo como se pretendia.

De uma forma geral, considero termos efetuado uma comunicação bem estruturada, objetiva e apelativa. Apesar disso, poderíamos ter apresentado um exemplo prático do que é realizado nas aulas, de que forma introduzimos as tais propostas de intervenção, bem como os *feedbacks* dos alunos antes e após a intervenção realizada acerca do desempenho do árbitro.

Para futuras investigações consideramos fundamental a utilização de uma amostra maior, no que se refere aos alunos árbitros, tornando o estudo mais representativo da população. Contudo, importa salientar que a amostra utilizada na presente investigação representa cerca de 60% da população que cumpria com os critérios de inclusão definidos.

9.3. Ação Científico-Pedagógica Individual

9.3.1. Enquadramento

A ACPI é uma atividade de grande interesse que se insere nas linhas programáticas do EP realizado no 2º ano do MEEFEBS. Pretende-se que os professores estagiários assumam o papel de formadores e partilhem conhecimentos acerca de uma determinada temática com todos os professores do grupo disciplinar de EF da escola onde se encontram a estagiar. Além disso, a mesma apresentação deu origem a um *poster* que foi apresentado no *Seminário Desporto e Ciência 2023* organizado pelo Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais UMa.

A comunicação intitulada “Problemáticas associadas ao ensino das regras e da função de árbitro nos jogos desportivos coletivos de invasão no contexto educativo” teve como objetivo apresentar aos professores os resultados obtidos acerca de: a) Qual é a posição das Aprendizagens Essenciais perante as regras do jogo e o desempenho do papel de árbitro nas aulas de EF; b) Qual o grau de conhecimento dos alunos acerca das

regras dos JDC-I e c) Quais as estratégias utilizadas pelos professores de EF para abordarem as regras, bem como para desempenhar a função de árbitro nas aulas de JDC-I.

As Ações Científico-Pedagógica Individual e Coletiva, assumem-se como momentos de grande pertinência na partilha de conhecimentos e reflexões no que concerne à EF, capacitando os formandos de novas propostas didático-pedagógicas a serem utilizadas nas suas aulas.

9.3.2. Artigo Científico

Problemáticas associadas ao ensino das regras e da função de árbitro nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão no Contexto Educativo

Issues associated with teaching rules and refereeing in Collective Invasion Sports Games in the Educational Context

José Pedro Luz¹, Henrique Caldeira¹, Maria Arcanjo Gaspar², Élvio Rúbio Gouveia^{1,3}

¹Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto, Portugal

² Escola Básica com Pré-Escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro, Funchal, Portugal

³ LARSYS, Interactive Technologies Institute, Funchal, Portugal

Problemáticas associadas ao ensino das regras e da função de árbitro nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão no Contexto Educativo

Resumo

No contexto educativo, verifica-se que o ensino das regras e das funções da arbitragem nos JDC-I nem sempre é valorizado como uma ferramenta para o desenvolvimento de determinadas competências necessárias ao Homem que pretendemos formar. Deste modo, o desempenho das funções de árbitro assume-se como uma ferramenta potencializadora de determinados valores e competências emanadas no PASEO. Consta-se que os jovens apresentam, na sua grande maioria, uma baixa motivação para o desempenho do papel de árbitro, sendo uma função que nunca ou raramente desempenharam nas aulas de EF de forma voluntária (Adé, Ganière & Louvert, 2018). Não estará esta falta de motivação e receio no desempenho associado à falta de oportunidades que são dadas aos alunos?

Tendo em conta algumas das problemática supramencionadas, procuraremos responder às seguintes questões: a) Qual é a posição das aprendizagens essenciais perante as regras do jogo e o desempenho do papel de árbitro nas aulas de EF; b) Qual é o grau de (des)conhecimento dos alunos acerca das regras do jogo; e c) Que estratégias são utilizadas pelos professores de EF para abordarem os conhecimentos acerca das regras, assim como, para desempenhar a função de árbitro nas respetivas aulas.

Palavras-Chave: Regras; Arbitragem; Potencialidades; Conhecimento; Estratégias

Abstract

In the educational context, teaching the rules and functions of refereeing in Invasion Sports Games is not always valued as a tool for developing certain skills necessary for the man we want to form. In this way, the performance of refereeing duties is seen as a tool that enhances certain values and competences set out in the Profile of Pupils Leaving Compulsory Schooling. Most young people have low motivation to perform the role of referee, and it is a role they have never or rarely performed in Physical Education classes on a voluntary basis (Adé, Ganière & Louvert, 2018). Isn't this lack of motivation and fear of performing associated with the lack of opportunities given to students?

Taking into account some of the issues mentioned above, we will try to answer the following questions: a) What is the position of essential learning in relation to the rules of the game and the performance of the role of referee in Physical Education classes; b) What is the degree of (dis)knowledge of students about the rules of the game; and c) What are the strategies used by Physical Education teachers to address knowledge about the rules, as well as to perform the role of referee in their classes.

Keywords: Rules; Refereeing; Potentialities; Knowledge; Strategies

Problemáticas associadas ao ensino das regras e da função de árbitro nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão no Contexto Educativo

Introdução

O desempenho da função de árbitro nas aulas de EF representa um dos conteúdos programáticos, apresentados nas AE, para os diversos anos de escolaridade. Contudo, o seu desempenho nunca ou raramente é desempenhado de uma forma voluntária (Adé, Ganière & Louvert, 2018).

Os professores, através da utilização de estratégias diferenciadas, deverão promover o desempenho desta função, visto ser uma função que permite o desenvolvimento de determinados valores e áreas de competência enunciados no PASEO. De acordo com Gomes (2008), o espírito de justiça, a personalidade, a dignidade e a autoridade são alguns dos aspetos que podem ser desenvolvidos através do desempenho de tarefas associadas à arbitragem. Além dessas, a responsabilidade, a capacidade de liderança, a tomada de decisão, habilidades de comunicação e o desenvolvimento sócio-afetivo são outras capacidades, valores ou áreas de competência que podem ser desenvolvidas de uma forma significativa (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa e Cruz, 1998; Cardoso, Leitão e Sarmiento, 2018). Assim, percebemos que desempenhar a função de árbitro é determinante para a formação eclética dos alunos, desenvolvendo competência, valores e áreas que competência transversais ao futuro dos jovens em sociedade e nos mais diversos ramos profissionais que integrem.

Considerado, de forma unânime, como um meio privilegiado para a aquisição de capacidades relacionais e sociais, o DE obriga a que “No processo de inscrição dos Grupos-Equipa é obrigatória a inscrição no MDE de, no mínimo, 2 alunos por Grupo-Equipa, para o desempenho das funções de juizes ou árbitros...” (Regulamento Geral de Funcionamento do Desporto Escolar 22/23, 2022). Nesse âmbito, as aulas de EF poderão ser um momento apropriado para os alunos desenvolverem competências e capacidades que lhe permitam aumentar as taxas de acerto e com isso, aumentar a motivação intrínseca para a função de árbitro. Por fim, segundo Saldanha (2008), o desempenho de funções de árbitro em contexto escolar promoverá uma relação de simbiose entre a escola e o setor federativo.

1. Qual é a posição das aprendizagens essenciais perante as regras do jogo e o desempenho do papel de árbitro nas aulas de EF?

As AE assumem-se como um documento determinante a qualquer profissional da área do ensino tendo em vista a orientação do professor na planificação, execução e avaliação dos conhecimentos dos alunos aliado ao desenvolvimento de competências emanadas no PASEO. De uma forma simplificada apresentamos, abaixo, uma tabela que elucida os aspetos comuns observados nos JDC-I (Futebol, Andebol e Basquetebol) no que a esta temática das regras e do desempenho do papel do árbitro diz respeito.

Tabela 1. Conteúdos apresentados nas Aprendizagens Essenciais

Nível Introdutório	“Aceita as decisões da arbitragem e adequa as suas ações às regras do jogo.” “Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo.”
Nível Elementar	“Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais.” “Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo, adequando a sua atuação a esse conhecimento quer como jogador quer como árbitro.”

2. Qual é o grau de conhecimento dos alunos acerca das regras dos JDC-I?

Metodologia

Partindo do pressuposto que as regras do jogo devem ser abordadas nas aulas de EF, como observado nas AE, torna-se preponderante compreender qual a perceção e o conhecimento dos alunos no que diz respeito às mesmas. Assim, através de um questionário *online* (Google Forms), inquirimos um total de 55 alunos que frequentavam o 3ºciclo de uma escola do concelho do Funchal e sem qualquer vivência de arbitragem em contexto federado. Todos os alunos realizaram o questionário em aula, supervisionados pelo professor que não permitia a consulta de qualquer documento tornando, assim, as respostas dos alunos mais autênticas e, conseqüentemente, contribuindo para uma noção mais aproximada da realidade. O questionário foi composto por 5 perguntas de cada uma das matérias de JDC-I (Futebol, Futsal, Andebol

e Basquetebol) perfazendo um total de 20 perguntas consideradas de nível básico. Todas as perguntas foram validadas por especialistas com vasta experiência nas referidas modalidades. Posto isto, o questionário foi partilhado por 10 colegas/professores com o intuito de verificar a existência de algum erro ortográfico ou se seria pertinente acrescentar ou alterar mais algum item.

Apresentação de Resultados

Após análise dos resultados obtidos, verificamos que os alunos sobrevalorizam o seu conhecimento em relação às regras do jogo dos JDC-I, ou seja, a percepção do conhecimento dos alunos é mais elevada do que o conhecimento evidenciado nas respostas às 5 perguntas de cada uma das matérias consideradas de nível básico.

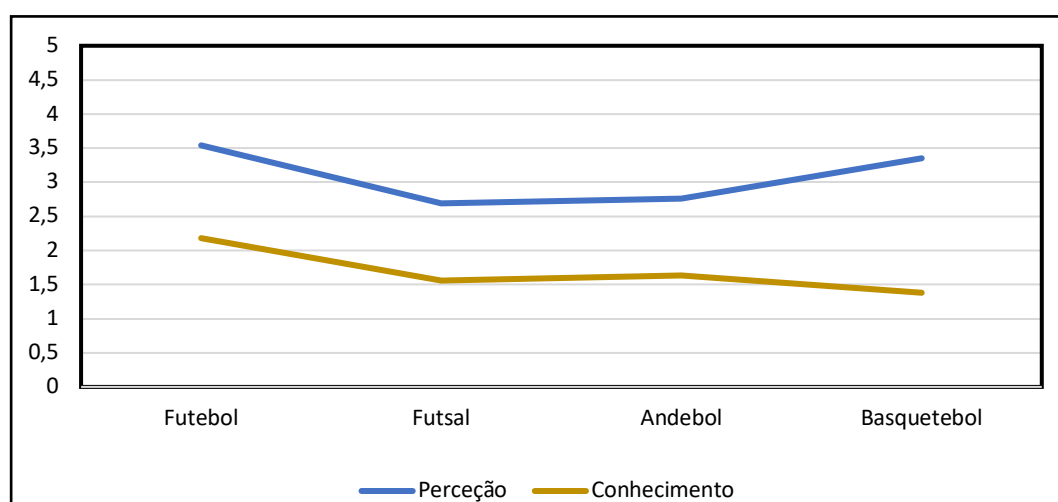


Gráfico 1. Percepção vs Conhecimento dos alunos

- 3. Quais são as estratégias utilizadas pelos professores de EF para abordarem os conhecimentos acerca das regras bem como, para desempenhar a função de árbitro nas respetivas aulas de JDC-I?**

Metodologia

Após compreendermos a posição das AE e o conhecimento dos alunos acerca das regras do jogo torna-se imprescindível perceber que importância é que os professores atribuem a estas temáticas bem como, de que forma as abordam nas suas aulas. Além disso, também procuramos entender quais as competências/capacidades que

os professores consideram que podem ser desenvolvidas através do desempenho desta função. Para tal, foi utilizado um questionário *online* (Google Forms) dividido em 4 secções (Caraterização do Docente; Importância das Regras e do Papel de Árbitro; Competências/Capacidades Físicas e Psicológicas; Abordagem às Regras e do Papel de Árbitro). O questionário foi partilhado por 10 professores que verificaram a existência de algum erro ortográfico ou se seria pertinente acrescentar ou alterar algum item. Posteriormente, o questionário foi partilhado através uma rede social com todos os nossos colegas estagiários que difundiram o questionário pelos grupos disciplinares de Educação Física de cada uma das escolas. Também foi partilhado por professores conhecidos que divulgaram o questionário por outros colegas.

Foram inquiridos 48 professores (36 do sexo masculino e 12 do sexo feminino). No que se refere aos anos de serviço, 50% (n=24) apresentava entre 16 e 25 anos; 25% (n=12) apresentava até 5 anos; 8,3% (n=4) entre 6 e 15 anos; 8,3% (n=4) entre 26 a 35 anos e 8,3% (n=4) mais que 35 anos de serviço. Nos últimos 5 anos, 36 professores (75%) lecionaram no 3ºciclo, 24 professores (50%) no 2ºciclo, 20 professores (41,7%) no ensino secundário e 8 professores (16,7%) no 1ºciclo.

Apresentação de Resultados

Pergunta 1. Na sua opinião, qual o grau de importância que as regras das modalidades têm para a formação dos seus alunos?

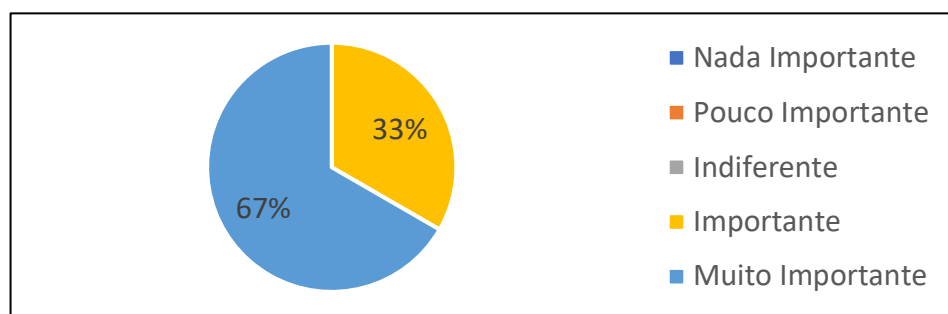


Gráfico 2. Importância das regras para a formação do aluno.

Verifica-se que 67% (n=32) dos professores consideram muito importante a abordagem às regras do jogo para a formação dos seus alunos. Os restantes 33% (n=16) consideram importante este tipo de abordagem. Não houve qualquer professor a considerá-la nada importante, pouco importante ou indiferente.

Pergunta 2. Na sua opinião, qual o grau de importância que o desempenho do papel de árbitro tem para a formação dos seus alunos?

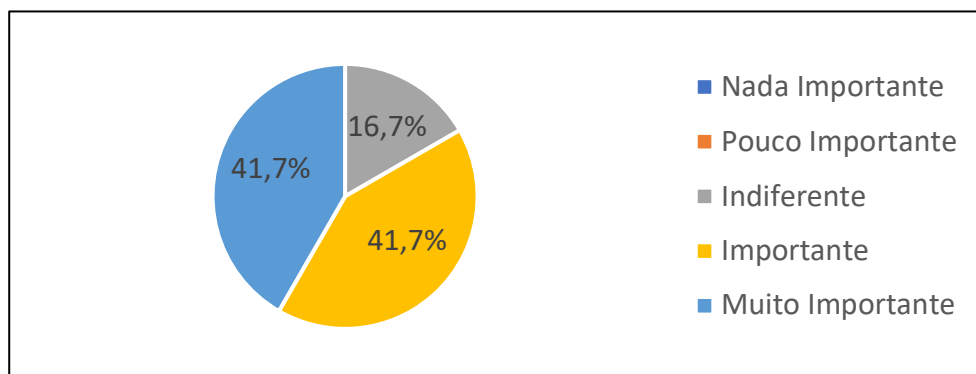


Gráfico 3. Importância do desempenho do papel de árbitro para a formação dos alunos.

Do total de professores inquiridos (n=48), 41,7% (n=20) consideram muito importante o desempenho da função de árbitro nas aulas de EF para a formação dos alunos. Outros 41,7% (n=20) consideram este desempenho importante e os restantes 16,7% (n=8) dizem ser indiferente.

Pergunta 3. Indique 2 ou 3 competências/capacidades físicas que considere que os alunos podem desenvolver através do desempenho do papel de árbitro.

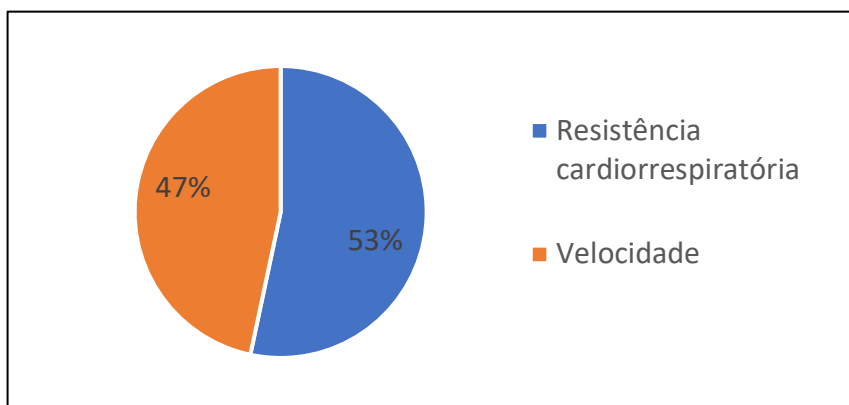


Gráfico 4. Capacidades/Competências físicas a desenvolver.

Ao nível das competências/capacidades físicas que os alunos podem desenvolver através do desempenho desta função de árbitro, 53% dos professores destacam a resistência cardiorrespiratória e 47% destacam a velocidade.

De acordo com Ekelund et al. (2012), espera-se que nas matérias de JDC-I, como é o caso do basquetebol, futebol e andebol, os alunos apresentem uma boa capacidade aeróbia.

Pergunta 4. Indique 2 ou 3 competências/capacidades psicológicas que considere que os alunos podem desenvolver através do desempenho do papel de árbitro.

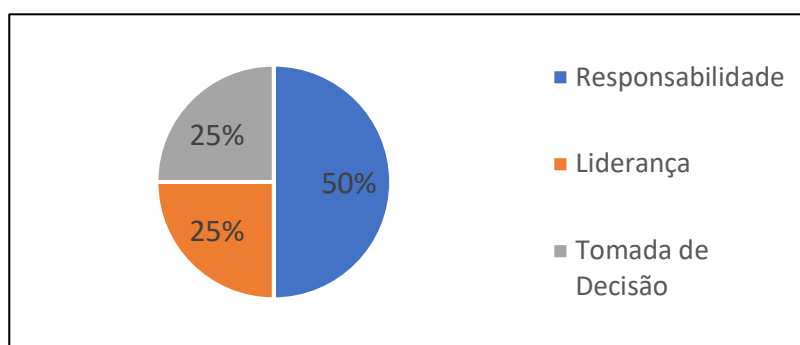


Gráfico 5. Capacidades/Competências Psicológicas a desenvolver.

Além das competências/capacidades físicas, também ao nível psicológico existem competências inerentes ao desempenho da função que os alunos podem desenvolver destacando-se a responsabilidade (50%; n=24), a liderança (25%; n=12) e a tomada de decisão (25%; n=12). Todas estas capacidades, valores ou áreas de competência mencionadas pelos professores vão ao encontro das apresentadas por Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa e Cruz (1998) e Cardoso, Leitão e Sarmento (2018).

Pergunta 5. Nas suas aulas como costuma abordar as regras das modalidades?

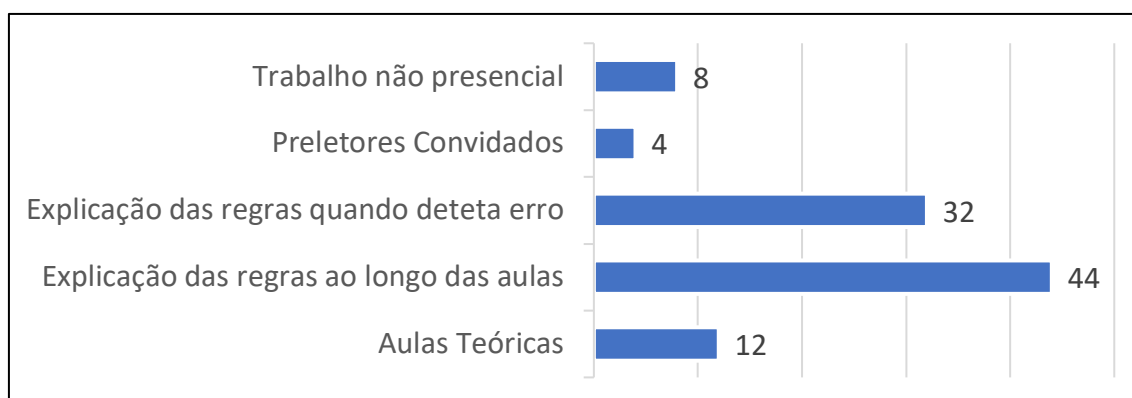


Gráfico 6. Metodologias de abordagem das regras do jogo.

Como forma de abordagem às regras das modalidades ao longo das aulas de EF, os professores destacam a explicação das regras ao longo das aulas (n=44; 91,7%) e a explicação das regras quando deteta um erro (n=32; 66,7%). Com menor expressão observa-se as aulas teóricas (n=12; 25%), o trabalho não presencial (n=8; 16,7%) e os preletores convidados (n=4; 8,3%).

Pergunta 6. Nas suas aulas como costuma abordar o papel do árbitro?

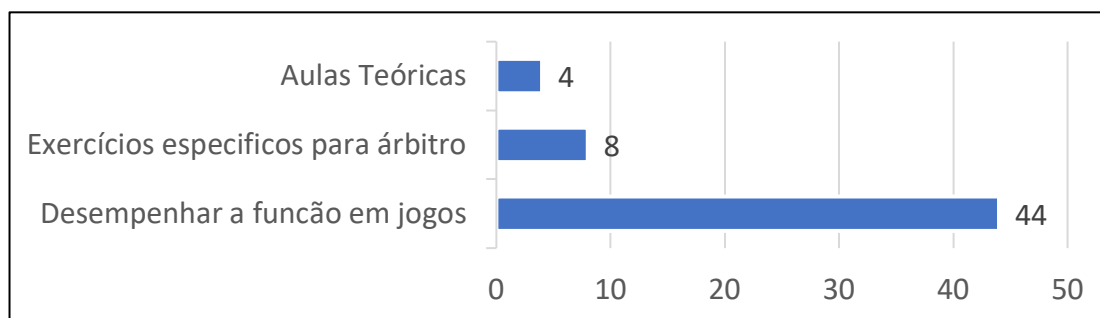


Gráfico 7. Metodologias de abordagem ao papel do árbitro nas aulas.

Relativamente ao desempenho do papel de árbitro nas aulas de EF, os professores utilizam, predominantemente, os jogos como forma de introduzir esta função (n=44; 91,7%). Com menor expressão, a utilização de exercícios específicos para árbitro (n=8; 16,7%) e aulas teóricas (n=4; 8,3%).

Considerações Finais

De acordo com os aspetos apresentadas ao longo deste artigo, concluímos que as AE valorizam não só a prática desportiva propriamente dita, mas também, o conhecimento e a aplicação das regras do jogo enquanto árbitros. Por sua vez, a opinião dos professores acaba por ser consensual relativamente à importância da abordagem destes aspetos ao longo das aulas de EF considerando que a resistência cardiorrespiratória e a velocidade são capacidades físicas que se podem desenvolver com o desempenho da função. A nível psicológico consideram a responsabilidade, liderança e tomada de decisão. Quanto à forma como abordam as regras do jogo, os professores explicam as regras ao longo das aulas ou quando detetam um erro sendo que, a abordagem ao papel de árbitro ocorre, predominantemente, através do desempenho da função em jogos ao longo da aula. Assim, ao analisarmos os resultados supramencionados, percebemos que, apesar da abordagem feita pelos professores às

regras do jogo e ao desempenho do papel de árbitro, os alunos apresentam um baixo conhecimento acerca das mesmas pelo que é fundamental repensar e reformular a PL. A literatura referente às regras do jogo e da arbitragem nas aulas de EF é praticamente inexistente e, como tal, é essencial que ocorra um maior número de estudos que enfatizem a importância desta temática para o desenvolvimento integral do aluno bem como, estratégias a adotar com o intuito de aumentar a motivação intrínseca dos alunos para o desempenho da função.

Referências Bibliográficas

Adé, D., Ganière, C., & Louvet, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons: student experience and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 418-430.

Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de psicología del deporte*, 7(2), 295-310.

Cardoso, P., Leitão, J. C., & Sarmiento, H. (2018). A Arbitragem de Futsal no Desporto Escolar. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 4(1), 36-53.

Despacho nº 6478/2017 (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Ekelund, U., Luan, J. A., Sherar, L. B., Esliger, D. W., Griew, P., Cooper, A., & International Children's Accelerometry Database (ICAD) Collaborators. (2012). Moderate to vigorous physical activity and sedentary time and cardiometabolic risk factors in children and adolescents. *Jama*, 307(7), 704-712.

Gomes, E. (2008). A formação de árbitros de futebol: estudo comparativo dos modelos de formação vigentes em Portugal e em Inglaterra.

Regulamento Geral de Funcionamento do Desporto Escolar – 2022/2023 – Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Saldanha, M. J. D. (2012). *Atributos da qualidade e da organização das competições do desporto escolar da Região Autónoma da Madeira* (dissertação de doutoramento).

9.3.3. Balanço Geral da Ação Científico-Pedagógica Individual

A planificação da temática a abordar nesta ACPI foi delineada logo no início do ano letivo com o auxílio dos orientadores, sugerindo e refletindo hipóteses de temáticas que fossem pertinentes e do nosso interesse. Nesse sentido, tendo em conta o nosso gosto e interesse pela arbitragem, aliado ao facto de ser um tema por vezes negligenciado ou esquecido (até mesmo a literatura acerca do mesmo é escassa...), consideramos que esta seria uma boa oportunidade para efetuar um trabalho nesta área. Pretendeu-se estabelecer uma investigação acerca das problemáticas e estratégias utilizadas no processo E-A, bem como apresentar um conjunto de propostas de intervenção diferenciadas com o intuito de aumentar a motivação intrínseca dos alunos para o desempenho do papel de árbitro que, de acordo com a literatura, é uma função que os alunos raramente desempenham de uma forma voluntária.

Por se tratar de um tema cada vez mais controverso na sociedade em que vivemos, onde, já desde pequenos, se aprende a desvalorizar e criticar o árbitro, com maior ênfase no desporto federado e de massas, o nosso grande desafio seria motivar os alunos, desmistificando e valorizando o papel de árbitro. Apesar das AE contemplarem o ensino das regras do jogo e desempenho da função de árbitro em ambos os níveis introdutório e elementar para os JDC-I em estudo, verificou-se um baixo conhecimento dos alunos e, como tal, tornou-se necessário e pertinente compreender quais as estratégias utilizadas pelos professores, bem como a importância que atribuem a esta temática no contexto educativo uma vez que, um conjunto de competências e valores emanadas no PASEO podem ser adquiridos com o desempenho da função.

A escolha do dia e horário para a apresentação das comunicações demonstrou-se assertiva, contando com a presença de 8 dos 9 professores do grupo disciplinar de EF da escola.

A minha apresentação intitulada “Problemáticas associadas ao ensino das regras e da função de árbitro nos jogos desportivos coletivos de invasão no contexto educativo” apresentou a seguinte estruturação: a) Introdução; b) Questão de partida suscitando a reflexão dos docentes presentes; c) Objetivos delineados para a comunicação; d) Apresentação das metodologias utilizadas e os resultados obtidos para cada um dos objetivos; e) Considerações finais; f) Exemplo prático aplicado; g) *Take Home Message* transmitindo uma mensagem objetiva e marcante. Referente à

organização da apresentação das metodologias e resultados obtidos, tendo em conta a utilização de diferentes metodologias e amostras para responder a cada objetivo, optei por organizar, separadamente, cada metodologia e os resultados para que a sua compreensão fosse mais fácil. As duas comunicações complementaram-se, apresentando problemáticas e propostas de intervenção passíveis de serem utilizadas nas aulas, culminando com um exemplo prático e objetivo aplicado a uma turma de estágio referente a uma determinada matéria de ensino.

Relativamente à estética da apresentação tentei, tornar o *Power Point* apelativo através da utilização de cores vivas e com informação concisa e objetiva, não tornando os *slides* muito densos em informação e desmotivantes.

Ao longo da apresentação, julgo ter apresentado um discurso fluído, claro e objetivo, não tendo sido afetado pelo nervosismo. Um bom domínio e preparação dos conteúdos apresentados contribuíram para um bom desempenho na apresentação da comunicação. O exemplo prático apresentado no final de ambas as apresentações conferiu um fator de relevo na consecução das propostas de intervenção apresentadas.

Os professores demonstraram-se atentos e motivados ao longo da apresentação e no final, deram os parabéns a ambos os professores estagiários pela escolha e pertinência de um tema que nunca ou raramente é abordado. Felicitaram, ainda, ambas as preleções ao nível da fluidez do discurso, domínio do conteúdo apresentado e das propostas de ensino apresentadas que serão, certamente, utilizadas em aula. Referiram, no entanto, que talvez a amostra do estudo ao nível das capacidades físicas fosse reduzida, contudo, a mesma representa cerca de 60% do universo de árbitros que apresentavam os critérios de inclusão definidos para o estudo.

Esta ACPI, assume-se com um momento de extrema pertinência no desenvolvimento científico e pessoal dos professores estagiários, partilhando e refletindo práticas letivas e de que forma as podemos adaptar, acompanhando as tendências evolutivas e tornando significativas as aprendizagens dos alunos enfatizando a formação integral do aluno que pretendemos formar de acordo com o PASEO.

10. Considerações Finais

O Relatório Individual de Estágio representa a conclusão de mais uma etapa fundamental no processo de formação, iniciado no ano letivo 2018/2019. Neste documento pedagógico foi possível agrupar, sistematizar e refletir sobre todas as atividades desenvolvidas ao longo do processo de EP.

Este foi um processo que permitiu um primeiro contacto com a prática docente e promoveu a aquisição de aprendizagens muito significativas. Foi uma experiência muito gratificante que me proporcionou um envolvimento interativo com os alunos e orientadores. Foi igualmente um processo que nos colocou muitos desafios, dúvidas e tarefas quotidianas e não apenas um momento de aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. O EP serviu não só para lecionar aulas, mas também foi uma oportunidade para conhecer esta escola em particular, o seu PEE e interagir com toda a comunidade escolar.

As Atividades de Integração no Meio, de Intervenção na Comunidade Escolar e Científico-Pedagógicas individual e coletiva, contribuíram para um enriquecimento de todo o processo de EP, sendo que todas elas foram realizadas considerando a realidade educativa da instituição escolar. Assim, algumas destas atividades permitiram uma reflexão sobre problemáticas existentes no quotidiano letivo, como é o caso *Bullying* e *Cyber-bullying*, bem como a procura de soluções para as mesmas.

A aptidão para avaliar alunos com tão ampla diversidade, compreender algumas das suas dificuldades e intervir adequadamente, saber agir em contextos diversos, ouvir e resolver problemas, assim como entender algumas das suas frustrações, constituem aprendizagens que fui adquirindo ao longo do meu EP.

Um dos principais desafios durante a PL consistiu em adotar uma abordagem orientadora que posicionasse o aluno no centro do processo E-A, assegurando aprendizagens mais significativas e estimulando maior envolvimento dos alunos no fenómeno desportivo. Nas atividades desenvolvidas, tivemos sempre a intenção de formar alunos competentes, entusiasmados e motivados.

Ao longo do processo de EP tornaram-se evidentes as exigências que recaem sobre o professor, sobretudo quando este tem uma turma atípica com muitos alunos com NE a quem o professor terá necessariamente de dar resposta. De maneira a dar resposta à educação inclusiva criou-se uma legislação que permite uma maior flexibilização do currículo (Decreto-Lei nº55/2008 de 6 de julho) de forma a garantir que todos os alunos

adquirem os conhecimentos e desenvolvem as capacidades e atitudes previstas no PASEO. Neste sentido, foi preciso adotarmos diferentes estratégias facilitadoras da aprendizagem que podiam resultar numa aula, mas que na aula seguinte já não resultavam. Daí a importância de refletirmos sobre as aulas de maneira a arranjarmos estratégias para que todos os alunos pudessem aprender.

Uma vez que os professores do CT relataram muitas dificuldades em lidar com a turma devido a dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, de relações entre pares, procuramos promover uma grande componente de interação social nas aulas de EF uma vez que é inegável o papel desta disciplina nas relações interpessoais.

No final do ano letivo observou-se que, nesta disciplina, os alunos eram mais capazes a nível das habilidades motoras, mas também a nível de valores e atitudes que são essenciais no mundo em que se inserem e para o qual se preparam. Ao professor foi igualmente exigida a capacidade de se reinventar pedagogicamente através da adaptação de instruções, a capacidade de dar atenção às especificidades dos alunos com quem trabalha, a capacidade de ter um plano B no caso do plano de aula inicial falhar, a necessidade de estabelecer rotinas e estratégias de organização de forma a desenvolver as potencialidades e capacidades de cada um dos alunos. É necessário adequar o mais possível o processo pedagógico às necessidades dos alunos e isso exige um constante diagnóstico do que é que o aluno precisa, prescrição e controlo dos estímulos. No fundo, o mais importante de todo este processo é que os alunos valorizem a disciplina de EF, percebam que é importante para eles.

Em conclusão, o EP foi uma etapa fundamental no meu percurso formativo, proporcionando uma imersão prática e enriquecedora no ambiente educativo. O desenvolvimento e aprimoramento das competências destacadas foram cruciais para a construção de uma prática docente mais sólida e eficaz. Destacamos algumas aprendizagens e transformações essenciais adquiridas ao longo deste processo. A capacidade de análise e reflexão permitiu-me constantemente ajustar as minhas abordagens pedagógicas, assegurando que as estratégias utilizadas fossem adaptadas às necessidades específicas dos alunos. A colaboração efetiva em equipa proporcionou um ambiente de trabalho enriquecedor, onde a partilha de conhecimentos e a busca por soluções inovadoras foram constantes.

Aprofundar o conhecimento sobre a instituição escolar revelou-se essencial para uma integração mais eficaz e uma compreensão mais abrangente dos desafios e

dinâmicas presentes no contexto escolar. A aplicação integrada de conhecimentos científicos e metodológicos, aliada à inovação nas propostas pedagógicas, contribuiu para uma abordagem mais dinâmica e adaptada às exigências do currículo. A maestria nos métodos e técnicas de ensino, juntamente com o aprofundamento das competências científicas e pedagógico-didáticas, foram alicerces para uma prática educativa consistente e eficiente. Em suma, este estágio representou não apenas uma etapa de aprendizagem, mas uma oportunidade valiosa para aplicar e consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso acadêmico.

A experiência enriquecedora do estágio forneceu-me as ferramentas essenciais para enfrentar os desafios futuros da carreira docente, capacitando-me para proporcionar uma educação de qualidade, centrada nos alunos e adaptada às exigências do contexto educativo. Este estágio não apenas fortaleceu a minha vocação pedagógica, mas também reforçou o meu compromisso com a constante busca pela excelência no exercício da profissão docente.

11. Referências Bibliográficas

Abreu, C., Miguel, C., Oliveira, R., Gaspar, A. & Gouveia, É. R. Gouveia (2014). A Ginástica Escolar: da Teoria à Prática. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 158- 163). Funchal: Universidade da Madeira.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão e Desenvolvimento Profissional*. Mangualde: Edições Pegado

Alarcão, I., & Tavares, J. (2018). *Supervisão da Prática Pedagógica-Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML

Almada, F., Monteiro, D., & Lopes, H. (2001). *A sistemática das atividades desportivas: quadro conceptual*. Vila Real: UTAD.

American College of Sports Medicine (ACSM). (2018). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription (10.^a ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

Antón Garcia, J. (1998). *Balomano-Táctica Grupal Ofensiva- Concepto, estrutura y metodologia*. Madrid: Gymos Editorial.

Aprendizagens Essenciais (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.

Araújo, C. (2004). *Manual de ajudas em Ginástica* (2^aed.). Porto: Porto Editora

Araújo, D., (2006). *A Tomada de Decisão no Desporto*. Lisboa, Edições FMH.

Ball, L., Lieberman, L., Haibach-Beach, P., Perreault, M., & Tirone, K. (2022). Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(3), 513-529.

- Barlow, M. (2006). Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed.
- Basílio, C., Ascensão, M., Carvalho, J., & Rodrigues, A. (2016). Orientação e geocaching: uma abordagem em contexto escolar. *Problemáticas da educação física II*, 117-133
- Bayer, C. (1994): O ensino dos desportos colectivos. Lisboa: Col. Desporto. Ed. Dinalivro.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: participação dos encarregados de educação na escola. *CIAIQ2016, 1*.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan Publishing Company, pp. 328-375
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Cabello, D. Y Padial, P. (2002). Análises de los parámetros temporales em um partido de Bádminton. *Revista Motricidad*. Espanha: Universidade de Granada.
- Campos, C. (2008). *A Justificação da Periodização Tática como um Fenomenotécnica*. "A singularidade da intervenção do treinador como a sua impressão digital". MCSPTS
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada: Edições FMH
- Carvalho, L.M. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade português de Educação Física* (10 /11), pp 135-151.

Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para a organização do professor em sua prática docente. *Athena Revista Científica de Educação*, 10 (10), 49-62.

Correia, A. L. (2014). Benefícios da Ginástica no Desenvolvimento Integral dos Alunos. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp.164-181). Funchal: Universidade da Madeira.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Costa, F. A. A. C. D. (1988). O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino.

Crawford, A., Hollingsworth, H. H., Morgan, K., & Gray, D. B. (2008). People with mobility impairments: Physical activity and quality of participation. *Disability and health journal*, 1(1), 7-13.

Doolittle, S. (1995). Teaching net games to skilled students: A teaching for understanding approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(7), 18-23.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3(1), 392-431.

Estrela, M. T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*, 581-591.

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiros (Eds.) *Turma mais e sucesso escolar; Contributos teóricos e práticos* (pp.81-107). Évora; Centro de Investigação em educação e Psicologia da Universidade de Évora

Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D., & Alves, R. (2014). Paradigmas da avaliação no Ensino Secundário: ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem? *Problemáticas da educação física I*, pp. 24-31. Funchal: Universidade da Madeira.

Ferreira, D. (2005). Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol (Dissertação de licenciatura). Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/16626>

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pegado.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20.

Gallahue, D., Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed.). São Paulo: Editora Porthé.

Garcia, S. A., Miranda, M. J., da Costa, K. S. L., de Sousa, R. P., & de Souza, S. G. (2020). Possibilidades contributivas do ensino desenvolvimental para a problemática da falta de atenção dos alunos nas aulas de educação física no ensino fundamental. *Horizontes-Revista de Educação*, 8(15), 194-208.

Garganta, J. (1997). Modelação da Dimensão Tática do Jogo de Futebol. In J. Oliveira e F. Tavares (Eds.), *Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Coletivos* (pp.63-82). Centro Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.

Gouveia, É. R., Gouveia, B. R., Marques, A., Kliegel, M., Rodrigues, A. J., Prudente, J., ... & Ihle, A. (2019). The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 962-970.

Gouveia, É. R., Ihle, A., Gouveia, B., Kliegel, M., Malho, H., Freitas, B., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, D., Prudente, J., Lopes, H. (2018). O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão segundo uma Abordagem Tática ao Jogo: um estudo quasi-experimental em alunos do Ensino Básico. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp.74-86). Funchal: Universidade da Madeira.

Gouveia, É. R., Rodrigues, A., Correia, A. L., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Perspetivas de investigação no ensino da educação física: o exemplo do estágio pedagógico do curso de mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e

secundário. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 212-227). Funchal: Universidade da Madeira

Gouveia, É., Gouveia, B., Marques, A., Kliegel, M., Rodrigues, A. J., Prudente, J., Ihle, A. (2019). The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 962-970.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos desportivos coletivos—ensinar a jogar. Porto: Universidade do Porto*, 9-54

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. *Pedagogia do desporto*, 299-312.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.

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

Jesus, S. N. (2000). Motivação e formação de professores. *Revista Lusófona da Educação*, 5 (527) pp. 205-208.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática: teoria da instrução e do ensino*. Cortez.

Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Vicente, A., Prudente, J., Alves, R., ... & Fernando, C. (2018). Educação por decreto e didática por catálogo: duas vertentes do mesmo problema. *Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018*, 11-19.

Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., & Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM—Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). *H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, AL Correia, & R. Alves, A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*, 6-12.

Lopes, H., Simões, J., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2017). A Personalização do Processo Pedagógico- A Perceção dos Alunos. Em C. N. Fino & J. M. Sousa (Org.), *(Contra) tempos de educação e democracia, evocando John Dewey* (pp 113-123). Funchal: Centro de Investigação em Educação- Universidade da Madeira.

Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2015). As macro opções da escola- o discurso e o percurso. *A escola restante*, 124-131.

Malho, H., Oliveira, R., Gaspar, M., Freitas, B., & Gouveia, É. R. (2017). Uma abordagem tática ao jogo: o ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 196-200.

Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa.

Mesquita, I. (1993). A Complexidade das Tarefas Enquanto Factor Discriminante da Qualidade da Resposta Motora em Voleibol. *Bento & Marques (eds.). A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem. Porto: Universidade do Porto*, 329-339.

Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. (3ª edição). Lisboa: Livros horizonte.

Mesquita, I. (2014). A avaliação da performance nos jogos desportivos. In H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 59-64). Funchal: Universidade da Madeira

Mesquita, I., Bento, J. (2012). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3.a ed.) New York: Routledge.

Ministério da Educação (2001). *Programa nacional de educação física, ensino básico, 3.o ciclo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Monteiro, J. E. (1996). Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 67-88.

Morais, I. S. P. (2014). *Memória prospetiva e o controlo executivo: comparação entre grupos etários* (Doctoral dissertation).

Moreira, E. (2008). Pensando e planejando a educação física escolar. In *III Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte*.

Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European physical education review*, 11(3), 257-285.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online edition.

Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., ... & Vonderlynck, V. (2002, July). An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball. In *Proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science, Athens, Greece* (pp. 24-28).

Nodari, J. I., & de Almeida, M. R. (2012). Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X*, 2.

Oliveira, M. T. G. M. (2001). A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).

Pires, P., Mesquita, H., Ibañez Nunes, S., Serrano, J., Machado, A., & Viegas, P. (2018). Educação Física para todos: Visão de alunos sem condição de deficiência. *Boletim SPEF (Sociedade Portuguesa de Educação Física)*, 99-111.

Ponte, J. P. D. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 59-72). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PORDATA. Dimensão média dos agregados domésticos privados. (2022) Disponível em:

<https://www.pordata.pt/portugal/dimensao+media+dos+agregados+domesticos+privados-511>

Práxedes, A., Moreno, A., Gil-Arias, A., Claver, F., & Del Villar, F. (2018). The effect of small-sided games with different levels of opposition on the tactical behaviour of young footballers with different levels of sport expertise. *PloS one*, 13(1), e0190157.

Prudente, J. (2006). Análise da performance táctico-técnica no Andebol de alto nível- Estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial (Dissertação de Doutoramento). Universidade da Madeira, Funchal

Prudente, J. (2014). A avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um instrumento de gestão no processo de ensino/ aprendizagem. Um exemplo prático através do andebol. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 55- 58). Universidade da Madeira.

Prudente, J. (2018). A Avaliação nos Jogos Desportivos coletivos de invasão. *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 87-89.

Quina, J. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física (Vol. 91). Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

- Reis, M., Viana, A., Oliveira, J., Costa, J., Tavares, R., Arruda, A., & Santos, F. (2020). O planejamento como ferramenta indispensável para o processo ensino aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, 6(5), 32426-32436.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem* (6a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.
- Rodrigues, A., & Lopes, H. (2017). As novas tecnologias no quotidiano do professor de Educação Física. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 36-42.
- Rodrigues, D. A. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Journal of Physical Education*, 14(1), 67-73.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. Em A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens* (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*, 28, 56.
- Sanchez, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, pp.127-142.
- Sanchez, P. (2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, 1 (7), pp. 7-18.

Simões, J. (2014). *A Educação como Fator de Produção Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM – Análise da necessidade/possibilidade de uma rotura*. Funchal: Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.

Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: a necessidade de um quadro conceptual. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Gouveia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.

Slaughter, M. H., Lohman, T. G., Boileau, R., Horswill, C. A., Stillman, R. J., Van Loan, M. D., & Bembien, D. A. (1988). Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youth. *Human biology*, 709-723.

Stufflebeam, D. & Shinkield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models & Applications*. S. Francisco: Jossey-Bass.

Tavares, F. (1997). Bases Teóricas da componente Tática nos Jogos Desportivos Colectivos. In J. Oliveira e F. Tavares (Eds.), *Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Coletivos* (pp.25-32). Centro Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. training. Una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal. Un practicum que responda a dicho propósito: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria. Poio (Pontevedra), 29 de junio-1 de julio de 2009*(pp. 1159-1170). Universidad de Santiago de Compostela.

Valadares, J. & Graça, M (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (1ª ed). Venda Nova: Plátano Editora.

Van Holst, A. (1997). The use of demonstration in teaching physical education. *Physical & Health Education Journal*, 63(2), 20.

Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J., & Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate enquanto meio de transformação do homem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 43-48.

World Health Organization. A healthy lifestyle – WHO recommendations (2010) Disponível em: [https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/a-healthy-lifestyle--- who-recommendations](https://www.who.int/europe/news-room/fact-sheets/item/a-healthy-lifestyle---who-recommendations)

World Health Organization. Physical activity (2022) Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Zequinão, M. A., Cardoso, A. A., Silva, J. L. D., Medeiros, P. D., Silva, M. A. L., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social.

12. Referências Normativas

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho

Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Despacho

Despacho nº6478/2017 de 26 de julho

Constitui-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

Regulamento

Universidade da Madeira (2021). Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira.

13. Apêndices

Unidade didática de Ginástica

1.Caraterização da Matéria de Ensino

De acordo com o modelo Taxonómico de Almada *et.al* (2008), a Ginástica de Solo insere-se no modelo dos Desportos Individuais que são caracterizados como a capacidade que o desportista tem em “(...) centrar toda a sua atenção no movimento que pretende realizar (...)”. Para executar bem os movimentos, a força, a resistência e a flexibilidade devem estar minimamente desenvolvidas.

A Ginástica assume-se como uma matéria de ensino muito importante na escola, pois contribui não só para a formação geral da criança, mas também para o seu desenvolvimento multilateral devido à grande variedade e complexidade dos movimentos, à rapidez nas ações, à grande experiência proporcionada, à aquisição e aperfeiçoamento das operações motoras base, à estimulação das capacidades coordenativas e condicionais, à subordinação da ordem e de disciplina, à exigência de análise e síntese dos movimentos e devido ao facto de poder ajudar os alunos a adquirirem uma maior responsabilidade, espírito de interajuda e consciência grupal (Correia, 2014; Abreu *et al.*,2014)

2.Conteúdos Programáticos (Aprendizagens Essenciais)

Nível Introdutório

1. O aluno combina as habilidades em sequências, realizando:

1.1 Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a direção durante o enrolamento.

1.2 Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão.

1.3 Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão na direção do ponto de partida.

1.4 Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direção do ponto de partida.

1.5 Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, seguido de cambalhota à frente.

1.6 Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente.

1.7 Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com recepção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés.

1.8 Posições de flexibilidade variadas (afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; mata-borrão; etc.).

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 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 afundo 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.

3.Cronograma de Estruturação dos Conteúdos de Ensino

Data	Aula	Duração	Conteúdos	Situações de Aprendizagem
29/11	33 e 34	90'	<p>1. Avaliação Diagnóstica da matéria de ensino de Ginástica, compreendendo as fragilidade e potencialidades dos alunos de acordo com o Nível Introdutório das Aprendizagens Essenciais;</p> <p>2. Aperfeiçoamento dos seguintes elementos gímnicos: a) Rolamento à frente terminando a pés juntos; b) Rolamento à retaguarda terminando a pés juntos e em extensão;</p>	<p>- Os alunos, individualmente, deverão realizar cada um dos elementos gímnicos propostos, sendo avaliados numa escala de 1 a 5 consoante a realização do elemento. Os elementos gímnicos a realizar serão: a) Cambalhota à frente terminando a pés juntos; b) Cambalhota à frente terminando com os pés afastados e em extensão; c) Cambalhota à retaguarda terminando com os pés juntos; d) Passagem por pino (plinto)+ cambalhota à frente; e) Subida para pino (espaldares); f) Roda</p>

			<p>c) Subida para pino nos espaldares; d) Posições de equilíbrio;</p> <p>3. Realização de posições de flexibilidade variadas.</p>	<p>- Por estações, os alunos deverão realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Num plano inclinado, rolamento à frente sempre com a ajuda do professor, terminando a pés juntos, mantendo a direção durante o enrolamento; • Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés nos espaldares, subindo os pés e recuando as mãos no colchão. <p>- Por estações, os alunos deverão realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Num plano inclinado, os alunos deverão realizar rolamento à retaguarda com repulsão dos braços, terminando a pés juntos e extensão; • As seguintes posições de equilíbrio: Vela e Avião
13/12	37 e 38	90'	<p>1. Preenchimento de questionários no âmbito do projeto EFERAM-CIT;</p> <p>2. Aperfeiçoamento das posições de equilíbrio e flexibilidade, fomentando nos alunos o pensamento crítico e o conhecimento relacionado com a utilização das ajudas físicas, com a supervisão</p>	<p>- Preenchimento de questionários associados ao projeto EFERAM-CIT no que se refere à percepção e motivação dos alunos bem como, às suas competências pessoais e sociais;</p> <p>- Os alunos, aos pares, deverão realizar os exercícios propostos em cada estação. Um dos alunos deverá realizar o exercício e o respetivo par deverá efetuar uma apreciação crítica à execução do aluno, ajudando-o</p>

			<p>do professor;</p> <p>3. Continuação da abordagem aos elementos gímnicos introduzidos na aula anterior;</p> <p>4. Realização de posições de flexibilidade variadas.</p>	<p>fisicamente, de acordo com as ajudas demonstradas pelo professor, e transmitir <u>feedback's</u> corretivos verbais;</p> <p>- Os alunos deverão, em circuito, realizar a seguinte sequência de exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambalhota à retaguarda; • Cambalhota à frente terminando com os pés juntos, mantendo a direção do movimento; • Vela; • Ponte; • Subida para pino nos espadares
03/01	40 e 41	90'	<p>1. Explicação da tarefa que os alunos terão de apresentar (sequência gímnic);</p> <p>2. Introdução aos seguintes elementos gímnicos: a) Roda; b) Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com as pernas afastadas e em extensão; c) Cambalhota à frente, num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão;</p> <p>3. Treinar e aperfeiçoar todos os elementos</p>	<p>- Tarefa: Criação de uma sequência gímnic contemplando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial e final; • 1 posição de equilíbrio; • 1 posição de flexibilidade; • 3 elementos gímnicos; • Elementos de ligação. <p>- Criação de três circuitos distintos compostos por três estações onde, em cada um deles, uma estação será direcionada para a introdução de um novo elemento gímnic e as outras duas estações para a realização de posições de flexibilidade e equilíbrio e/ou elementos gímnicos que os alunos apresentem maior autonomia</p>

			gímnicos abordados nas aulas anteriores.	na sua realização.
07/01	43 e 44	90'	<p>1. Treinar e aperfeiçoar os elementos gímnicos introduzidos na aula anterior: a) Roda; b) Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com as pernas afastadas e em extensão; c) Cambalhota à frente, num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão;</p> <p>2. Treinar a sequência gímnica idealizada para apresentação.</p>	<p>- Criação de dois circuitos distintos compostos por três estações cada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda na cabeça do plinto; • Cambalhota à frente terminando com as pernas afastadas e em extensão (plano inclinado); • Estação 3: Avião • Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com pernas afastadas e em extensão; • Cambalhota à retaguarda terminando a pés juntos; • Subida para pino nos espaldares. <p>- Os alunos deverão treinar a sequência gímnica criada individualmente, com o supervisionamento do professor que esclarecerá dúvidas e/ou conselhos de melhoria bem como, ajuda física em caso de necessidade.</p>

12/01	45	45'	<p>1. Treinar a sequência gímnica criada individualmente, desenvolvendo o trabalho autónomo dos alunos, sempre com o supervisionamento do professor.</p>	<p>- Criação de 3 zonas de treino onde os alunos, individualmente, treinarão e aperfeiçoarão a sua sequência gímnica. Os alunos poderão escolher um par que os auxilie na memorização da sequência criada. Os alunos deverão ter em conta os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saudação inicial e final; • Elementos de ligação que transmitem harmonia a toda a sequência criada; • Harmonia na realização das posições de flexibilidade e equilíbrio e nos elementos gímnicos; • Os pares deverão ser responsáveis pela transmissão de <i>feedback's</i> corretivos aos alunos ou de melhoria, fomentando o pensamento crítico; • Os elementos gímnicos poderão ser realizados com a ajuda física do professor caso os alunos não se sintam com plena confiança para os realizarem sozinhos.
-------	----	-----	--	---

17/01	46 e 47	90'	<p>1. Demonstração de todos os elementos gímnicos abordados nas aulas e um exemplo de uma sequência gímnica efetuada por um convidado (ex-ginasta);</p> <p>2. Treinar a sequência gímnica criada individualmente, desenvolvendo o trabalho autónomo dos alunos, sempre com o supervisionamento do professor;</p> <p>3. Apresentação das sequências gímnicas criadas individualmente e treinadas ao longo das aulas anteriores.</p>	<p>- O ex-ginasta convidado realizará os seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rolamento à frente terminando a pés juntos; • Rolamento à frente terminando com as pernas afastadas e em extensão; • Rolamento à retaguarda terminando com os pés juntos e em extensão; • Rolamento à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com pernas afastadas e em extensão; • Roda; • Avião; • Vela; • Pino; <p>- O ex-ginasta convidado também deverá apresentar um exemplo de sequência gímnica, enfatizando a importância da harmonia da execução de todos os elementos bem como, os elementos de ligação;</p> <p>- Os alunos deverão treinar a sua sequência gímnica e/ou os elementos que apresentem maiores dificuldades, podendo contar com a disponibilidade do convidado para transmitir <u>feedback's</u> e ajudar os alunos.</p> <p>- Apresentação das sequências gímnicas criadas, individualmente.</p>
-------	---------	-----	--	--

				Os alunos, caso tenham dificuldades na execução de um determinado elemento gímico, podem solicitar ajuda para a sua realização.
--	--	--	--	---

4.Estratégia Didático-Pedagógicas

Para a leção da presente UD de Ginástica de Solo utilizei estratégias didático-pedagógicas específicas com o intuito de promover nos alunos, aprendizagens significativas e eficientes. Assim, foram utilizadas as seguintes estratégias didático-pedagógicas:

- Adoção do MID onde as decisões são controladas pelo professor e, conseqüentemente, é dado pouco ou nenhum poder de decisão aos alunos (Rosenshine, 1979). Outra das características deste modelo é o foco exclusivamente centrado na técnica. Este modelo enfatiza essencialmente o domínio de aprendizagem psicomotora. Apesar de causar uma redução dos índices de motivação e autonomia (Morgan, Kingston & Sproule, 2005), considero a sua aplicação adequada a esta matéria de ensino tendo em conta as características e particularidades da turma, bem como dos riscos inerentes a esta matéria de ensino.
- Criação de circuitos com o intuito de promover o aumento do tempo de empenhamento motor e tempo passado na tarefa. Foram construídas estações de menor grau de dificuldade que os alunos poderiam realizar autonomamente e uma estação de maior grau de complexidade em que o professor prestaria ajuda física aos alunos;
- As ajudas físicas do professor ocorreram sempre nas estações que apresentavam um maior risco para a integridade física dos alunos. Essas estações foram montadas em zonas estratégicas do espaço de aula para que o posicionamento do professor fosse adequado, mantendo um campo de visão abrangente a todo o espaço de aula e alunos;

- Relativamente às apresentações de conteúdos, todas as explicações verbais do professor acerca das componentes críticas a cumprir em cada um dos gestos técnicos fizeram-se acompanhar por uma demonstração com a colaboração um aluno voluntário ou através da utilização de vídeos demonstrativos;
- Introdução ao conceito de “ajuda” aos alunos e sua execução, demonstrando-a numa determinada posição (ex: vela – posição de equilíbrio) para que, posteriormente, auxiliassem os colegas com maiores dificuldades;
- Através da adoção do Modelo Desenvolvimental, os alunos foram convidados a criar a sua própria sequência gímnica de acordo com os elementos gímnicos e posições abordadas em aula e com os requisitos apresentados pelo professor (saudação inicial e final, 1 posição de equilíbrio, 1 posição de flexibilidade, 3 elementos gímnicos e elementos de ligação);
- Colaboração de um professor convidado (ex-ginasta federado) para efetuar todos os elementos gímnicos abordados ao longo das aulas e apresentar um exemplo de sequência gímnica. Tencionei conceder uma experiência significativa aos alunos através da visualização “ao vivo” de todos os elementos gímnicos realizados de uma forma exímia.

5. Reflexão geral da Unidade Didática

A UD de Ginástica de Solo apresentou-se como sendo a primeira matéria de ensino de carácter individual a ser lecionada no âmbito do EP. Ocorreu no período entre 29/11/2022 e 17/01/2023, período esse que, de acordo com o sistema de rotação das instalações desportivas, nos estava destinada a utilização do ginásio da escola.

Na primeira aula relativa a esta matéria de ensino, efetuou-se uma avaliação diagnóstica com o intuito de compreender os níveis de proficiência dos alunos na Ginástica de Solo. Para tal, criamos e utilizamos uma ficha de diagnóstico baseada no nível Introdutório das AE. Numa reunião com a professora cooperante, que precedeu o início da abordagem a esta matéria de ensino, pude compreender que a maioria dos alunos apresentariam imensas dificuldades na execução dos elementos gímnicos

propostos. Através da avaliação diagnóstica, seguindo os princípios de um dos modelos de ensino a utilizar ao longo da leção desta matéria de ensino (Modelo de Instrução Direta), verificou-se que os alunos apresentavam grandes dificuldades na realização de alguns dos elementos gímnicos enunciados no nível introdutório das AE.

Numa fase inicial da abordagem a esta matéria de ensino, adotando um modelo de ensino de Instrução Direta e utilizando situações de aprendizagem progressivas, pretendi que os alunos experienciassem e aperfeiçoassem todos os elementos gímnicos apresentados no nível introdutório das AE. Foram utilizados circuitos como forma de manter os alunos com maior tempo de empenhamento motor, destacando o posicionamento do professor na aula procurando um campo de visão amplo e abrangente a toda a turma. A criação dos circuitos seguiu a seguinte lógica: criação de uma estação de maior complexidade em que seria necessário a ajuda física do professor e criação de estações de menor complexidade que os alunos poderiam realizar autonomamente com um menor risco para a integridade física dos mesmos. Muitas dessas estações de menor risco abordaram algumas das posições de flexibilidade e equilíbrio apresentadas no nível elementar das AE. Foram introduzidas as ajudas físicas de aluno para aluno, ou seja, após o professor explicar a forma como se faz a ajuda a um determinado elemento gímnico, os alunos foram responsabilizados a ajudar os seus colegas que apresentassem maiores dificuldades na execução dos elementos (ex: ponte e vela). Pretendi desenvolver nos alunos a autonomia, a cooperação, o pensamento crítico e reflexivo e além disso, dotar os alunos de conhecimentos, capacidades e competências que lhes permitam ajudar de forma eficiente o colega.

Após a abordagem supramencionada a todos os elementos gímnicos enunciados no nível introdutório das AE e a algumas posições de flexibilidade e equilíbrio, através da utilização do Modelo Desenvolvimental, os alunos foram responsáveis pela criação de uma sequência gímnica individual para apresentar perante a turma no último dia de aulas referente a esta UD. Com isto, pretendi que os alunos desenvolvessem valores e competências como a autonomia, o espírito crítico, o saber científico, a responsabilidade, o pensamento crítico e criativo, entre outras. Pretendi que os alunos não fossem apenas meros reprodutores das tarefas apresentadas pelo professor, mas que tivessem um certo grau de liberdade para produzirem a sua própria sequência gímnica. Todos os alunos, uns com maior e outros com menor dificuldade, foram capazes de criar a sua própria sequência gímnica cumprindo com os requisitos apresentados (saudação inicial e final, 1 posição de equilíbrio, 1 posição de flexibilidade, 3 elementos gímnicos

e elementos de ligação). Verifiquei que os alunos, ao longo das aulas que dispuseram para treinar e aperfeiçoar a sua sequência, não estavam a ser capazes de combinar com fluidez e harmonia os elementos estruturantes da sequência gímnica sendo, por isso, necessário efetuar várias intervenções gerais, individuais e personalizadas, auxiliando-os na escolha da melhor combinação dos elementos gímnicos e dos elementos de ligação que iriam conferir harmonia a toda a sequência gímnica. O elemento de ligação mais utilizado foi a meia-pirqueta.

Relativamente à apresentação de conteúdos, optei pela utilização de três estratégias distintas com o intuito de facilitar a compreensão dos exercícios / elementos gímnicos por parte dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Para os elementos gímnicos de menor grau de complexidade, efetuei uma explicação verbal enfatizando as componentes críticas que os alunos teriam de cumprir, acompanhada de uma demonstração realizada por um aluno da turma que apresentava um bom nível de proficiência no elemento gímnico pretendido. Por outro lado, na abordagem aos elementos gímnicos de maior complexidade (ex: rolamento à frente terminando com as pernas afastadas e em extensão), a explicação verbal com ênfase nas componentes críticas fez-se acompanhar de uma demonstração através da utilização de vídeos. Tal como nas UD anteriores, a apresentação dos conteúdos de uma forma concisa e objetiva foi fundamental para que os alunos mantivessem a concentração na explicação dos exercícios e retivessem melhor a informação. Sempre que era necessário repetia as ideias fundamentais, pois a literatura refere que a informação quando é repetida é mais facilmente retida. Na última aula referente a esta matéria de ensino, convidamos um professor da escola, que já tinha praticado ginástica a nível federado, para demonstrar todos os elementos gímnicos que foram abordados ao longo das aulas bem como, efetuar uma demonstração de uma sequência gímnica combinando com fluidez e harmonia os elementos gímnicos. Com isto, tencionei que os alunos possuissem uma experiência mais significativa e marcante em relação à matéria de ensino de Ginástica de Solo.

A lecionação da Ginástica de Solo, tratando-se de uma matéria de ensino de carácter individual, não suscitou algumas das dificuldades observadas noutras UD, nomeadamente ao nível da criação de grupos de trabalho. Nesse sentido, verificou-se uma diminuição do número de conflitos e desacordos ~~intra~~ e ~~inter~~ grupos. Em algumas das aulas, as estações do circuito que se encontravam mais distantes do professor foram mais propícias há ocorrência de comportamentos desviantes, contudo, o posicionamento

que adotei, permitiu-me identificar e intervir perentoriamente, reduzindo a frequência deste tipo de comportamentos.

Efetuada um balanço geral e uma comparação entre a primeira e a última aula da abordagem a esta matéria de ensino, considero que os alunos melhoraram significativamente os seus desempenhos motores e cognitivos. Além disso, verificou-se uma maior tolerância, respeito, solidariedade e cooperação com os colegas tornando o clima de aula mais positivo e propício ao processo de E-A. Considero que todas as estratégias utilizadas ao longo da lecionação desta UD foram fundamentais para desenvolver um conjunto de capacidades, competências e valores tornando todo o processo mais autêntico, desafiador e motivador para todos os alunos.

DADOS AULA				
Nº Aula		Turma		Matéria de Ensino
Data		Alunos		
Horário (Duração)		Local / Instalação		

OBJETIVOS DA AULA
•

MATERIAL
•

Nº	Objetivo Imediato / Específico	Descrição do Exercício	Variantes	Esquema / Organização	Tempo
1					
2					

Aula:		AVALIAÇÃO FORMATIVA				Data:	
N°	NOME	ATITUDES E VALORES				DOMÍMIO MOTOR E COGNITIVO	
		Responsabilidade	Autonomia	Intervenção	Sociabilidade	Prática das aulas	Conhecimentos
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							

Professor Estagiário – Pedro Luz

Ficha de Avaliação Diagnóstico - JDC																																				
Professor: Pedro Luz					Ano Letivo: 2022/23					Modalidade: Futebol					Turma:																					
Nome	Desmarcação/ Ocupação do Espaço					Recepção e Enquadramento o Ofensivo					Passe					Condução de Bola					Remate					Marcação Defensiva					Cooperação					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1.	X					X						X				X					X					X					X					
2.				X			X					X					X					X						X					X			
3.		X					X					X					X					X					X					X				
4.				X			X				X						X					X					X					X				
5.			X				X					X					X					X					X					X				
6.	X						X				X					X						X				X					X					
7.				X					X				X				X					X				X				X				X		
8.	X						X				X					X						X				X				X				X		
9.	X						X				X					X						X				X				X				X		
10.		X					X					X					X					X				X				X				X		
11.	X						X				X					X						X				X				X				X		

Legenda: 1- Não realiza; 2- Realiza com dificuldade; 3- Realiza; 4- Realiza bem; 5- Realiza muito bem.

Ficha de Avaliação Diagnóstico - JDC																																				
Professor: Pedro Luz					Ano Letivo: 2022/23					Modalidade:					Turma: 7º1																					
Nome	Desmarcação/ Ocupação do Espaço					Recepção e Enquadramento o com o Cesto					Passe					Drible					Lançamento					Atitude Defensiva					Cooperação					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1.	X					X						X				X					X				X					X				X		
2.				X			X					X					X					X				X				X				X		
3.		X					X					X					X					X				X				X				X		
4.				X			X					X					X					X				X				X				X		
5.				X			X					X					X					X				X				X				X		
6.		X					X					X					X					X				X				X				X		
7.				X					X					X					X					X				X					X			
8.	X						X				X					X						X				X				X				X		
9.	X						X				X					X						X				X				X				X		
10.			X				X					X					X					X				X				X				X		
11.		X					X				X					X						X				X				X				X		

Legenda: 1- Não realiza; 2- Realiza com dificuldade; 3- Realiza; 4- Realiza bem; 5- Realiza muito bem.

Ficha de Avaliação Diagnóstico - JDC																																	
Professor: Pedro Luz					Ano Letivo: 2022/23					Modalidade: Voleibol					Turma:																		
Nome	Serviço					Recepção					Passe					Controlo de bola					Cooperação					Deslocamento e Posicionamento							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
1.		X				X					X				X					X				X					X				
2.				X			X							X				X				X					X					X	
3.		X				X					X				X					X				X					X				
4.				X			X							X			X				X					X						X	
5.			X					X					X				X				X				X						X		
6.		X				X					X				X					X				X					X				
7.				X			X							X				X				X				X						X	
8.		X				X					X				X					X				X					X				
9.	X					X					X				X					X				X					X				
10.			X				X						X			X					X				X					X			
11.		X				X					X				X					X				X					X				

Legenda: 1- Não realiza; 2- Realiza com dificuldade; 3- Realiza; 4- Realiza bem; 5- Realiza muito bem.

Ficha de Avaliação Diagnóstica																																		
Professor: Pedro Luz					Ano Letivo: 2022/23					Modalidade: Ginástica					Turma:																			
Nome	Cambalhota à frente					Cambalhota à retaguarda – Terminando a pés juntos					Passagem por pino (plinto) + cambalhota à frente					Subida para pino (parede)					Roda					Flexibilidade								
	Terminando a pés juntos					Terminando a pés afastados e em extensão																												
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
1.				X				X					X				X						X				X					X		
2.				X			X					X				X					X				X					X				
3.		X				X					X				X					X				X				X						
4.		X				X					X				X					X				X				X						
5.				X			X					X			X					X				X				X						
6.		X				X					X				X					X				X				X						
7.				X			X					X			X					X				X				X						
8.		X				X					X				X					X				X				X						
9.																																		
10.			X			X					X				X					X				X				X						
11.			X			X					X				X					X				X				X						
12.		X				X					X				X					X				X				X						

Legenda: 1- Não realiza; 2- Realiza com dificuldade / ajuda; 3- Realiza; 4- Realiza bem; 5- Realiza muito bem.

Ficha de Avaliação Diagnóstico – Atletismo																									
Professor: Pedro Luz					Ano Letivo: 2022/23					Modalidade: Atletismo					Turma:										
Nome	Corrida de velocidade					Salto em comprimento					Lançamento do peso/bola					Corrida de Estafetas (passagem de testemunho e sincronização de corrida)					Salto em altura (técnica de tesoura)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.				X				X			X					X							X		
2.				X				X			X					X							X		
3.			X				X				X					X						X			
4.				X				X				X				X						X			
5.				X				X				X				X						X			
6.			X					X				X				X						X			
7.				X				X				X				X						X			
8.		X					X				X					X						X			
9.																									
10.				X				X				X				X						X			
11.		X					X				X					X						X			
12.				X				X				X				X						X			

Legenda: 1- Não realiza; 2- Realiza com dificuldade; 3- Realiza; 4- Realiza bem; 5- Realiza muito bem.

Ficha de Avaliação Diagnóstico – Desportos de Combate																														
Professor: Pedro Luz					Ano Letivo: 2022/23					Modalidade: Desportos de Combate					Turma:															
Nome	Leitura do contexto					Adaptação ao contexto					Montagem de estratégias					Força														
																Ponto de Aplicação					Direção e/ou Sentido					Relação CM/BA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.		X					X				X					X					X							X		
2.			X				X				X					X					X							X		
3.			X				X				X					X					X							X		
4.			X				X				X					X					X							X		
5.			X				X				X					X					X							X		
6.		X					X				X					X					X							X		
7.			X				X				X					X					X							X		
8.		X					X				X					X					X							X		
9.																														
10.			X				X				X					X					X							X		
11.			X				X				X					X					X							X		
12.			X				X				X					X					X							X		

Legenda: 1- Não realiza; 2- Realiza com dificuldade; 3- Realiza; 4- Realiza bem; 5- Realiza muito bem.

Escola		Ano/Turma		Data/Hora	26 Setembro 2022 15h45 – 16h30				
Observador	Pedro Luz		Observando						
Função de Ensino	Critérios	Avaliação			Função de Ensino	Critérios	Avaliação		
		1	2	3			1	2	3
Apresentação dos Conteúdos	Apresenta quais os objetivos da aula, efetuando um balanço no final da mesma.			X	Feedbacks	Utiliza maioritariamente os feedbacks aprovativos ao invés dos desaprovativos.			X
	Enuncia os conteúdos e atividades de maneira precisa, clara e objetiva ao longo da aula.			X		Procura transmitir feedbacks específicos, focando essencialmente o processo ao invés do resultado.			X
	Utiliza um método de apresentação da informação adequado.			X	Afetividade	Trata os alunos pelo nome.		X	
	Rentabiliza as paragens para apresentação dos conteúdos e atividades.		X			Valoriza o esforço dos alunos em prol dos objetivos, elogiando-os.			X
	Descreve como deve ser realizada a ação e os critérios de êxito para os conteúdos e atividades.			X		Procura manter um tratamento uniforme perante todos os alunos.			X
	Coloca-se corretamente em relação à turma e ao meio envolvente.		X			Evita a crítica e a ironização dos alunos perante os seus colegas.			X
	É capaz de captar e manter a atenção dos alunos.		X		Com as suas ações, procura criar um clima de aula positivo.			X	
Organização	Adequa os exercícios ao nível de proficiência da turma e da matéria de ensino.			X	Observação Silenciosa	Posiciona-se adequadamente, mantendo os alunos no seu campo visual.			X
	Rentabiliza ao máximo o tempo útil de aula.		X			Observa a prestação dos alunos readaptando ou aprimorando estratégias que tornem o processo ensino-aprendizagem mais eficiente.		X	
	A organização do espaço de aula é adequada.			X		Após transmitir o feedback, observa os efeitos do mesmo na prestação e inerente compreensão do aluno.			X
	Evita colocar os alunos em situações de risco/perigo.			X					
Legenda: 1 – não realiza; 2 – realiza; 3 – realiza bem.									
Observações: Na presente aula foi efetuada uma abordagem politemática aos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (Futebol, Basquetebol e Andebol). As situações de aprendizagem apresentadas procuravam estimular nos alunos a montagem de estratégias e a tomada de decisão e assim, o professor apenas apresentou as dinâmicas e objetivos do exercício, não apresentando situações pré-definidas nem componentes críticas.									

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DO ÓBVIO

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

8

CONFERÊNCIAS

6

MÓDULOS

4 DE FEVEREIRO | 9H - 18H

11 DE FEVEREIRO | 9H - 18H

SALA DO SENADO

15H DE FORMAÇÃO
VALIDADA PELA DRE



CONFERENCISTAS CONVIDADOS

Francisco Carreiro da Costa | Lusófona

Luís Carvalhinho | IPS

Alda Portugal | UMa

Nuno Ferro | SPEF

António Pires | ESFF

Patrícia Jorge | AESR



Para mais informações:

918 966 147

Mário Ferreira

<https://tinyurl.com/3ywhjk43>

Grupos de Recrutamento

160 | 260 | 620



4 FEVEREIRO

PROGRAMA

08:30 | Creditação/Secretariado

9h00 | Cerimónia de Abertura

9h30 | *Conferência I*

Literacia Física-História, Bases Filosóficas e Pedagógicas - Francisco Carreira da Costa (Lusóфона).

10h10 | Debate

10h30 | Intervalo

11h00 | *Módulo 1*

Moderador: Hélio Antunes (UMa)

A Educação Física para além dos muros da Escola: potencialidades e constrangimentos - Leonor Abreu e Soraia Rodrigues (EBSAAS).

11h30 | *Conferência II*

Desporto da Natureza: Desafios para uma Intervenção de Sucesso - Luís Carvalhinho (IPS).

12h00 | Debate

12h30 | Almoço

14h00 | *Conferência III*

Os Desafios da Educação: A Promoção do Sucesso numa Escola Plural - António Pires (ESFF).

14h30 | *Módulo 2*

Moderador: Hélder Lopes (UMa)

A Educação Física e as Atividades de Complemento Curricular - Potencialidades e Desafios - Mário Ferreira (ESFF)

14h50 | Debate

15h10

Módulo 3

Moderador: Ana Rodrigues (UMa)

Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola- César Bento e Luís Faria (ESGZ).

15h40 | Intervalo

16h10 | *Conferência IV*

O Potencial da Orientação- Propostas Teórico-Práticas para o seu desenvolvimento nas Escolas- António Pereira (UMa).

16h40

Utilização das Novas Tecnologias na Abordagem de Orientação na Escola – Componente Prática

17h30 | Debate

17h45 | Síntese do 1.º dia

18h00 | Encerramento da Ação



11 FEVEREIRO

PROGRAMA

08h30 | Creditação/Secretariado

9h00 | *Conferência V*
Partilhamos o Óbvio da Educação?
Física- Nuno Ferro (SPEF)

9h40 | Debate

10h00 | *Módulo 4*
Moderador: Élvio Rúbio (UMa)

A Arbitragem como Instrumento de Formação dos Alunos nas Aulas de Educação Física - Henrique Caldeira e Pedro Luz (EBBC)

10h30 | Intervalo

11h00 | Painel de Conferências -
Caraterísticas Psicológicas da
Excelência na Arbitragem - Pedro
Teques (AAM)

Desenvolvimento de competências
básicas num árbitro de futebol – O
papel de EF e do DE – Elmano
Santos (SERCT)

Arbitragem - Marco Rebelo (ESJM)

12h00 | *Conferência VI*
A pedra-de-toque da relação pais-
filhos - Alda Portugal (UMa)

12h30 | Debate

13h00 | Almoço

14h30 | Conferência VII
Inovação Pedagógica e Apoio
Laboratorial na Educação Física
Helder Lopes (UMa)

15h00 | *Módulo 5*
Moderador: Ricardo Alves (UMa)

Alunos Dispensados da Aula de
Educação Física: que alternativas? -
Francisco Gouveia e Wilson
Nóbrega (EBSAAS).

15h30 | Debate

15h50 | Intervalo

16h20 | *Módulo 6*
Moderador: Ana Luísa Correia
(UMa)

Trabalho de Flexibilidade e Força na
Educação Física -
Operacionalização e Otimização -
Francisco Correia e Pedro Pontes
(ESJM).

16h50 | *Conferência VIII*

A importância da Flexibilidade/
Mobilidade no desenvolvimento de
Crianças e Jovens - Patrícia Jorge
(AESR).

17h30 | Debate

17h50 | Síntese do 2.º dia

18h00 | Encerramento da Ação

Problemáticas Associadas ao Ensino das Regras e da Função de Árbitro nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão no Contexto Educativo

Luz, J. ⁽¹⁾, Caldeira, H. ⁽¹⁾, Gaspar, M.A. ⁽²⁾, Gouveia, E.R. ^(1,3)

¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto, Portugal

² Escola Básica com Pré-Escolar Dr. Eduardo Brazão de Castro

³ LARSYS, Interactive Technologies Institute



INTRODUÇÃO

No contexto educativo, verifica-se que o ensino das regras e das funções da arbitragem nos Jogos Desportivos de Invasão (JDC-I) nem sempre é valorizado como uma ferramenta para o desenvolvimento de determinadas competências necessárias ao Homem que pretendemos formar. Deste modo, torna-se necessário deixar de olhar para as regras do jogo e para a arbitragem apenas como uma mera formalidade que tem de ser cumprida para a realização do jogo, mas sim, como uma ferramenta potencializadora de determinados valores e competências emanadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Constatase que os jovens apresentam, na sua grande maioria, uma baixa motivação para o desempenho do papel de árbitro, sendo uma função que nunca ou raramente desempenham nas aulas de Educação Física de forma voluntária (Adé, Ganière & Louvert, 2018). Não estará esta falta de motivação e receio no desempenho associado à falta de oportunidades que são dadas aos alunos?

Tendo em conta algumas das problemática supramencionadas, procuraremos responder às seguintes questões a) Qual é a posição das aprendizagens essenciais perante as regras do jogo e o desempenho do papel de árbitro nas aulas de Educação Física; b) Qual é o grau de conhecimento dos alunos acerca das regras dos JDC-I; e c) Quais são as estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física para abordarem os conhecimentos acerca das regras bem como, para desempenhar a função de árbitro nas respetivas aulas de JDC-I.

1º OBJETIVO: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

FUTEBOL ANDEBOL BASQUETEBOL	Nível Introdutório	“Aceita as decisões da arbitragem e adequa as suas ações às regras do jogo.” “Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo.”
	Nível Elementar	“Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais.” “Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo, adequando a sua atuação a esse conhecimento quer como jogador quer como árbitro.”

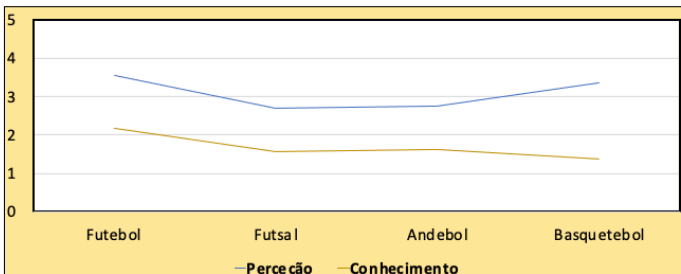
Aprendizagens Essenciais Educação Física - Anexo (2018)

2º OBJETIVO: CONHECIMENTO DOS ALUNOS ACERCA DAS REGRAS DOS JDC-I

METODOLOGIA

QUESTIONÁRIO ONLINE (GOOGLE FORMS)

Critérios de Inclusão	n=55	5 perguntas de nível Básico (Basquetebol, Andebol, Futebol e Futsal)
3º ciclo de uma escola do concelho do Funchal		
Realizado em aula de Educação Física		
Sem vivências de arbitragem no contexto federado		



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adé, D., Ganière, C., & Louvert, B. (2018). The role of the referee in physical education lessons: student experience and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 418-430.
- Despacho nº 6478/2017 (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

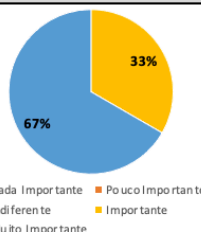
3º OBJETIVO: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES

METODOLOGIA

QUESTIONÁRIO ONLINE (GOOGLE FORMS)

Critérios de Inclusão	n=48	Importância das regras e arbitragem na formação dos alunos Capacidades físicas e psicológicas Abordagem às regras dos jogos Abordagem ao desempenho do papel de árbitro
Professores de Educação Física a desempenhar funções em escolas da RAM		

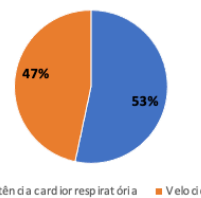
Na sua opinião, qual o grau de importância que as regras das modalidades têm para a formação dos seus alunos?



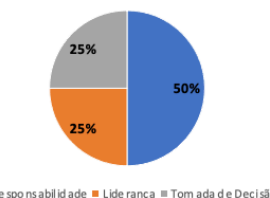
Na sua opinião, qual o grau de importância que o desempenho do papel de árbitro têm para a formação dos seus alunos?



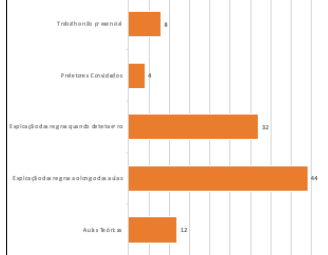
Indique 2 ou 3 competências/capacidades físicas que considere que os alunos podem desenvolver através do desempenho do papel de árbitro.



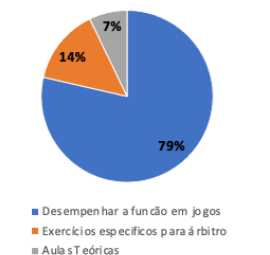
Indique 2 ou 3 competências/capacidades psicológicas que considere que os alunos podem desenvolver através do desempenho do papel de árbitro.



Nas suas aulas como costuma abordar as regras das modalidades?



Nas suas aulas como costuma abordar o papel do árbitro?



CONSIDERAÇÕES FINAIS

- As Aprendizagens Essenciais contemplam a abordagem às regras do jogo e ao desempenho do papel de árbitro;
- Os professores, na sua generalidade, consideram a abordagem às regras do jogo e ao desempenho do papel de árbitro como Importante ou Muito Importante;
- Consideram que a resistência cardiorrespiratória e a velocidade são capacidades físicas que se podem desenvolver com o desempenho da função. A nível psicológico consideram a responsabilidade, liderança e tomada de decisão;
- Como forma de abordagem às regras do jogo, os professores explicam as regras ao longo das aulas ou quando detetam um erro;
- A abordagem ao papel de árbitro ocorre, predominantemente, através do desempenho da função em jogos ao longo da aula.



Apesar da abordagem dos professores às regras do jogo e ao desempenho do papel de árbitro, verifica-se que os alunos apresentam um baixo conhecimento acerca das mesmas pelo que é fundamental repensar e reformular as práticas letivas.