

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Joana Jardim Pinto

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2018

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Joana Jardim Pinto

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR

Helder Manuel Arsénio Lopes

“A excelência é o resultado gradual do esforço para fazer melhor.”

(Pat Riley)

“Resiliência é continuar numa transformação diante de todas as pressões presentes. É o sentido master da resignificação.”

(Nilton Pereira)

AGRADECIMENTOS

Ao findar uma das etapas mais desafiantes da minha vida, tanto a nível académico como a nível pessoal, é fundamental agradecer àqueles que me acompanharam e que me marcaram durante esta longa e complexa jornada. Agradeço, de forma especial e com muito carinho:

- À Escola Secundária de Francisco Franco e ao pessoal docente e não docente, por permitirem o meu desenvolvimento nesta escola de renome e com excelentes profissionais. Obrigada por toda a disponibilidade e cooperação.

- Ao Orientador Científico, Professor Doutor Helder Lopes, que, durante todo o processo académico, auxiliou-me no desenvolvimento das minhas competências enquanto futura profissional de EF, mas também enquanto humana. A sua forma paradigmática de analisar e refletir a realidade certamente que me acompanhará ao longo da vida. Obrigada por todos os comportamentos que tentou solicitar e induzir, foram fulcrais para me tornar melhor profissional.

- Ao Orientador Cooperante, Professor Miguel Nóbrega por toda a disponibilidade e pelos diversos momentos de partilha dos seus conhecimentos e da sua própria experiência profissional, despoletando uma reflexão sobre a prática pedagógica que me auxiliou a trilhar um caminho mais adequado e ajustado à turma.

- A todo o pessoal Docente que integra o Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira pela exposição e transmissão de todos os conhecimentos. De forma especial à Professora Doutora Ana Rodrigues por toda a disponibilidade demonstrada e por todas as dúvidas retiradas (nestes cinco anos de formação), mesmo quando não tinha nenhuma obrigação para tal, principalmente naqueles momentos mais aflitivos.

- A todos os colegas de curso pela disponibilidade, cooperação e auxílio demonstrado ao longo deste processo complexo e exigente. Ao meu colega de estágio, Henrique Andrade, em específico, por me ter acompanhado e auxiliado nesta etapa. O caminho foi longo e turbulento, mas a resiliência e a persistência foram características determinantes nesta fase. Obrigada por todo o apoio e por todos os momentos de desabafo.

- À minha turma, a todos os alunos, sem exceção. A aprendizagem foi recíproca. Vou guardar-vos para sempre num cantinho especial do meu coração, foram os meus primeiros “meninos”.

- Aos meus pais, à minha avó, às minhas irmãs e ao meu irmão por me terem apoiado e incentivado ao longo destes cinco anos académicos. A ti Nélio, que em muitos momentos privaste da minha presença, mas sempre me encorajaste, fazendo com que acreditasse que este desafio se concretizaria. Sem vocês nada disto seria possível. Obrigada por nunca me deixarem baixar os braços, principalmente quando tudo parecia estar a descarrilhar. A toda a minha família!

RESUMO

O Relatório de Estágio é o culminar do processo de estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, pela Universidade da Madeira, realizado na Escola Secundária de Francisco Franco, no ano letivo 2017/2018, envolvendo a orientação da prática pedagógica a uma turma de 12º ano.

A apresentação, a análise e a reflexão de atividades, de problemáticas e de experiências decorrentes do estágio pedagógico são os nossos principais objetivos com este documento, destacando as aprendizagens decorrentes deste processo que envolveu um conjunto diversificado de atividades e respetivas funções, das quais destacamos: a prática letiva; as atividades de integração no meio; as atividades de intervenção na comunidade escolar e as atividades de natureza científico-pedagógica.

Assim, o estágio pedagógico foi um momento de verdadeiros desafios, como consequência da diversidade de ações a realizar, e da articulação existente entre todas estas, promovendo uma formação eclética ao futuro professor de Educação Física. Neste sentido, a vivência destes processos, relativamente à sua conceção, operacionalização e consequente reflexão, promoveu uma transformação e desenvolvimento das competências do professor (e simultaneamente dos alunos derivado à relação recíproca), no que se refere à: (i) tomada de decisão em função da leitura do contexto (caraterísticas particulares dos alunos e do próprio meio escolar), (ii) aplicação e análise das potencialidades de instrumentos, de metodologias e de estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; (iii) gestão do processo ensino-aprendizagem no seu todo; (iv) capacidade de analisar, refletir e criticar as suas próprias competências e (v) capacidade de comunicar e de se expor perante uma turma.

Palavras-chave: Educação Física; Processo Ensino-Aprendizagem; Docente; Estágio Pedagógico; Alunos.

ABSTRACT

The Internship Report is the culmination of the pedagogical internship process of the Masters in Physical Education Teaching in Basic and Secondary School, by the University of Madeira, held at Francisco Franco Secondary School, in the 2017/2018 academic year, involving practice orientation pedagogy to a 12th grade class.

The presentation, analysis and reflection of activities, problems and experiences arising from the pedagogical stage are our main objectives with this document, highlighting the learning resulting from this process that involved a diverse set of activities and respective functions, of which we highlight: learner practice; integration activities in the environment; the activities of intervention in the school community and the activities of scientific-pedagogical nature.

Therefore, the pedagogical experience was a moment of real challenges, as a consequence of the diversity of actions to be carried out, and of the existing articulation between all these, promoting an eclectic formation to the future teacher of Physical Education. In this sense, the experience of these processes, with respect to their conception, operationalization and consequent reflection, promoted a transformation and development of the competences of the teacher (and simultaneously of the students derived from the reciprocal relation), concern to: (i) decision making (specific characteristics of students and the school environment), (ii) application and analysis of the potential of tools, methodologies and strategies in the teaching-learning process of students; (iii) management of the teaching-learning process as a whole; (iv) ability to analyse, reflect and criticize their own skills; (v) ability to communicate and present themselves before a class.

Key-words: Physical Education; Teaching-Learning Process; Teacher; Pedagogical Internship; Students.

RÉSUMÉ

Le rapport de stage est l'aboutissement du processus de stage pédagogique de la maîtrise en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé par l'Université de Madère, à l'école secondaire Francisco Franco, au cours de l'année scolaire 2017/2018, avec orientation pratique pédagogie à une classe de 12e année.

La présentation, l'analyse et la réflexion sur les activités, les problèmes et les expériences découlant du stage pédagogique sont nos objectifs principaux avec ce document, soulignant l'apprentissage résultant de ce processus qui impliquait un ensemble divers d'activités et de fonctions respectives, parmi lesquelles nous soulignons: la pratique d'enseignements; activités d'intégration dans l'environnement; les activités d'intervention dans la communauté scolaire et les activités à caractère scientifique et pédagogique.

Ainsi, le stage pédagogique a été un moment de défis réels, conséquence de la diversité des actions à mener et de l'articulation existante entre toutes ces actions, favorisant une formation éclectique pour le futur professeur d'éducation physique. En ce sens, l'expérience de ces processus, en ce qui concerne leur conception, leur opérationnalisation et leur réflexion, a favorisé une transformation et un développement des compétences du professeur (et simultanément des étudiants issus de la relation réciproque), en ce qui concerne: (i) la prise de décision en dépit de la lecture du contexte (caractéristiques spécifiques des élèves et de l'environnement scolaire), (ii) application et analyse du potentiel des outils, méthodologies et stratégies dans le processus d'enseignement-apprentissage des élèves; (iii) la gestion du processus enseignement-apprentissage dans son ensemble; (iv) la capacité d'analyser, de réfléchir et de critiquer leurs propres compétences; (v) la capacité de communiquer et de se présenter devant une classe.

Mots-clés: Éducation Physique; Processus d'Enseignement-Apprentissage; Professeur; Stage pédagogique; Étudiants

RESUMEN

El Informe de Etapa es la culminación del proceso de práctica pedagógica del Maestría en Enseñanza de Educación Física en las Enseñanzas Básicas y Secundarias, por la Universidad de Madeira, realizado en la Escuela Secundaria de Francisco Franco, en el año escolar 2017/2018, envolviendo la orientación de la práctica pedagógica a una clase de 12° año.

La presentación, el análisis y la reflexión de actividades, de problemáticas y de experiencias derivadas de la etapa pedagógica son nuestros principales objetivos con este documento, destacando los aprendizajes resultantes de este proceso que involucró un conjunto diversificado de actividades y respectivas funciones, de las cuales destacamos: la práctica lectiva; las actividades de integración en el medio; las actividades de intervención en la comunidad escolar y las actividades de naturaleza científico-pedagógica.

Así, la etapa pedagógica fue un momento de verdaderos desafíos, como consecuencia de la diversidad de acciones a realizar, y de la articulación existente entre todas estas, promoviendo una formación ecléctica al futuro profesor de Educación Física. En este sentido, a la vivencia de estos procesos, en cuanto a su concepción, operacionalización u consecuente reflexión, promovió una transformación y desarrollo de las competencias del profesor (y simultáneamente de los alumnos derivado a la relación recíproca), en lo que se refiere a: (i) toma de decisión en detrimento de la lectura del contexto (características particulares de los alumnos y del propio medio escolar); (ii) aplicación y análisis de las potencialidades de instrumentos, de metodologías y de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; (iii) gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en su totalidad; (iv) criticar sus propias competencias; (v) capacidad de comunicarse y de exponerse ante una clase.

Palabras clave: Educación Física; Proceso Enseñanza-Aprendizaje; Enseñanza; Etapa Pedagógica; Estudiantes.

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AEC – Atividade de Extensão Curricular

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

AptF – Aptidão Física

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

COGTEL – *Cognitive Telephone Screening Instrument*

CT – Caracterização da Turma

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EFERAM-CIT - Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira, Compreender, Intervir e Transformar

EP – Estágio Pedagógico

ESFF – Escola Secundária de Francisco Franco

GA - Ginástica Acrobática

HIIT – *High Intensity Interval Training* / Treino Intervalado de Alta Intensidade

MEC – Modelo de Competências

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

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo(s) de Estágio

PdA – Plano(s) de Aula

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PL – Prática Letiva

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UD – Unidade(s) Didática(s)

UMa – Universidade da Madeira

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VI
Résumé	VII
Resumen	VIII
Lista de Abreviaturas e de Siglas	IX
Índice Geral	XI
Índice de Tabelas	XIV
Índice de Gráficos.....	XIV
Índice de Apêndices.....	XV
I – Introdução.....	1
II – Enquadramento do Estágio Pedagógico.....	3
2.1. Estágio Pedagógico	3
2.2. Expetativas do Estágio Pedagógico.....	5
2.3. Objetivos do Estágio Pedagógico	8
2.4. Contextualização do Estágio Pedagógico.....	11
III – Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico	13
IV – Caraterização da Escola Secundária de Francisco Franco	19
V – Prática Letiva.....	27
5.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem.....	28
5.1.1. Turma Atribuída e Horário	30
5.1.2. Planeamento Anual.....	32
5.1.3. Caraterização das Metas de Aprendizagem, das Finalidades Educativas e dos Critérios de Avaliação para o Sucesso na Educação Física.....	42
5.1.4. Matérias de Ensino Lecionadas	47
5.1.5. Conceção e Planeamento das Unidades Didáticas	61

5.1.6. Conceção dos Planos de Aula.....	66
5.1.7. Experiências Pedagógicas.....	70
5.2. Assistência às Aulas: Observação, uma Ferramenta Didático-Pedagógica imprescindível ao Processo Formativo do Professor.....	85
5.2.1. Conceptualização.....	85
5.2.2. Operacionalização	89
5.2.3. Reflexão.....	94
5.3. Avaliação.....	101
5.3.1. Avaliação Inicial.....	103
5.3.2. Avaliação Formativa.....	106
5.3.3. Avaliação Sumativa.....	107
VI – Atividades de Integração no Meio.....	111
6.1. Caracterização da Turma.....	111
6.1.1. Objetivos da Caracterização da Turma	111
6.1.2. Metodologia.....	112
6.1.3. Apresentação e Análise dos Dados.....	113
6.1.4. Reflexão.....	121
6.2. Atividade de Extensão Curricular.....	123
6.2.1. Conceptualização da Atividade	123
6.2.2. Operacionalização da Atividade.....	125
6.2.3. Reflexão da Atividade	126
VII – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	131
7.1. Enquadramento das Atividades de Intervenção.....	131
7.1.1. Projeto +90	132
7.1.2. Semana das Multiatividades	137
7.1.3. Reflexão Final das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	141
VIII – Atividades de Natureza Científico-Pedagógica	143

8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual – O Pedómetro enquanto Instrumento de Otimização do Processo Pedagógico	143
8.1.1. Conceptualização da Ação.....	144
8.1.2. Operacionalização da Ação	144
8.1.3. Reflexão da Ação.....	145
8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização – Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: Uma Abordagem no Contexto de Educação Física.....	147
8.2.1. Conceptualização da Ação.....	148
8.2.2. Operacionalização da Ação	149
8.2.3. Reflexão da Ação.....	149
IX – Considerações Finais	153
X – Referências Bibliográficas.....	159
XI – Apêndices	169

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Instalações Desportivas ESFF (fonte: Regimento do Grupo de EF - 620, 2014)	23
Tabela 2. Horário da Turma de 12º ano (fonte: sítio ESFF)	31

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Representação gráfica do Género da Turma de 12º Ano	113
Gráfico 2. Representação gráfica das Idades dos alunos do 12º ano	114
Gráfico 3. Representação gráfica dos Concelhos de Residência da turma de 12º Ano	114
Gráfico 4. Representação gráfica do Meio de Deslocação no Trajeto Casa-Escola (e vice-versa)	115
Gráfico 5. Representação gráfica das Habilitações Literárias dos Pais ou Parentes Encarregados	116
Gráfico 6. Representação gráfica do Estatuto Socioeconómico dos Pais ou Parentes Encarregados	117
Gráfico 7. Agregado Familiar (além do aluno)	118
Gráfico 8. Ação Social Escolar	118
Gráfico 9. Prática Desportiva	120
Gráfico 10. Modalidades Desportivas Nunca Experienciadas	121

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Planeamento Anual da turma de 12º Ano (realizado no início do ano letivo)	171
Apêndice 2 – Planeamento Anual da turma de 12º Ano	180
Apêndice 3 – Metas de Aprendizagem e Normas de Referência para o 12º ano	181
Apêndice 4 – Exemplo de UD (Matéria de Ensino – Voleibol).....	182
Apêndice 5 – Exemplo de Plano de Aula (1ª versão).....	194
Apêndice 6 – Exemplo de Plano de Aula (última versão).....	199
Apêndice 7 – Exemplo de Dossier de Equipa (MEC Futebol).....	202
Apêndice 8 – Exemplo de Relatório de Aptidão Física do Projeto +90.....	243
Apêndice 9 – Ficha de Registo de Assistência às Aulas (de cariz aberto)	244
Apêndice 10 – Ficha de Registo de Assistência às Aulas (de cariz semiaberto).....	245
Apêndice 11 – Ficha de Registo de Assistência às Aulas (Tempo de Empenhamento Motor).....	247
Apêndice 12 – Plano de Aula: AI da Aptidão Física.....	248
Apêndice 13 – Planos de Aula: AI Futebol, Basquetebol, Voleibol e Ténis de Campo	250
Apêndice 14 – Instrumento de AI de Futebol e Basquetebol	259
Apêndice 15 - Instrumento de AI de Voleibol	260
Apêndice 16 – Instrumento de AI de Ténis de Campo	261
Apêndice 17 – Instrumento de AI de Ginástica de Solo.....	263
Apêndice 18 – Continuação da CT.....	266
Apêndice 19 – Plano da AEC	272
Apêndice 20 – Autorização para Participação na AEC	277
Apêndice 21 – Preparação da AEC: Postos e Alunos Responsáveis.....	278
Apêndice 22 – Proposta de Bens Alimentares para Convívio da AEC.....	279

Apêndice 23 – Cartaz de Divulgação da ACPI	280
Apêndice 24 – Projeto da ACPI	281
Apêndice 25 – Plano da ACPI.....	283
Apêndice 26 – Poster Apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2018.....	284
Apêndice 27 – Artigo desenvolvido para a ACPI	285
Apêndice 28 – Documento de Apoio à Apresentação da ACPI.....	297
Apêndice 29 – Cartaz de Divulgação e Programa da ACPC.....	301
Apêndice 30 – Documento de Apoio à Apresentação da ACPC.....	304
Apêndice 31 – Artigo desenvolvido para a ACPC	309

I – INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio representa o culminar de um processo de formação ao nível do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS), caracterizando-se através da apresentação, da sistematização (de forma coerente e lógica) e da reflexão de todas as atividades, metodologias e procedimentos desenvolvidos ao longo do estágio pedagógico (EP), realizado na Escola Secundária de Francisco Franco (ESFF), no ano letivo 2017/2018.

Neste âmbito, este documento é também um arquivo de um conjunto de processos e metodologias aplicadas ao longo do EP, perante uma turma com características particulares. Queremos com isto elucidar que as realidades pedagógicas são diferenciadas. Por este motivo, o processo pedagógico expresso neste documento, assume particularidades que vão ao encontro das individualidades da turma. No entanto, estes processos e metodologias, perante as adaptações e os reajustamentos podem tornar-se ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento do processo pedagógico de outras turmas.

O EP é um momento complexo e marcante na formação do futuro docente, sendo considerado o primeiro contacto formal com a profissão, no qual está inerente a responsabilidade de direcionar o processo ensino-aprendizagem de um conjunto de alunos, fazendo com que se desenvolvam não só a nível psicomotor, como também a nível cognitivo e socio-afetivo. Subjacente a estas componentes, o EP suscita ao professor estagiário alguma ansiedade (derivada do desconhecimento associado à responsabilização de uma turma), um conjunto de aspirações (que se sustentam no fornecimento de um processo pedagógico adequado e enquadrado com os alunos e as suas necessidades) e algumas dúvidas associadas às competências enquanto bons profissionais de Educação Física (EF).

Na nossa visão, a ausência de motivação e a falta de interesse demonstrada pelos alunos são dois grandes problemas enfrentados pela disciplina curricular de EF. Neste âmbito, as experiências pedagógicas fornecidas aos alunos envolveram, em algumas matérias, modelos de ensino específicos, de forma a potencializar o aluno enquanto agente ativo no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem. Assim, o recurso a ferramentas e metodologias de ensino diferenciadas, bem como a tentativa de promover alguma inovação no decurso do processo pedagógico visou o enquadramento das

características particulares dos alunos, dos objetivos que pretendíamos alcançar e do desenvolvimento do processo de aprendizagem. Com isto, queremos realçar que os processos e as atividades adotadas não foram vistos como um fim em si mesmo, mas sim como um processo contínuo de formação com caráter eclético, não só em relação aos alunos como também no que se refere aos professores em regime de estágio.

Assim sendo, o presente relatório está dividido em onze partes fundamentais, nomeadamente: (i) Introdução; (ii) Enquadramento do EP; (iii) Enquadramento das Atividades Desenvolvidas; (iv) Caracterização da ESFF; (v) Prática Letiva (PL); (vi) Atividades de Integração no Meio (englobando a Caracterização de Turma – CT - e a Atividade de Extensão Curricular - AEC); (vii) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; (viii) Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas – Individual e Coletiva; (ix) Considerações Finais; (x) Referências Bibliográficas e (xi) Apêndices.

É importante referir que, visto que o nosso processo de formação ocorreu de forma simultânea e cooperativa com o nosso colega de estágio, alguns parâmetros ao nível das atividades desenvolvidas poderão mencionar descrições e reflexões idênticas (como é o caso da CT e das atividades de natureza científico-pedagógica).

II – ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

2.1. Estágio Pedagógico

A formação de educadores e professores, de acordo com o capítulo IV e o artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo publicada no Diário da República (2005), define a necessidade de uma preparação científico-pedagógica articulada com uma transição teórico-prática dos docentes. O processo formativo, no entanto, deve ser sistemático, contínuo, flexível e adaptável às práticas metodológicas desenvolvidas pelo docente e ajustadas à realidade escolar em questão. Aos docentes é proposto um caráter inovador e investigador na sua prática pedagógica, sendo capaz de adotar uma capacidade reflexiva sobre a mesma, identificando as fraquezas e potencialidades da sua prestação, procurando a evolução dos conhecimentos adquiridos, de forma a melhorar as suas capacidades e competências pedagógicas (idem).

Acrescentado aos pressupostos mencionados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, a qualificação dos educadores e professores também foi alvo de modificações ao longo do tempo ao nível da organização dos sistemas de graus e de diplomas do ensino superior (Decreto-Lei n.º74/2006, de 24 de março – processo de Bolonha), bem como da atribuição da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ensinos básicos e ensino secundário (definido no Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro e alterado pelo Decreto-Lei n.º79/2014).

Através desta alteração, o processo de qualificação dos educadores e professores passou a reforçar a formação do docente a três níveis: formação educacional geral; formação nas didáticas específicas da área da docência e formação nas áreas cultural, social e ética. Complementando estes três níveis de formação, a qualificação de educadores e professores é fortalecida através da iniciação à prática profissional no qual está inerente uma prática de estágio supervisionada.

No Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio está explícito que a formação de base na área da docência é concretizada através do primeiro ciclo de estudos, a Licenciatura, já que o segundo ciclo engloba *“um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar”* (Ministério da Educação, 2014, p. 2819). Assim, ao segundo ciclo é

assegurada *“a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”* (Ministério da Educação, 2014, p. 2819). Este fator suscitou uma reorganização das universidades e escolas superiores, adaptando o modelo organizativo da formação dos futuros docentes para dois ciclos de estudo, a Licenciatura e o Mestrado.

O EP, etapa obrigatória do processo de formação na área da docência, enquadra-se no conceito de prática profissional supervisionada é uma etapa fulcral de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo dos cinco anos de formação e que se caracteriza como o culminar do processo de formação do futuro professor de EF.

Assim, o EP integra o MEEFEBS da Universidade da Madeira (UMa) no segundo e último ano do plano de estudos. Nesta componente curricular, os futuros docentes de EF exercem um conjunto de funções de atividades inerentes ao exercício e processo de lecionação em situação real de trabalho, efetuado num estabelecimento de ensino básico e/ou secundário, de cariz público, no concelho do Funchal. Para isto, cada docente estagiário teve à sua responsabilidade, no mínimo, uma turma, na qual exerceu a sua atividade de lecionação sob supervisão de um orientador científico (docente no estabelecimento de ensino universitário) e um orientador cooperante (docente no estabelecimento de ensino secundário onde exercemos o EP).

Caires e Almeida (2003), afirmam que o EP é o findar da formação inicial de professores. Através de uma intervenção ativa no processo de lecionação de uma turma desenvolvemos competências essenciais à área da docência, colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante todo o seu processo formativo, suscitando um desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e no âmbito profissional.

“(...) o estágio pedagógico é aqui entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto. Após um período de aproximadamente quatro anos de “exposição” a uma formação fundamentalmente teórica e do confronto com uma multiplicidade de experiências e desafios encerrados pela sua passagem pelo meio académico (...), os jovens candidatos a professores têm agora a oportunidade de se estrear na profissão docente e de experimentar um novo conjunto de desafios

desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afectivo, social e comportamental.” (Caires, 2006, p.89).

No entanto, esta fase da etapa formativa assume um papel relevante pelo facto de, através de um processo de investigação-ação, ser despoletado um papel reflexivo e crítico sobre a sua prática pedagógica docente, fazendo com que se torne mais sensível a um conjunto de questões associadas à realidade educativa.

Mendes e Sousa (2012), referem que a PL permite a adoção e o desenvolvimento de uma atitude avaliativa por parte do docente, de forma a definir estratégias, a solucionar os diversos problemas e dúvidas inerentes ao processo de estágio, neste primeiro contacto com a profissão. Este processo proporciona um desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos e do respetivo docente, intensificando a qualidade da educação.

Desta forma, o EP, subentendido num processo metodológico de “aprender-fazendo”, permite que o professor estagiário, ao exercer um conjunto de funções, de atividades e de responsabilidades que abarcam diversos âmbitos, assim como diferentes agentes da comunidade educativa, se desenvolva a nível pessoal e de uma forma dinâmica, permitindo o desenrolar de um conhecimento e familiarização “(...) *com as normas, os valores e a cultura de uma classe profissional que está prestes a integrar.*” (Caires & Almeida, 2003, p. 146).

2.2. Expetativas do Estágio Pedagógico

Perante a aceitação, iniciação e desenvolvimento deste desafio que é o EP e das novas realidades inerentes a este processo, expetávamos um conjunto de transformações individuais que, por vezes, julgávamos que a sua aquisição seria inexequível, como consequência da rigorosidade deste fenómeno. No entanto, estes processos auxiliam-nos a desenvolvermo-nos pessoalmente a vários níveis (académico, profissional, emocional, entre outros).

O EP, numa fase inicial do processo, parecia também ser uma tarefa praticamente inatingível. Pois, representava uma nova e significativa experiência, na qual estavam inerentes vários processos, vistos por nós com dúvidas e receios. No entanto, e considerando que esta foi uma etapa culminante do processo de formação, encarámo-la como um desafio que se caracterizava pela aplicação de todos os conhecimentos teórico-

práticos (adquiridos ao longo dos últimos cinco anos de formação académica) num contexto real, resultando, possivelmente, em novas aprendizagens.

Porém, a aplicação de conhecimentos teórico-práticos não é um processo linear e exclusivo, exigindo uma adequação e ajustamento às referências contextuais específicas (relativamente às próprias características da escola, às particularidades dos alunos, entre outros), bem como dos períodos e tempos dedicados ao processo de aprendizagem que, em conformidade com as matérias e com outras variáveis (como por exemplo a motivação e o gosto dos alunos), suscitam tempos diferentes de aquisição de conhecimentos. Desta forma, o EP, enquadrado no conceito de desafio, desencadeia um conjunto de pesquisas ao nível metodológico, relativamente a ferramentas, instrumentos e estratégias pedagógicas procurando a solução para problemas que decorrem da PL, sendo necessário enquadrar a intervenção do docente estagiário consoante as necessidades e motivações dos alunos. Assim sendo, antes de iniciarmos o EP sabíamos que poderiam surgir dificuldades e constrangimentos associados a este processo, havendo a necessidade de desenvolvermos as nossas competências a este nível.

Ainda numa fase pré-estágio, considerávamos que a gestão do processo didático-pedagógico seria extremamente importante para pudermos desenvolver uma PL eficaz, relativamente às tomadas de decisões, mas também ao nível da personalidade (no que se refere à capacidade de sermos flexíveis e espontâneos com os alunos), da disponibilidade demonstrada aos alunos, do tipo de comunicação incrementado (transmitir as informações de forma clara e objetiva) e do clima estabelecido com a turma. Através destes aspetos pretendíamos responder às necessidades e aos *timings* de desenvolvimento de cada aluno, em particular.

O género do docente estagiário e a sua antropometria foram mais duas questões que mereceram particular atenção numa fase inicial do EP. Pois, estas questões podiam influenciar a credibilidade com que os alunos encaravam o docente. Por este motivo, foi necessário refletirmos e analisarmos toda a gestão do processo didático-pedagógico para que, em nenhum momento, a prestação da docente fosse colocada em causa por ser do género feminino e apresentar uma estrutura antropométrica semelhante à dos alunos.

Ao principiar o EP, desejávamos desenvolver um trabalho ao nível das potencialidades que cada aluno possuía, implementando problemas que suscitassem uma capacidade de resolução ativa por parte dos mesmos, contribuindo para a exploração dos seus limites

individuais. Para isto, foi necessário desenvolver um processo de ensino-aprendizagem diversificado e motivador relativamente à Atividade Física (AF), abordando um conjunto de matérias de ensino diversificada, para que conseguíssemos despoletar a AF nos alunos a longo prazo (nas aulas e, essencialmente, fora do contexto escolar).

Não obstante, enquanto agentes educativos, pretendíamos promover um processo de formação pessoal e social dos alunos, de interação mútua e constante, demonstrando a importância de sabermos lidar com os outros, independentemente do grau de afiliação.

Considerando todas as componentes e expectativas a desenvolver no EP, acreditávamos que se concretizássemos todos os pressupostos estaríamos a formar os nossos alunos para desenvolverem um papel ativo na sociedade, estando nós próprios, professores estagiários, a contribuir também para o desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, houve a necessidade de nos enquadrarmos com o meio que nos rodeava, analisarmos e refletirmos sobre a forma como nos relacionávamos e como encarávamos as outras pessoas e o próprio mundo, já que estas condutas poderiam influenciar e transformar os comportamentos, as atitudes e as decisões dos nossos alunos e dos restantes agentes da comunidade escolar com quem interagíamos.

O EP, desde o seu início, foi encarado como uma experiência marcante e significativa que contribuía para a formação integral e eclética dos discentes, relativamente ao desenvolvimento e consolidação de competências e aprendizagens, e para a evolução e aperfeiçoamento das competências e dos conhecimentos do docente estagiário.

A formação inicial de professores, no qual se insere o EP, estabeleceu uma relação direta entre a teoria e a prática. Desta relação direta surgiu a necessidade de ajustá-la às particularidades do contexto, de forma a que pudéssemos “*alargar e fundamentar as oportunidades e manifestações da criatividade e subjetividade do professor como homem de cultura, como arquiteto de práticas ‘teóricas’*” (Bento, 2012, p. 42). Neste sentido, o alvo da prática pedagógica esteve associado à formação e à construção de conhecimentos e aprendizagens dos alunos, mas também à capacidade de despoletar um crescimento do professor estagiário, no que se refere ao aperfeiçoamento das suas competências ao longo deste processo.

Através da problematização e da reflexão adjacentes da dinâmica inerente ao processo de EP, que incorpora um conjunto diversificado de tarefas e atividades concretizadas pelo

professor estagiário e da própria variabilidade de comportamentos e atitudes provenientes dos alunos perante todo o processo, era exetável que o EP se traduzisse num momento rico de formação contínua do docente, contribuindo para o desenvolvimento e/ou construção da sua própria personalidade enquanto agente educativo. Desta forma, desenvolveríamos um pensamento reflexivo e crítico a nosso respeito (enquanto pessoas e seres humanos), enquanto agentes educativos (analisando a influência e recetividade dos alunos aos processos de ensino-aprendizagem solicitados) e mencionando esta análise na interação e inter-relação com os diversos agentes educativos (outros docentes, funcionários, pais ou encarregados de educação). Assim, estaríamos recetivos a outras estratégias e soluções que visassem a resolução de possíveis problemas, mas que, acima de tudo, contribuíssem para o enriquecimento de conhecimentos e de aprendizagens dos alunos, na tentativa de alargar todo o seu potencial a um nível micro (relativamente às matérias e conteúdos de ensino) e a um nível macro (como consequência da transferibilidade de aprendizagens, que a EF proporciona através dos diversos domínios que a integram enquanto disciplina curricular, para outras circunstâncias da vida).

Embora tenhamos questionado e estabelecido todas estas expetativas, é evidente que, no primeiro contacto real com a profissão, nem todas as expetativas e problemas foram concretizados e solucionados. No entanto, o processo de formação do professor é um processo sistemático pelo que não deve ser encarado como um fim em si, envolvendo reflexões e adaptações, de forma cíclica, consoante as realidades vivenciadas.

2.3. Objetivos do Estágio Pedagógico

O EP é uma etapa de formação extremamente marcante e significativa do professor estagiário, dotado de um elevado impacto na formação inicial dos docentes, pelo facto de enquadrar um conjunto variado de solicitações, estímulos e consequentes adaptações e transformações que contribuem para o seu desenvolvimento e crescimento a diferentes níveis.

Segundo Caires (2006), a capacidade de compreensão, de análise, de sintetização das informações; o pensamento crítico e reflexivo; a gestão das emoções; as competências interpessoais e a intencionalidade na tomada de decisão, das ações, das atitudes e do comportamento são fenómenos enraizados no EP e que contribuem para a evolução e aperfeiçoamento do docente.

Nesta fase formativa, era expectável que o docente estagiário obtivesse uma maior capacidade para aprender e para integrar toda a complexidade e diversidade de estímulos que lhe era solicitada, havendo uma transferibilidade dos conhecimentos adquiridos para o contexto real de trabalho, de forma a que as respostas e soluções derivadas dos diversos problemas fossem mais elaboradas em relação à sua adequação, diferenciação e integração (idem).

Na fase inicial do EP e durante este processo foram definidos um conjunto de objetivos que deviam ser atingidos pelo professor estagiário. Estes objetivos, por sua vez, não estavam meramente relacionados com a condução do processo pedagógico desenvolvido pelo docente (nomeadamente a gestão do processo ensino-aprendizagem, que integrou a PL e a assistência às aulas), englobando ainda um conjunto diversificado de elementos que representavam a globalidade desta prática, acabando por se complementar.

As atividades de intervenção na comunidade escolar, as atividades de integração no meio (atividades no âmbito da direção de turma, mais precisamente, a CT e a AEC) e as atividades de natureza científico-pedagógica (coletiva e individual) também integraram o EP, demonstrando o seu valor e contributo na aquisição de conhecimentos associados ao meio que nos acolheu e que passámos a integrar. Neste âmbito, pretendíamos criar um conjunto de sinergias com os vários elementos da comunidade educativa, aumentar o conhecimento acerca dos nossos alunos, bem como despoletar a análise e a criação de uma perspetiva opinativa e reflexiva sobre os processos vivenciados enquanto docente.

Neste sentido, o objetivo principal do EP e da própria entidade formadora foi, tal como defendem Lopes, Vicente, Simões, Barros e Fernando (2013), a formação de docentes (ao invés da formatação), evitando o uso exclusivo da reprodução e da transmissão dos conhecimentos. Pois, a prática docente está sujeita à procura, à construção e à utilização de instrumentos que potenciam o desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos. Nesta perspetiva, o docente deve dominar um conjunto de ferramentas e metodologias de ensino para que possa, em tempo útil, utilizá-las na resolução de problemas e adequá-las às reais necessidades dos seus alunos, de forma mais rentável quanto possível.

Assim, o EP promove a colocação do docente estagiário numa escola e num contexto profissional real, com a finalidade de desenvolver os seus conhecimentos, as suas capacidades e competências com o recurso a diferentes metodologias e instrumentos

(ajustados à situação e aos alunos). Desta forma, o futuro docente adquirirá as ferramentas necessárias para ser um catalisador do processo ensino-aprendizagem, demonstrando os seus conhecimentos e capacidades para desenvolver um processo pedagógico eficaz. Para isto, é imprescindível a integração e aplicação intencional, dinâmica e sistemática de um conjunto de métodos e de instrumentos que decorrem de um processo cíclico de diagnóstico, prescrição e controlo. No entanto, não nos podemos esquecer que todos estes procedimentos devem estar adaptados às necessidades dos alunos.

Indo ao encontro desta perspetiva, o EP “(...) *deve ser então, um espaço onde se possa solidificar os requisitos de competência e não um espaço de mera aplicação de habilidades (competências).*” (Batista & Pereira, 2012, p. 85). Com isto, os autores querem elucidar-nos para a importância de o professor estagiário desenvolver um mecanismo de análise e de reflexão sobre a sua tomada de decisão e consequente ação, possuindo uma maior consciência e intencionalidade neste processo relativamente à adoção de uma ferramenta ou metodologia de ensino (“porquê” e “para quê”).

A base do desenvolvimento do professor estagiário, de acordo com os autores supracitados, passa por um questionamento e por uma visão crítica “(...) *acerca do que sabem, do que desconhecem, daquilo que escolheram saber [seleção de conhecimentos e de informações], bem como aquilo que fizeram para obter esse conhecimento.*” (ibidem).

Portanto, um dos objetivos do EP passou por solicitar um conjunto de atividades e de tarefas ao professor estagiário, em variados âmbitos, e, consequentemente, aos alunos que integraram a turma deste docente, sendo também uma oportunidade para o professor treinar e aperfeiçoar os seus conhecimentos. Considerando que “*Treinar é adaptar a condições diferentes*” (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008, p. 67), o professor estagiário, através do EP, teve a possibilidade de desenvolver as suas práticas pedagógicas e de adquirir/transformar a sua personalidade enquanto docente e pessoa.

No entanto, não podemos desconsiderar a mútua relação e interação entre professor e alunos. O professor não só provoca transformações nos alunos, tal como os alunos transformam o docente pelas suas ações, comportamentos e atitudes, coadjuvando a um momento de mútua aprendizagem. Foi intuito do docente desenvolver e aprimorar as capacidades dos alunos, fator que se reverte ao nível do docente por esta permanente interação com os alunos. Por isso, a finalidade do EP assentou numa recíproca

transformação dos alunos, do professor e da relação entre alunos-professor, potencializando as aprendizagens dos vários intervenientes no processo.

2.4. Contextualização do Estágio Pedagógico

Ao finalizar o primeiro ano do MEEFEBS deparamo-nos com um processo de tomada de decisão inerente à preparação do EP, mais precisamente, à seleção dos colegas com quem iríamos trabalhar, à escola onde iríamos concretizar o EP e, conseqüentemente, os orientadores (científico e cooperante).

Para isto, os futuros professores estagiários reuniram, no mês de julho de 2017, com o intuito de coordenarem a distribuição dos alunos estagiários pelas instituições de ensino, completando os núcleos de estágio (NE) de cada escola. Este processo, por sua vez, foi complexo e envolveu uma grande cooperação entre os alunos que realizaram o EP no ano letivo em questão.

Os critérios definidos pelo departamento de EF da UMa estipulou que, se não houvesse consenso entre os alunos no processo de seleção das escolas, o primeiro critério a ser incrementado era a classificação média dos alunos, que determinava a ordem de escolha das escolas.

Contudo, verificámos, desde o início deste processo, uma grande articulação entre os futuros professores estagiários, permitindo conjugar a seleção das escolas com as individualidades de cada um e com as particularidades dos respetivos orientadores.

Para a seleção dos pares que representavam cada NE e respetiva instituição de ensino, recorremos a alguns critérios que podiam influenciar a qualidade do estágio (embora de forma subjetiva), mais precisamente: a qualidade de relacionamento com os colegas, os hábitos de trabalho de cada um, a familiarização com as instituições de ensino público e os *feedbacks* proporcionados por alunos que já concretizaram o EP. É ainda de referir que decidimos, em grupo, potenciar as escolhas dos estagiários que trabalhavam e que, por esse motivo, podiam possuir condicionantes em relação à escola selecionada, contribuindo para que todos tivessem as condições necessárias para a concretização do EP.

Apesar de todos estes aspetos, não nos podemos esquecer que a realidade do mercado de trabalho não é assim tão maleável. No entanto, consideramos que, sendo este o nosso primeiro contacto com a realidade profissional, tornou-se necessário responder, tanto quanto possível, a estas questões. Assim, e embora a vocação da docência não possa estar subjacente às condições “ideais” e às exigências de um professor recentemente formado, a resposta a este desafio, no qual se insere o estágio, estaria mais limitada e resolveria, desde o início, possíveis problemas relacionados com a adaptação à escola e aos próprios colegas com quem desenvolveriam as suas funções.

Neste sentido, a instituição escolar de ensino público escolhida para realização do EP foi a ESFF, localizada no centro do Funchal. Os professores estagiários Henrique Andrade e Joana Pinto, o orientador cooperante, Professor Miguel Ângelo Nóbrega, e o orientador científico, Professor Doutor Helder Lopes, constituíram este NE.

III – ENQUADRAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O EP é um processo complexo e integral da nossa formação a nível académico e a nível pessoal. Ao “ser professor” está subjacente a função de formar outros indivíduos, sendo que a personalidade e as características individuais do próprio docente surtem um efeito (positivo ou negativo) no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A este processo de formação integral do professor estagiário estão subjacentes um conjunto de atividades que, embora se dividam em quatro áreas distintas (Atividades de Integração no Meio, Prática Letiva, Atividades de Intervenção no Meio Escolar e Atividades de Natureza Científico-Pedagógica), devem ser desenvolvidas de forma articulada e interligada. Todas estas atividades e consequentes tarefas culminam numa lógica comum associada ao desenvolvimento das competências do docente.

Embora cada uma destas áreas possuísse uma intencionalidade específica, tornava-se importante refletirmos e analisarmos a associação e articulação entre estas atividades, verificando as diferentes solicitações que nos eram requeridas, por intermédio de cada tarefa/função a concretizar.

Nos dias que decorrem, a perspetiva inerente ao “ser professor” é um pouco diferente da conceção tradicional da *sala de aula* que era enquadrada há uns tempos atrás. “ser professor”, na atualidade, envolve ações que vão além da mera transmissão de conhecimentos. A necessidade de conhecer os alunos, de perceber e caracterizar o meio onde estamos inseridos, de identificar um conjunto de interações e interligações no âmbito da comunidade educativa são exigências que se verificam na profissão docente. Estes aspetos, por sua vez, traduzem-se numa adequação e ajustamento de ações que devem ser desenvolvidas pelo docente e que correspondem à transmissão e produção de conhecimentos para os alunos, à intervenção na turma (no contexto da aula ou fora do mesmo), à compreensão sobre as dinâmicas de funcionamento da escola, à troca de informações e de conhecimentos com os docentes do grupo disciplinar ou até mesmo com professores de outras disciplinas que partilhem conosco o mesmo interesse, o processo pedagógico de turmas em comum.

A Prática Letiva é uma das fases mais relevantes do processo de EP que tem como objetivo primordial a lecionação das aulas a uma turma e consequente gestão do processo

ensino-aprendizagem (planeamento, realização, avaliação e controlo). Esta é a etapa que exige um maior investimento (da nossa parte) relativamente aos recursos temporais. Para além disto, a PL é a etapa que mais nos cativa e desafia pelo facto de possuímos um papel importante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos (relativamente à preparação das aulas e distribuição dos conteúdos), constituindo-se como a área que tem mais peso no nosso processo de avaliação e de valorização do estágio.

A esta fase é atribuída uma elevada importância, já que é possível demonstrar a evolução do nosso desempenho, não só técnico como também reflexivo, proferindo uma análise geral das nossas ações em conformidade com os objetivos previamente definidos.

A PL foi também um laboratório para a construção e dinamização das restantes atividades que integraram o EP. Assim, durante este processo implementámos um conjunto de atividades e de tarefas que nos permitiram adquirir indicadores para a AEC (verificação do gosto dos alunos por uma matéria de ensino, neste caso, a Orientação Funcional), para as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica Individual e Coletiva e para a própria Assistência às Aulas (subatividade da PL).

A Assistência às Aulas, por sua vez, visou a observação de aulas de EF (seja do nosso colega de estágio, do orientador cooperante ou até mesmo de outros professores de EF). A identificação e observação das características e dos perfis particulares das turmas, dos diferentes meios e ferramentas de ensino e de atuação por parte de outros docentes demonstraram-se enriquecedoras para o nosso processo formativo. Pois, o meio educativo não é regular, as turmas e os respetivos alunos são diferentes o que exige uma adaptação (observação, análise, tomada de decisão e posterior controlo) da nossa parte.

Esta componente assumiu particular interesse, pelo facto de ter sido desencadeado um mecanismo de análise e de compreensão dos fenómenos, permitindo recolher mais informações acerca dos envolvimentos, turmas e contextos. Consequentemente, despoletou um processo reflexivo em conjunto com o colega de estágio e com o orientador cooperante (em situações de assistências às aulas do nosso colega estagiário), para que pudéssemos analisar e responder a problemas e situações específicas com os meios e ferramentas mais adequados, averiguando a sua eficácia e considerando o desenvolvimento de competências dos docentes (fossem eles estagiários ou cooperantes, visto que estávamos num ambiente de mútua aprendizagem e reflexão).

As Atividades de Integração no Meio agregaram a Caraterização da Escola, a CT e a AEC. A Caraterização da Escola envolveu um processo de recolha de informações, que possibilitou o nosso enquadramento no ambiente escolar (físico e estrutural). Esta análise, embora possua um capítulo próprio, acaba por ser micro quando comparada com as restantes atividades.

No que diz respeito à Caraterização da Turma (CT), a sua principal finalidade envolveu a recolha de um conjunto de informações sobre os alunos, mais precisamente, sobre as suas necessidades, dificuldades, capacidades e interesses. Assim, numa primeira fase, decidimos recolher informações sob as condicionantes e patologias dos alunos relativamente à prática de AF e, conseqüentemente, à concretização das aulas de EF. Numa segunda instância, o levantamento de outras informações foi mais aprofundado, abordando as seguintes componentes: dados pessoais (relacionados com a demografia e com os hábitos de vida), historial desportivo, perceção sobre a EF, nível de Aptidão Física (AptF). É de referir que nesta última fase, recorreremos aos instrumentos do Projeto EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira, Compreender, Intervir e Transformar, que visam não só a CT (por intermédio dos testes físicos e da identificação das relações interpessoais na turma através dos questionários sociométricos), como também a aplicação de metodologias de ensino contextualizadas em várias matérias.

Contudo, é de destacar que o processo de CT decorreu ao longo do 1º Período, envolvendo todas as turmas com professores estagiários nos cinco NE. Este fenómeno permitiu realizar uma caraterização com caraterísticas precisas, rigorosas e aprofundadas. Todavia, a sua exequibilidade para além das turmas sujeitas a EP pode ser morosa, visto que esta metodologia envolveu a participação, cooperação e definição de uma equipa de trabalho de docentes estagiários, bem como de alguns orientadores científicos. Para além disto, os principais recursos materiais utilizados pertenciam ao departamento de EF da UMa.

Ainda assim, esta fase auxiliou-nos na definição do processo de planeamento anual, no qual considerámos as vivências desportivas dos alunos, promovendo, sempre que possível, a diversidade de práticas desportivas.

A seleção da matéria de ensino integrante na Ação de Extensão Curricular (AEC) foi também baseada nos pressupostos recolhidos na CT, integrando uma auscultação aos

alunos sobre a sua disponibilidade e interesse em realizar a atividade proposta. Esta atividade visou não só a participação e envolvimento ativo dos alunos no planeamento, conceção e dinamização da atividade, como também o envolvimento dos professores de outras áreas disciplinares (com o incremento da interdisciplinaridade) e dos encarregados de educação (para promover uma interação positiva com os alunos e com os docentes). Assim, a tomada de decisão dos alunos, embora de forma constrangida em algumas fases do processo, foi evidenciada nesta atividade (de Orientação Funcional pela Zona Velha do Funchal) com a escolha dos grupos, a seleção das imagens para a concretização do diagrama de Orientação Funcional e a construção de uma pergunta para cada posto de controlo.

Já as Atividades de Intervenção da Comunidade Escolar surgiram com a finalidade de envolver e promover uma interação e ligação entre os professores estagiários e os professores do grupo disciplinar de EF. No entanto, e como na escola não atuam apenas docentes, o envolvimento com a restante comunidade também deve surgir, seja ela com funcionários, com docentes de outras áreas disciplinares, com os órgãos executivos da escola e com alunos de outras turmas.

Neste sentido, importa salientar que a função por nós exercida nestas atividades se centrou, prioritariamente, nas fases de dinamização, controlo e avaliação (embora também pudessemos participar, voluntariamente, na fase de planeamento e de conceção). As funções por nós efetuadas estiveram ao nível da divulgação das atividades perante as turmas, fornecendo ainda um contributo efetivo na gestão e controlo das mesmas (auxílio na realização das atividades, na análise e reflexão sobre o seu funcionamento). É possível referirmos que o grupo disciplinar de EF da ESFF desenvolveu um conjunto de atividades e de experiências desportivas, destacando: o Projeto +90; a Semana das Multiatividades; o Torneio das Modalidades (integrando o Torneio de Voleibol, o Torneio de Futsal e o Sarau de Ginástica Acrobática - GA); o Dia da AF e ainda a Semana das Atividades Náuticas. Contudo, a nossa participação em algumas destas atividades esteve condicionada às aulas das unidades curriculares que estavam incluídas no nosso plano de estudos para o 2º ano do MEEFEBS.

A Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Individual (ACPI) teve como objetivo a exposição dos docentes estagiários no grupo disciplinar de EF com a apresentação de uma temática, preferencialmente, associada às necessidades e interesses do grupo. A

temática apresentada pretendeu demonstrar o trabalho desenvolvido com as turmas associadas ao processo de estágio, com o recurso a um instrumento de monitorização da AF, o pedómetro, indicando situações em que este aparelho pode ser otimizado durante o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Desta forma, a temática da nossa ação intitulou-se de *O Pedómetro como Instrumento de Otimização do Processo Pedagógico e Modelo de Educação Desportiva – Uma Abordagem no Futebol* (desenvolvida pelo colega estagiário Henrique Andrade). Com isto, verificámos, mais uma vez, o laboratório que a PL pode desencadear, levando a construção de novos conhecimentos e à possível averiguação de hipóteses.

A Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC), por outro lado, foi concebida pelo conjunto de NE do MEEFEBS, dando ênfase ao desenvolvimento pessoal em termos de comunicação e de exposição de uma temática a um público. Nesta atividade foi também despoletada a capacidade de colaboração e de trabalho em equipa, componentes exigidas para o eficaz cumprimento de um leque variado de tarefas e respetivas funções, tendo em vista um objetivo comum, nomeadamente, a organização da nossa ACPC.

Posto isto, o objetivo primordial desta destinou-se à criação de momentos de esclarecimento, de reflexão e de debate sobre várias temáticas perante um grupo de estudantes da Licenciatura em Educação Física e Desporto da UMA e de docentes de EF das escolas da RAM. Cada NE, conjuntamente com os seus orientadores científicos, desenvolveu um assunto, e respetivos conteúdos, enquadrado na temática geral de *Didática da Educação Física – Propostas de Operacionalização*. Os diversos temas tratados pelos NE estiveram relacionados com matérias de ensino abordadas de forma contextualizada (Modelo de Competências –MEC- nos Jogos de Invasão ou Futebol, MED na Ginástica e *Smashball*), com um estudo de consciencialização da AF dos alunos (recorrendo a um pedómetro, aplicado a todos os NE) e com uma metodologia específica da Dança (efetuada e aplicada nas turmas do NE da Escola Secundária Jaime Moniz).

IV – CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO

Enquadrada numa das tarefas propostas pelo EP, a Caraterização da ESFF surgiu com o intuito de certificarmo-nos sobre aspetos quantitativos e qualitativos da escola em questão. Neste sentido, o conhecimento do seio da instituição foi favorável à criação de um olhar global do contexto real da escola, potencializando um desenvolvimento integrante das aprendizagens que decorreram neste âmbito.

Assim sendo, a análise dos recursos disponíveis (humanos, materiais, financeiros) e das relações sinérgicas e antagónicas inerentes à existência e à disponibilidade dos espaços físicos para a concretização das aulas de EF, favoreceu a nossa contextualização com as particularidades da instituição escolar, permitindo-nos responder ajustadamente a possíveis constrangimentos.

A unicidade de cada instituição escolar deve ser considerada, bem como o nível de autonomia que detém e que culmina num conjunto de interações (sinérgicas e antagónicas), no qual são tomadas decisões a nível instrumental e organizacional, resultando num conjunto de procedimentos e de metodologias evidenciadas nos vários documentos orientadores da prática educativa e letiva dos professores (estagiários ou não). Assim, a prática pedagógica do professor deve ser congruente com as medidas e diretrizes presentes num conjunto de documentos – Regulamento Interno, Projeto Educativo da Escola (PEE), Regimento do Departamento de Expressões, Regimento do grupo de Recrutamento 620, dando principal ênfase à missão e aos objetivos definidos e estabelecidos pela escola, coadjuvando com a sua prática e atividades desenvolvidas.

No entanto, uma maior familiarização com a escola e um conhecimento mais aprofundado sobre as dinâmicas internas à mesma foi adquirido por intermédio de reuniões e de um contacto com outros agentes da comunidade educativa, integrados no Conselho Pedagógico e no Grupo Disciplinar de EF. A presença nestas reuniões permitiu contextualizar-nos, de forma mais efetiva, com os objetivos e intencionalidades dos Conselhos e da respetiva escola no que diz respeito ao pessoal docente e não docente.

Neste âmbito, ao principiarmos o EP fomos convidados a estar presentes numa reunião geral de professores, na qual compareceram muitos docentes de vários grupos disciplinares. Os objetivos principais desta reunião envolveram seis etapas distintas, mais precisamente: dar as “boas-vindas” aos novos docentes; explicar a gestão e as tarefas dos

vários órgãos estruturantes; realizar um balanço sobre o ano letivo anterior; executar uma análise da quantidade de alunos matriculados na escola e das exigências que surgem deste fenómeno (rácio alunos – professores em alguns cursos); fornecer informações acerca do novo PEE (2017 – 2021) e evidenciar os objetivos e a missão caracterizados neste documento, com a finalidade dos docentes coordenarem e orientarem a sua prática pedagógica nas turmas, considerando estes aspetos.

Especificando, nesta reunião foi evidenciada a preocupação da escola a dois níveis, mais precisamente, no que se refere aos alunos e aos professores. Assim, foi demonstrada alguma atenção perante o sucesso escolar e a aquisição de bons resultados dos alunos (fator que assume particular relevância quando a ESFF é comparada, a nível regional, com a Escola Secundária de Jaime Moniz) e ainda com a construção e desenvolvimento de uma educação para a cidadania (transformando e desenvolvendo os alunos para serem competentes e para possuírem um papel ativo na sociedade, enquadrados numa perspetiva futura). Pelo presidente da ESFF foi revelada a preocupação com a motivação do corpo docente que integrava esta instituição, realizando uma comunicação de incentivo, de cooperação, de motivação para os docentes, solicitando algumas transformações e desenvolvimento ao nível da adoção e utilização de instrumentos e ferramentas de ensino inovadoras e contextualizadas com a realidade vivida pelos alunos. Para além disto, foram explicadas aos docentes as tarefas e o tipo de gestão dos diversos órgãos estruturantes e administrativos da escola, esclarecendo os procedimentos associados à realização de atividades que envolvam a comunidade escolar. É de destacar que o último fator mencionado se demonstrou extremamente útil para compreendermos os processos inerentes à realização de atividades extracurriculares (dentro e fora do contexto real, como por exemplo, quais os documentos que devíamos concretizar e quais os órgãos que devíamos contactar para a autorização da conceção das atividades do EP, tal como ocorreu para a ACPI e AEC).

A nossa participação esporádica (com maior ênfase no decorrer do primeiro período letivo) em reuniões do grupo disciplinar de EF demonstrou-se enriquecedora por ser um momento fulcral de exploração de dúvidas, de reflexão e análise crítica sobre a organização e distribuição das instalações desportivas e das atividades inseridas no Plano de Atividades do grupo de EF. Apesar de participarmos nestas reuniões, o nosso papel não assumiu um papel significativo ao nível da conceção das atividades, contribuindo, sim, para um enriquecimento pessoal e profissional através da exposição de vários pontos

de vista pelos professores mais experientes e para o desenvolvimento da nossa capacidade de análise para novos âmbitos e dinâmicas da escola e da própria EF (como é o exemplo da exigente e dinâmica adaptação das instalações desportivas e da análise do impacto das atividades nos alunos).

Para além disto, foi através da presença nestas reuniões que passámos a ter um maior contacto e “à vontade” com os professores deste grupo, facilitando a comunicação e a disponibilidade para questionar sobre a forma como alguns docentes geriam o processo pedagógico em algumas matérias de ensino, que tipo de metodologias e instrumentos utilizavam e como é que procediam à avaliação. Esta dinâmica interativa com os docentes permitiu alargarmos a nossa perceção sobre as potencialidades e os inconvenientes de vários processos e metodologias, potencializando o nosso processo de tomada de decisão no que se refere a esta temática.

A ESFF caracteriza-se por ser uma instituição de ensino secundário pública com uma missão direcionada para a formação educativa dos cidadãos de forma plena e responsável, abrangendo a componente científica, pessoal, humanista e sociocultural. É objetivo da ESFF que a formação prestada aos seus alunos seja potenciadora de um conjunto de capacidades, associadas ao desenvolvimento de um papel ativo na sociedade, mais precisamente, do desenvolvimento da capacidade de inovação e de criatividade, pela aquisição de uma atitude responsável, de tolerância, de autonomia e de respeito pela sua liberdade, bem como da dos restantes cidadãos. Para a ESFF estes pressupostos são fundamentais para a aquisição do sucesso escolar dos alunos ao complementar-se com a formação científica e cultural que, ao ser respeitada e integrada pela escola, promove constantes adaptações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de forma a enquadrá-lo com as necessidades e exigências de uma sociedade cada vez mais moderna.

De forma a corresponder a estes requisitos, a antiga Escola Industrial e Comercial do Funchal fornece um conjunto de serviços de formação e educação que têm em vista o ingresso dos seus alunos no ensino superior e/ou o mercado de trabalho. Neste sentido, a ESFF possui uma oferta educativa que envolve Cursos Científico-Humanísticos (na área das Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades), Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação e Cursos de Educação e Formação de Adultos, perfazendo o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade do

Ensino Secundário e integrando alunos de diversos concelhos da RAM (Projeto Educativo 2017/2021).

Continuando a atribuir uma forte importância às artes no âmbito educativo e sendo esta uma das suas grandes apostas, o nome atribuído à ESFF enfatiza o escultor madeirense Francisco Franco (1885 – 1955). No dia da Escola, o seu patrono é lembrado e homenageado, já que o dia da comemoração da escola coincide com o aniversário de Francisco Franco (9 de outubro). Este é um momento de celebração e de festividade que integra um conjunto de atividades com o intuito de envolver toda a comunidade educativa. É importante para nós, professores, estarmos cientes dos possíveis condicionamentos que estas comemorações podem surtir relativamente à utilização e disponibilidade das instalações desportivas onde decorrem as aulas de EF. Contudo, é neste evento festivo que podemos observar o ecleticismo subjacente à formação e à missão da própria escola, visto que alguns alunos apresentam trabalhos e atividades desenvolvidas em contexto extracurricular, tal como é o caso dos alunos que constituem o núcleo de música.

Indo ao encontro desta perspetiva de formação integral e de diversidade de conhecimentos e de competências, a ESFF dispôs de 16 núcleos que dinamizaram várias atividades extracurriculares ao longo do ano letivo, como por exemplo: Clube Escola Francisco Franco; Clube Europeu; Projeto Podengo – o direito dos animais; CalmaMente – Clube de Mindfulness, entre outros. Estes núcleos e projetos, por sua vez, visaram o enriquecimento curricular dos alunos, bem como a aquisição de um leque diversificado de aprendizagens que podiam auxiliar o aluno a enquadrar-se de forma mais ativa na sociedade.

Importa ainda realçar que o Clube Escola Francisco Franco estava integrado nas atividades do departamento de EF, dinamizando um conjunto de atividades desportivas esporádicas, enquadradas neste âmbito do enriquecimento curricular e que constituíam o Plano Anual de Atividades da ESFF (como foi o caso da Semana Multidesportiva, Dia da AF, entre outros).

Para além do que já referimos é importante destacar que, no decorrer dos anos, a ESFF tem recebido um elevado número de alunos e a exigência educativa proporcionada pelos mesmos é cada vez maior, levando a intervenções internas e externas no edifício escolar da ESFF, com o intuito de fornecer melhores condições aos seus alunos. Sendo mais

específica, surgiu a necessidade de adaptar e reconstruir espaços desportivos (como é o exemplo do campo sintético que na sua fase anterior era de alcatrão), de espaços laboratoriais e de salas de aula.

Sem dúvida que os espaços desportivos assumem particular relevo no processo de EP, visto que é através destas instalações que realizamos e desenvolvemos funções e tarefas associadas à nossa PL, mais concretamente, às aulas de EF. Assim sendo, das 7 instalações polivalentes que a ESFF disponibiliza e que estão destinadas à PL curricular e não curricular, 2 são cobertas e 5 são descobertas, possuindo ainda 7 balneários (Regimento do Grupo de EF – 620, 2014) (tabela 1). Cada instalação desportiva possui regras específicas de utilização que devem ser seguidas e implementadas pelos docentes, em conformidade com o documento digital denominado de Regimento do Grupo de EF – 620 (2014).

Ainda assim, é de notar que o mesmo documento salienta que, em condições especiais, é possível que as aulas de EF ocorram em espaços improvisados, desde que não coloquem em causa a segurança e a integridade física dos alunos, bem como o normal funcionamento da escola.

Tabela 1. Instalações Desportivas ESFF (fonte: Regimento do Grupo de EF - 620, 2014)

Instalações Desportivas ESFF	
Instalações Descobertas	Instalações Cobertas
Campo 2 – Com tipologia de campo de futebol de 7, ladeado, a norte e a este, com bancadas de cimento.	Ginásio central (1) – localizado no edifício central da escola
Campo 3 – Espaço anexo ao campo 2.	Pavilhão Gimnodesportivo (P1, P2, P3)
Campo 4 – Campo anexo à piscina, ladeado, a norte e a oeste, com bancadas de cimento.	Ginásio de musculação e de <i>cardiofitness</i> (inserido no pavilhão gimnodesportivo)
Campo 5 – Campo anexo ao pavilhão gimnodesportivo.	
Campo 6 – Pátio central da escola (parede de escalada).	

À grande disponibilidade de espaços alicerçam-se as arrecadações de material desportivo da ESFF que dispõem de um conjunto variado de materiais desportivos (bolas de Ténis de Campo, bolas de Futebol, raquetes, redes, colchões, entre outros). Este fator permite que o docente possua uma maior flexibilidade e margem de exploração de matérias de ensino perante as suas turmas, com o propósito de solicitar-lhes comportamentos e atitudes diversificadas, enriquecendo o seu esquema motor,

transformando o tipo de homem que visam formar e despoletando o gosto e a motivação pela prática de EF e de AF ao longo da vida. Não obstante, importa salientar que a requisição do material desportivo para as aulas de EF é também alvo de um conjunto de regras que estão expressas no documento digital Regimento do Grupo de EF – 620.

Ainda sobre os recursos espaciais, a ESFF adota um sistema de rotação das instalações desportivas pelos docentes de EF e respetivas turmas, tornando-se fundamental compreendermos esta dinâmica. Esta rotatividade é classificada, pela respetiva instituição de ensino, como uma mais valia perante o grande número de turmas que abarcam a ESFF, visto que é através desta componente que todas as turmas têm a possibilidade de passar pelas diferentes instalações desportivas no decurso do ano letivo. No entanto, defendemos, tal como expressa o PNEF, que esta estratégia não é a mais apropriada por estar associada à distribuição das matérias de ensino por blocos. Ou seja, no geral, acreditamos que nem todas as turmas precisam de passar por todas as instalações desportivas e que a ideia central deve estar relacionada com as necessidades e fragilidades associadas ao conjunto de matérias de ensino em cada turma, ao invés de uma perspetiva igualitária sem um propósito específico.

Em articulação com este sistema de rotação pelas instalações desportivas, o grupo disciplinar de EF define um conjunto de matérias de ensino diferentes que devem ser abordadas no 10º, 11º e 12º anos, considerando o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) tanto quanto possível. No entanto, para nós, estagiários, foi importante considerarmos a polivalência das instalações desportivas, ou seja, a ênfase de que os espaços desportivos não estão restritos à abordagem exclusiva de uma matéria de ensino, podendo, sempre que possível, surgir a abordagem de outras matérias de ensino, mesmo que seja necessário proceder a algumas adaptações.

Neste sentido, é importante realçarmos que a dinâmica da rotatividade e da definição de algumas matérias de ensino características para cada ano de ensino pretendeu fornecer uma melhor periodização letiva. Pois, apesar do grupo disciplinar de EF definir este caminho, todos os professores têm a flexibilidade de implementar novas matérias de ensino, uma vez enquadradas com o PNEF e verificada a disponibilidade do material necessário, bem como de proceder à alteração do espaço de aula ou de realizar trocas de instalações desportivas com outro colega, desde que estejam disponíveis e que haja flexibilidade. Com isto, é notória a flexibilidade inerente ao docente relativamente à

exploração das potencialidades das instalações e dos materiais, em conformidade com as necessidades dos alunos e os comportamentos que pretendemos solicitar-lhes.

Atendendo que uma organização é composta de pessoas para pessoas, importa ainda caracterizarmos, embora de forma breve, os recursos humanos que integram a ESFF. Nesta instituição de ensino existem dois grupos de pessoal que assumem funções essenciais para a aquisição dos objetivos ao qual a escola se propõe, nomeadamente, pessoal docente e pessoal não docente. Neste âmbito, em outubro de 2017, de acordo com o sítio oficial da respetiva instituição escolar, no total dos 16 grupos de recrutamento e 4 departamentos curriculares estavam integrados, na ESFF, 275 docentes, dos quais 25 pertenciam ao grupo de recrutamento 620 (EF). A relevância desta informação assume particular interesse aquando da concretização de alguma atividade enquadrada no EP e que pretende envolver a comunidade educativa (como por exemplo a ACPI e a AEC).

O pessoal não docente é representado através dos 84 postos de trabalho ocupados, distribuídos por 6 áreas de atividade que se caracterizam desde assistentes técnicos a assistentes operacionais (Mapa de Pessoal 2017/2018 consultado no sítio oficial da escola).

De forma a terminar esta fase de caracterização da escola, é importante referirmos o papel do grupo disciplinar de EF no fornecimento de algumas diretrizes concetuais que nos auxiliaram a ser mais assertivos e cautelosos com os nossos alunos, principalmente no que diz respeito à forma de comunicação e ao cumprimento das regras de funcionamento da disciplina de EF.

Assim, é possível afirmarmos que o grupo disciplinar de EF juntamente com o grupo disciplinar de Artes Visuais inserem-se no Departamento Curricular de Expressões, possuindo cada um deles regimentos individualizados e adaptados a cada área de intervenção (Regimento do Departamento Curricular de Expressões, s/d, consultado no sítio oficial da escola).

Importa ainda ressaltar que é através do documento de Regimento do Grupo de Recrutamento 620 – EF (2014) que estão estipuladas as regras de funcionamento da disciplina de EF, no qual é expressa que a participação prática nas aulas de EF exige o recurso a equipamento desportivo confortável e que promova segurança por parte dos alunos, mais precisamente, a utilização de *tshirt* ou *sweatshirt*, calções, *leggings* ou fato de

treino, sapatilhas e meias. Para além disto, os alunos que apresentem atestado médico (temporário ou permanente) não podem realizar a parte prática das aulas de EF, mas devem estar integrados na componente teórica da disciplina, exercendo funções e tarefas associadas à disciplina (como por exemplo, ajudas e correções aos colegas, realização de trabalhos com informações que complementem a matéria de ensino abordada, arbitragem e organização e gestão), devendo, por esse motivo, estar igualmente equipados. Como forma de promover a segurança e a integridade física dos alunos, o mesmo documento enuncia a proibição de utilização de acessórios (relógios, brincos, entre outros), no decurso das aulas de EF.

Em suma, a caracterização da escola foi extremamente útil porque permitiu desenvolvermos um processo de intervenção pedagógica mais eficiente no que diz respeito à construção das atividades docentes. Ou seja, a perceção sobre a dinâmica organizacional da escola, dos seus diversos órgãos e da própria comunidade educativa permitiu direcionarmo-nos aos elementos mais adequados, quando precisávamos de solicitar autorizações para realização de algumas atividades (como foi o exemplo da ACPI, da AEC e de uma atividade extracurricular – *Trail* escolar), bem como para a sua divulgação perante os diversos agentes da comunidade educativa.

De outro ponto de vista, esta etapa também proporcionou um maior conhecimento sobre os recursos materiais, espaciais e humanos. O conhecimento e a gestão dos recursos materiais e espaciais traduziram-se na concretização de um planeamento anual mais eficaz, pelo facto de possuímos uma noção exata dos materiais que detínhamos e das próprias instalações. O levantamento dos clubes, núcleos e projetos existentes na ESFF, por outro lado, também se demonstrou útil no sentido em que sabíamos da existência de vários projetos, nos quais os alunos podiam manifestar interesse em se envolver. Acrescentando a este aspeto, o facto de identificar os clubes, núcleos e projetos de âmbito desportivo (como foi o caso do projeto +90, da semana das multiactividades, entre outros) permitiu-nos oferecer o nosso contributo em vários âmbitos, dos quais destacamos: na divulgação dos projetos perante as turmas; na participação das nossas turmas ou até mesmo na nossa envolvimento na dinamização das atividades através da concretização de algumas tarefas (tal como aconteceu no projeto +90 em que ficamos responsáveis por algumas estações de avaliações antropométricas e de concretização dos testes físicos).

V – PRÁTICA LETIVA

A PL é caracterizada por ser um processo complexo, com várias etapas e que tem como principal finalidade promover a educação dos alunos, despoletando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das suas aprendizagens e respetivas competências.

Lopes e Fernando (2014), afirmam que o processo educativo, ao longo dos tempos, foi alvo de transformações, havendo uma modificação das características da educação. Ou seja, estamos a enfrentar um tempo de mudança e de transformação ao nível da educação, que visa a modificação da educação centrada no professor e no mero processo de transferência de conhecimentos, para uma educação centrada no aluno e na promoção da pesquisa, da iniciativa, da autonomia, do poder crítico-reflexivo e da criatividade dos mesmos.

Para Freire (2002), a educação standardizada e massificada, centrada num processo de transferência de conhecimentos, criam e reproduzem um conjunto de estereótipos que em nada contribuem para o desenvolvimento significativo dos indivíduos (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2014).

A sociedade atual ao apresentar características dinâmicas, instáveis e imprevisíveis exige que a educação, enquanto meio de transformação do homem (Lopes, 2015), suscite e potencialize as capacidades de adaptação, de tomada de decisão, de espírito de pesquisa, de autonomia, de criatividade e de poder crítico-reflexivo dos indivíduos. Ou seja, a educação exige uma intencionalidade para que os alunos compreendam o meio e os fenómenos que o rodeiam, desencadeando um processo ensino-aprendizagem mais significativo (ao invés do mero reprodutivo).

Justino (2010), refere que educar pressupõe capacitar os alunos, tornando-os “(...) *mais capazes de enfrentar os problemas do presente e, ao mesmo tempo, o que prospectiva serem os problemas do futuro*” (p.30), subentendendo um processo de aquisição e desenvolvimento de competências e a interiorização de condutas e valores.

O conhecimento e a informação deixaram de ser exclusivos de seres privilegiados, estando agora à disposição de qualquer indivíduo (com elevada abundância e de fácil acesso) (Lopes, 2014b). Nesta lógica, a dinâmica da sala de aula deve basear-se numa troca mútua de aprendizagens e de experiências entre os alunos e o respetivo professor, potencializando momentos de reflexão, de debate e de experimentação. Para isto, é

fundamental que o docente possua um conjunto de competências associadas não só ao domínio de metodologias e de instrumentos, bem como à gestão, seleção e tratamento da enorme quantidade de dados e de conhecimentos existentes que continuam, sistematicamente, a ser reajustados e produzidos (idem).

Especificando o papel do docente, Araújo (2012), defende que o grande desafio destes agentes educativos passa por suscitar uma transformação nos alunos, encaminhando-os para novas perspetivas com o intuito de conceber-lhes desafios que o permitam superar os seus próprios limites.

5.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

O EP, tal como já mencionamos, integra um conjunto de atividades que contribuem para um processo de desenvolvimento do futuro professor de EF a vários níveis.

A PL na qual está integrada a gestão do processo ensino-aprendizagem dos alunos, foi a atividade que mais se destacou durante o EP, pelo facto de desempenharmos, diretamente, a profissão docente e por ser a etapa que mais nos fascinou, resultando também num maior investimento relativamente ao capital tempo.

Esta fascinação, por sua vez, é facilmente justificada através da responsabilidade que nos foi inculcada para a orientação do processo ensino-aprendizagem de um conjunto de indivíduos, já que adotámos o papel de principais catalisadores do processo pedagógico. Todavia, numa fase inicial deste percurso o nervosismo, a ansiedade e o receio foram bastante explícitos, visto que a nossa experiência e os nossos conhecimentos derivavam apenas dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos durante a licenciatura e o mestrado, bem como algumas vivências associadas à orientação de jovens em atividades de verão. Ainda assim, embora o EP fosse encarado como um desafio foi também um momento para aplicarmos os conhecimentos e competências adquiridas na nossa formação inicial, ao longo destes cinco anos de formação (três anos de licenciatura e dois anos de mestrado).

Procurando diminuir todas as inseguranças que nos assolaram na fase inicial do EP e compreendido, embora de forma generalizada, o tipo de educação mais adequado aos tempos que decorrem, optámos por analisar o termo “educar” de maneira mais pormenorizada.

“Educar”, segundo Freire (1997), é um processo de realização individual resultante de um processo interativo entre os professores, os alunos, o meio envolvente e todas as metodologias e ferramentas que visam o desenvolvimento de aprendizagens. Assim, a educação deve alicerçar-se ao desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo, pois será esta capacidade que despoletará a consciencialização do indivíduo sobre si próprio, tornando-o autónomo e livre para exercer um papel ativo na sociedade e para se libertar de possíveis condicionalismos e dilemas que a sociedade lhe possa colocar, construindo a sua opinião de forma fundamentada (Freire, 2002).

Mantendo a ideia de Freire (1997), é função do professor orientar os alunos relativamente ao desenvolvimento da sua capacidade crítico-reflexiva sobre o contexto envolvente. No entanto, e para que isto ocorra de forma efetiva e significativa, o próprio docente deve também ter esta capacidade adquirida, podendo estar associada ao meio que o rodeia e a todo o processo de tomada de decisão (intenção, ação e resultado) desenvolvido durante a prática pedagógica, tal como refere Freire (1997, p. 21): *“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”*.

Partindo da citação exposta anteriormente, a consciência de que o contexto e os indivíduos são mutáveis é uma das competências desenvolvidas na formação contínua dos professores que, ao se abarcar ao restante domínio de um conjunto de saberes, permite que o docente atinja o objetivo de criticar, analisar e adaptar todo o seu processo pedagógico, visando sempre o desenvolvimento dos alunos (e indo ao encontro das particularidades e necessidades de cada um).

O papel do professor assume particular importância na preparação, formação e transformação de um Homem que seja capaz de enfrentar e de se adaptar a contextos diversificados. A EF, por sua vez, é um meio privilegiado de estimulação e de desenvolvimento de competências e de capacidades integradas na capacidade de adaptação do sujeito a várias realidades que se traduzem em três domínios: domínio de si próprio, domínio de uma relação, domínio de um território/contexto (Lopes, 2014a). Pois, com o recurso a um conjunto de matérias de ensino (organizadas e abordadas tendo em conta o Modelo Taxonómico proposto por Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) durante o nosso EP) é possível solicitar comportamentos que visam a adaptação e

a transformação do Homem (numa lógica de estímulos-adaptações-transformações), de forma intencional. É esta intencionalidade que resulta na percepção dos sujeitos sobre o meio envolvente, maximizando a possibilidade de se adaptarem a diferentes contextos, de tomarem decisões ajustadas às circunstâncias, de serem autónomos e de desenvolverem um pensamento crítico-reflexivo sobre as diversas temáticas. Só desta forma estaremos a educar para a aceitação das particularidades de cada sujeito, fornecendo a oportunidade de cada um evoluir.

Assim, é possível inferirmos que a análise e a reflexão sobre o processo de tomada de decisão e as ações realizadas por nós, professores estagiários, foram um grande desafio deste EP, pelo facto de compreendermos e termos consciência de que estas componentes influenciariam o processo pedagógico.

Por isso, durante a nossa prática pedagógica tivemos presente a ideia de que *“desconhecer as potencialidades da utilização das actividades desportivas de todos os grupos taxonómicos é ignorância, conhecê-las e não as saber utilizar é incompetência, conhecer, saber utilizar e não o fazer é desonestidade.”* (Lopes, 2014a, p. 108).

Uma boa intervenção pedagógica está sujeita a um enquadramento e percepção do docente acerca das tarefas e funções associadas à prática letiva, identificando a sua utilidade neste processo. Neste sentido, passamos a apresentar e a refletir algumas destas tarefas e respetivas funções, que auxiliam o docente a estruturar e a definir a sua prática pedagógica.

5.1.1. Turma Atribuída e Horário

O EP definido pelo plano de estudos do MEEFEBS da UMa engloba a lecionação de, pelo menos uma turma durante este processo de formação que, neste caso em particular, correspondeu à lecionação de uma turma de 12º ano de escolaridade.

Neste sentido, é possível aferirmos que a gestão do processo de ensino-aprendizagem da turma de 12º ano ficou a nosso encargo, sob orientação do orientador cooperante e do orientador científico.

O horário atribuído à turma de 12º ano foi alvo de modificações na fase inicial do ano letivo. Primeiramente, as aulas de EF, de duração de 90 minutos, decorreriam à segunda

e à quinta-feira. No entanto, após uma alteração realizada pelo Conselho Executivo da respetiva escola, as aulas referentes a esta disciplina curricular passaram a realizar-se em dois dias consecutivos (à quarta e à quinta-feira) (tabela 2).

Tabela 2. Horário da Turma de 12º ano (fonte: sítio ESFF)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h15 – 9h00			EDF	PT	DESA
9h00 – 9h45					
10h00 – 10h45			DESA		
10h45 – 11h30					
11h45 – 12h30				EDF	
12h30– 13h15					
13h15 – 13h30	Almoço				
13h30 – 14h15	GDESA	DESA	OA OMB	GDESA	GDESA
14h15 – 15h00		OA OMB	PT	OA OMB	
15h15 – 16h00					
16h00 – 16h45		OA OMB			
17h00 – 17h45					
17h45 – 18h30					

Em ambos os casos verificámos que a distribuição das aulas ao longo da semana podia ser feita de uma forma mais consciente, para que os dias com aulas de EF não fossem dias consecutivos e na tentativa de potenciar o desenvolvimento da AptF e do efeito da EF sobre a saúde dos indivíduos (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001). Para além disto, o facto de grande parte dos alunos desta turma não estarem associados à prática de AF organizada além das aulas de EF problematiza ainda mais esta situação, visto que realizam dois dias consecutivos de EF e estão cinco dias sem realizar qualquer tipo de AF, no geral. Desta forma, a nosso ver as considerações expressas no PNEF deviam ser tomadas em conta e discutidas pelo Departamento de EF.

“Na actual revisão curricular do Ensino Secundário foi ampliada a carga horária de Educação Física para três horas, o que cria a possibilidade de aumentar o número de sessões de prática, sendo o cenário ideal para a sua distribuição 45’+45’+45’+45’, admitindo-se, caso não seja viável, a hipótese alternativa de 3 sessões semanais (2x45min + 1x90min).” (idem, p. 22).

Realizando uma análise mais crítica acerca dos horários em que decorreram as aulas de EF e as restantes disciplinas curriculares deparámo-nos com outros problemas.

O facto de uma das aulas de EF decorrer no primeiro tempo letivo (aula de quinta-feira) tornou-se um verdadeiro desafio no que toca à pontualidade dos alunos. No entanto,

desde o início do ano letivo que nos foi comunicado pelo orientador cooperante (alicerçado ao Regimento do Grupo de EF) da existência de tolerância de 10 minutos ao início das aulas que decorriam no primeiro tempo letivo da manhã e da tarde (5 minutos para as aulas que decorressem nos outros tempos letivos). Ainda assim, foi nossa intenção potencializar e valorizar os alunos que cumpriam o horário estabelecido para a aula, iniciando a aula no tempo estipulado.

Uma outra situação mais complexa e específica necessitou da intervenção do diretor de turma. Na aula de quinta-feira verificámos que a turma possuía um tempo letivo (de 45 minutos) disponível antes da aula de EF e a lecionação de Geometria Descritiva A logo após a aula de EF, dispondo de apenas 15 minutos para o almoço e a consequente transferência de espaços. Por não ser possível os alunos almoçarem no tempo vago antes da aula de EF, já que estava enquadrada no turno da manhã (e por ser inconveniente fazê-lo imediatamente antes do início da aula de EF) foi necessária uma colaboração e cooperação entre os professores das duas disciplinas regida pelo diretor de turma.

Como resultado desta pequena reunião informal ficou decidido que os professores de EF e de Geometria Descritiva A teriam de dispensar 10 a 15 minutos das suas aulas de forma a que os alunos possuíssem 30 a 45 minutos para almoçarem. Embora apenas alguns alunos tivessem a aula de Geometria Descritiva A (disciplina de 11^o ano em atraso para os alunos em questão), esta situação levou a um elevado comprometimento e responsabilidade de todos os alunos, visto que lhes foi exigido que a aula se iniciasse a horas, havendo a repercussão de adquirirem falta caso não cumprissem os pressupostos estabelecidos, sob orientação do diretor de turma.

5.1.2. Planeamento Anual

O plano anual de turma, de acordo com Jacinto *et al.* (2001), integra um conjunto de etapas que visam uma boa tomada de decisão ao nível da orientação e organização das aulas de EF, tendo por base as matérias de ensino que serão lecionadas bem como as opções pessoais do docente e a sua própria intencionalidade.

Neste sentido, existem componentes que devem ser consideradas para atingirmos um bom plano anual de turma, nomeadamente: as potencialidades e as dificuldades evidenciadas pelos alunos durante o processo de avaliação inicial (AI); os recursos

materiais, espaciais e temporais da escola alicerçados à tomada de decisão e intencionalidade do docente (ou até mesmo do grupo disciplinar de EF) relativamente à seleção das matérias de ensino a abordar nesse ano letivo em conformidade, por norma, com os resultados da AI.

Ao abordarmos o planeamento anual torna-se pertinente compreender a definição do conceito “Planear” que significa “1. Fazer o plano de. = PROJETAR; 2. Definir antecipadamente um conjunto de ações ou intenções. = PROGRAMAR; 3. Ter algo como intenção. = PROJETAR, TENCIONAR” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2018).

Por outro lado, Graça (2001), destaca que o ato de planear deriva de uma necessidade e da aquisição de um objetivo previamente definido, tal como podemos analisar na seguinte citação:

“O planeamento pode ser visto pela ótica, de, inicialmente atender às necessidades mais básicas do homem primitivo, ao se organizar para sobreviver, ou quanto à necessidade de organização das primeiras civilizações, das suas estruturas funcionais, das suas cidades, e da organização da sociedade.” (p.32).

Tendo por base esta citação, o ato de planear é bastante frequente na nossa sociedade e aos mais diversos níveis. O planeamento anual a que nos referimos, por sua vez, também implica um processo de organização e sistematização de um conjunto de ações durante a PL da turma, uma vez que, visa a aquisição de determinados objetivos e o conseqüente desenvolvimento e aprendizagem dos alunos por intermédio da abordagem de matérias de ensino. Porém, não basta que este processo seja encarado como um fim em si mesmo, sendo que para atingirmos os objetivos previamente definidos torna-se necessário desenvolvê-los com intencionalidade e com coerência.

Bento (2003) refere que o planeamento é uma ação imprescindível à prática docente, resultando como uma previsão mental do processo ensino-aprendizagem, adequando ao local e ao público alvo a que se destina.

Sendo mais específica, Bossle (2002) identifica o planeamento anual como “(...) uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe.” (p.31).

No entanto e segundo o autor em questão, para que esta ação seja efetuada com eficácia e intencionalidade, deve responder a um conjunto de questões, nomeadamente, “*Ao como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem?*”.

Por outras palavras e na visão de Graça (2001), a compreensão do planeamento envolve uma perceção sobre a forma como o docente irá proceder à transformação e interpretação do conhecimento adquirido em articulação com a formulação das suas intenções e da sua própria atuação que visam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

O planeamento deve ser encarado como um instrumento de sistematização dos conteúdos orientado para a aquisição de objetivos por parte dos alunos, definidos consoante o produto da AI. Por este motivo, esta ferramenta tem um carácter global, integrador e realista no que se refere ao contexto e às particularidades dos alunos.

Este instrumento não possui um carácter inflexível, visto que o meio escolar é passível de mutações, constrangimentos que podem influenciá-lo e provocar reajustamentos. Neste sentido, sempre que se justifique o planeamento deve ser reestruturado e reorganizado com o intuito de se adequar aos alunos, visando a evolução das suas competências e aprendizagens, bem como a resposta às suas necessidades, sem desconsiderar as transformações comportamentais e motoras que decorrem das situações de aprendizagem que lhes são solicitadas nas diversas fases do processo pedagógico. Dando ênfase a este pressuposto, o planeamento anual pode ser modificado em relação à seleção de matérias de ensino a abordar, à própria distribuição de conteúdos ao longo do ano letivo, às estratégias e metodologias utilizadas para a lecionação de uma dada matéria de ensino e também em função dos recursos materiais, dos espaços e das instalações desportivas destinadas às aulas de EF e à abordagem de modalidades desportivas específicas.

Desta forma, o planeamento anual é uma fase imprescindível do processo pedagógico, visando a atribuição de objetividade e de intencionalidade no decorrer do mesmo. Baseado no programa de ensino da EF e interligado a um conjunto de reflexões didático-pedagógicas e estratégicas, o planeamento anual visa a potencialização do processo ensino-aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, um controlo da ação do docente (que estabelece uma correlação entre o planeamento anual, as Unidades Didáticas –UD– e a distribuição dos conteúdos ao longo das aulas, através dos planos de aula– PdA). Desta

forma, será possível construir um processo eficiente, objetivo, intencional, ajustado, criativo e inovador, embora prospetivo e suscetível a modificações (Bento, 2003).

Assim, para procedermos a um bom planeamento anual foi necessário considerarmos alguns aspetos fundamentais que determinou a eficácia do mesmo, mais precisamente: (i) a análise das decisões do grupo disciplinar de EF e da planificação das matérias pré-definidas por este órgão; (ii) a análise e enquadramento das matérias estipuladas pelo PNEF para o 12º ano e (iii) a AI realizada na fase inicial do ano letivo, verificando as necessidades e potencialidades dos alunos no que se refere às competências motoras, às competências cognitivas e às competências sociais. Este processo foi determinante para enquadrarmos a tomada de decisão a médio-longo prazo do grupo disciplinar de EF com as diretrizes do PNEF no que se refere à definição de matérias de ensino para o ano em questão. Pois pretendíamos direcionar um processo de tomada de decisão e de intervenção pedagógica o mais assertivo e adequado possível às necessidades e potencialidades dos nossos alunos.

Especificando estas componentes, verificámos que as decisões do grupo disciplinar de EF relativamente às matérias de ensino para o 12º ano integravam o Futebol, o Basquetebol, o Voleibol, o Ténis de Campo e a GA. No entanto, esta opção torna-se contraditória ao averiguarmos que o PNEF atribui um regime opcional às turmas no que se refere à seleção das matérias de ensino a abordar para este ano de escolaridade, nomeadamente: “(...) duas [matérias] de Jogos Desportivos Coletivos; uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes.” (Jacinto *et al*, 2001, p. 17).

Contudo, a decisão do grupo disciplinar de EF é considerada a um nível macro da organização da EF distribuída pelos três anos do ciclo secundário na ESFF (10º, 11º e 12º anos). Pois, a grande afluência de alunos, e conseqüentes turmas na ESFF, não permite que os horários de EF sejam distribuídos de forma a dar a possibilidade de cada turma (de 11º e 12º anos) selecionar, por ordem de preferência, as matérias de ensino que pretendem abordar (visto que o rácio das turmas para as instalações desportivas e conseqüente material acaba por ser bastante limitado). Derivado destes constrangimentos, há, então, a necessidade do grupo disciplinar de EF definir um conjunto de matérias que devem ser abordadas em cada ano de escolaridade, considerando a distribuição de instalações e o sistema de rotação das mesmas pelas turmas.

Este fator provocou alguns constrangimentos associados ao nosso planeamento anual, visto que recebemos diretrizes do grupo disciplinar de EF que devíamos implementar as matérias de ensino estabelecidas por este órgão, embora não tivéssemos exclusivamente limitados às mesmas. Ou seja, dando a oportunidade de coordenarmos as matérias de ensino atribuídas e as respetivas instalações desportivas a outras modalidades que visassem o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos, perspetivando a promoção do cultivo do gosto pela AF dos alunos.

Para além desta flexibilidade na seleção das matérias de ensino e em possíveis adaptações ao nível dos recursos materiais e espaciais disponíveis nas escolas, o PNEF atribui um carácter nuclear a algumas matérias de ensino (em conformidade com o ciclo de estudos e os respetivos anos de escolaridade). No entanto, acreditamos que os comportamentos solicitados por estas matérias são fulcrais para a aquisição das metas de final de ciclo (considerando os professores que se dignam a cumprir as diretrizes mencionadas no PNEF). Assim, a definição de um conjunto de matérias de ensino nucleares pode ser entendida também como uma forma do docente orientar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, sendo que a sua implementação com intencionalidade e objetividade é imprescindível para um planeamento eficaz e ajustado às competências dos alunos.

O recurso ao sistema de rotações das instalações desportivas, por sua vez, está inteiramente relacionado com as decisões do grupo disciplinar de EF, como consequência da exigente gestão dos recursos materiais e espaciais pelas turmas (e respetivas matérias de ensino definidas no planograma do grupo disciplinar de EF da ESFF). É ainda de destacar, no entanto, que a troca de instalações decorrente do sistema de rotação para todas as turmas ocorre no início dos períodos letivos, ou seja, é atribuída uma instalação no 1º período, sendo que é feita a troca por outra instalação no 2º e no 3º períodos.

Desde o início do EP pretendíamos que os nossos alunos se desenvolvessem e aperfeiçoassem as suas competências tático-técnicas nas diversas matérias de ensino a abordar, sendo também nosso interesse, numa fase primitiva do EP, articular este aspeto com outra preocupação mencionada no PNEF, mais precisamente, a necessidade de desenvolver o gosto pela AF e promover os estilos de vida saudáveis. Pois, o ensino secundário e especialmente o 12º ano de escolaridade representa uma meta final de ciclo no qual, os alunos, à partida, poderão deixar de possuir uma ligação com a EF e com a

AF, principalmente nos casos em que não evidenciam gosto e afinidade pela prática de exercício físico. Neste sentido, torna-se fundamental potencializar esta componente ao longo do ano letivo, visando um desenvolvimento multilateral e harmonioso da AptF dos alunos, despoletando e evidenciando os benefícios da AF na melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar e promovendo o interesse e gosto pela concretização de AF regular, com o intuito de “(...) *aprofundar a compreensão da sua importância como factor de saúde ao longo da vida*” (Jacinto et al., 2001, p.10).

As decisões e a flexibilidade evidenciadas pelo grupo disciplinar de EF, por outro lado, demonstram o enquadramento com uma diretriz do PNEF, nomeadamente, a polivalência dos espaços desportivos e respetivo sistema de rotação. De forma mais específica, é de realçar que o PNEF e o grupo disciplinar de EF defendem que as instalações desportivas, embora com algumas características particulares, devem ser polivalentes de forma a que, no mesmo recurso espacial, seja possível abordar conteúdos de Voleibol e de GA, por exemplo. Contudo, cabe também ao professor adaptar os conteúdos das matérias a lecionar às instalações desportivas, evitando uma fixação e uma inflexibilidade das instalações desportivas a determinadas matérias de ensino. Neste sentido, será possível concretizar um planeamento anual interligado com as necessidades dos alunos, onde serão definidas as matérias de ensino, independentemente deste aspeto (adaptação aos conteúdos das modalidades a lecionar e às instalações desportivas). Ou seja, em momento algum este condicionalismo do sistema de rotação das turmas pelas instalações deverá sobrepor-se às necessidades dos alunos.

“A organização pedagogicamente das actividades em Educação Física é frequentemente limitada pelas reduzidas possibilidades de prática de matérias diferentes, que a maior parte dos espaços de aula oferece.

A aplicação destes programas implica que os espaços sejam, de facto, polivalentes, isto é, que admitam a possibilidade de se realizarem actividades de aprendizagem de todas as áreas ou sub-áreas (mesmo que não seja nas situações formais), de maneira a que o professor possa optar pela selecção de matérias e modos de prática em cada ciclo de trabalho e no conjunto do ano lectivo.” (Jacinto et al., 2001, p. 23).

No entanto, e analisando a decisão de médio prazo do grupo disciplinar de EF no que se refere aos momentos de rotação das instalações desportivas, verificámos que o facto

de ocorrerem apenas no início dos períodos letivos (1º, 2º e 3º) poderá colocar ainda em causa a distribuição equitativa dos alunos pelas referidas instalações e o método de abordagem das matérias (neste caso específico, por blocos). Neste sentido, embora valorizemos todas as ações, tomadas de decisão e trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar de EF consideramos que o sistema de rotação das instalações poderá ser melhorado ao atender, por exemplo, a uma rotação das instalações no início e no meio de cada período, com o intuito de serem otimizados e beneficiados todos os recursos espaciais pelas diversas turmas e respetivos alunos. Esta componente forneceria ainda mais oportunidades dos professores adotarem um método de ensino por etapas de aprendizagem, ao invés de estar centrado na abordagem das matérias por blocos (embora este fator esteja dependente da forma como o docente orienta o processo pedagógico), traduzindo-se em benefícios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (como poderá ser o exemplo de abordagem de uma matéria de ensino em várias fases de aprendizagem ao longo do ano letivo).

Tal como já referimos anteriormente, o grupo disciplinar de EF da ESFF possuiu um papel ativo na definição de um conjunto de matérias de ensino, decorrente do sistema de rotatividade das instalações desportivas e em função da distribuição das mesmas, que deveriam ser abordadas em cada ano de escolaridade. Neste âmbito, tornou-se fundamental ao nosso planeamento anual a concretização de um processo de AI com a finalidade de averiguarmos o nível e as respetivas necessidades dos alunos nestas matérias de ensino, principalmente numa fase primordial do EP onde surgiram muitas dúvidas e incertezas.

Não se perspetivou, no entanto, que este processo de AI fosse pormenorizado e extensivo, mas sim objetivo e rigoroso, capaz de fornecer-nos informações gerais sobre os conhecimentos e competências dos alunos nas referidas matérias, com o objetivo de percebermos quais as matérias onde devíamos despender mais recursos temporais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, mas ao mesmo tempo, alicerçando-se à possibilidade de abordagem de outras matérias de ensino que complementassem o currículo motor dos alunos e que visassem a promoção pelo gosto de AF e da prática desportiva.

Jacinto *et al.* (2001) indicam que a AI é um processo orientador da prática pedagógica do docente que se assume como decisivo, visto que “(...) possibilita aos professores

assumirem compromissos colectivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a correcções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.” (p. 25).

É baseado neste pressuposto de direccionamento das matérias de ensino ao nível dos conteúdos, dos objetivos pretendidos (planeamento) e das eventuais alterações na composição curricular dos alunos que se torna tão importante proceder à AI no principiar do ano letivo. Desta forma, será possível a aquisição de uma noção concreta sobre as necessidades e potencialidades dos alunos, construindo um processo ensino-aprendizagem eficaz e adequado aos respetivos alunos.

A AI foi um processo extremamente importante não só no fornecimento de dados e de informações sobre a prestação físico-motora, cognitiva e social dos alunos, como também para identificámos o interesse e a motivação dos mesmos pela disciplina em questão. Assim, após a concretização da AI nas matérias de ensino estabelecidas pelo grupo disciplinar de EF da ESFF na fase inicial do EP (mais especificamente, no Futebol, no Voleibol, no Basquetebol e no Ténis de Campo e com a exceção da GA dada a indisponibilidade dos recursos materiais e espaciais que garantissem condições mínimas de segurança aos alunos neste período temporal) verificámos que os alunos não se identificaram nem atribuíram uma grande relevância à EF.

Acreditamos, no entanto, que esta situação pode ser justificada através de alguns fatores inerentes à PL e à própria contextualização e importância atribuída à EF, dos quais salientamos: (i) um baixo nível de AptF relativamente a grande parte dos elementos da turma; (ii) o enquadramento da turma em níveis introdutórios e elementares do PNEF (no que se refere às matérias estabelecidas pelo grupo disciplinar de EF, demonstrando dificuldades e fragilidades no que toca às capacidades condicionais e coordenativas associadas ao domínio do corpo, do espaço e dos objetos jogáveis); (iii) um deficiente comprometimento de alguns alunos com as questões socio-afetivas e de atitudes gerais (integrando a autonomia, a tomada de decisão, o espírito crítico, a criatividade, entre outras) e específicas (destacando o empenho, a cooperação, o desenvolvimento e exploração dos limites individuais), pelo facto de provirem de três turmas diferenciadas, provocando constrangimentos na dinâmica da turma, afetando, significativamente, as competências e capacidades físico-motoras dos alunos, de uma forma geral.

O facto de, no presente ano letivo, a disciplina de EF não ser contabilizada para a média final do ensino secundário e para acesso ao ensino superior, geraram dilemas que influenciaram e colocaram em causa a prestação e o empenho dos alunos (como por exemplo: “Para que é que me vou esforçar se a disciplina nem conta para a média?”).

Tendo consciência dos aspetos anteriormente mencionados e considerando que o 12º ano é um ano terminal, assumindo um carácter extremamente importante na continuidade de prática de exercício físico e de AF por parte dos alunos, decidimos que abordaríamos o conjunto de matérias pré-definidas pelo grupo disciplinar de EF. Esta decisão foi assumida com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências sociais da turma (principalmente ao nível dos jogos desportivos coletivos), mas também ao nível cognitivo e psicomotor (como consequência do baixo nível apresentado pelos alunos nas referidas matérias, das quais relembramos: Futebol, Basquetebol, Voleibol, Ténis de Campo e GA).

Por outro lado, e indo ao encontro do princípio da promoção e continuidade da prática de AF, considerámos que seria importante lecionar outras matérias que pudessem despoletar o gosto e a afinidade dos alunos com a disciplina de EF. Neste sentido, tornou-se necessário adaptar e complementar o plano anual da turma ao longo do ano letivo com outras modalidades desportivas que complementassem o currículo motor dos alunos permitindo-lhes vivenciar situações desportivas únicas e que, simultaneamente, fossem capazes de marcar os alunos positivamente no que se refere à EF. Desta forma, a Orientação (Tradicional e Funcional), o *Trail*, o Judo, a Escalada, as Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) e o Kinball foram as matérias de ensino que, de uma forma pontual ou mais prolongada ao nível dos recursos temporais disponíveis, foram utilizados para este efeito.

Contudo, importa salientar que a abordagem destas matérias visou não só o desenvolvimento e consciencialização das suas potencialidades nos alunos, como também, objetivou a sua transformação através da solicitação de comportamentos específicos e diferenciados que colmatassem as suas necessidades. Ou seja, a abordagem destas matérias possuiu intencionalidade e não foi encarada ou abordada apenas por poderem (ou não) estar no auge da sua propagação pela sociedade e pelos respetivos alunos.

A metodologia e as estratégias de ensino utilizadas para a abordagem das matérias de ensino, por outro lado, também devem ser consideradas no planeamento anual, dado que algumas metodologias específicas exigem recursos temporais para a sua aplicação, tal como foi o caso do MEC no Futebol e do *Smashball* como ferramenta de ensino do Voleibol (assunto que se encontra desenvolvido no ponto 5.1.7 do presente relatório).

Terminada a fase prática do EP surge então um momento de reflexão e de análise do processo do planeamento anual concretizado. Este processo complexo, por sua vez, surtiu muitas dúvidas, incertezas e situações que podiam ter sido rentabilizadas, mas que devido ao nosso processo de tomada de decisão e ao primeiro contacto com a profissão não foram tão eficientes quanto pretendíamos. Com isto queremos mencionar que, apesar do planeamento anual ser uma forma de direccionar a ação do docente e do processo ensino-aprendizagem dos alunos, as adaptações que tivemos de realizar ao longo do ano letivo tornaram-se significativas. Durante o mês de setembro de 2017, ao iniciarmos a elaboração do planeamento da turma considerámos alguns fatores que, mais tarde, se demonstraram insuficientes e condicionados por outros.

Sendo mais específica, nesta fase destacámos: (i) a análise das decisões do grupo disciplinar de EF e da planificação das matérias pré-definidas por este órgão; (ii) a análise e enquadramento das matérias estipuladas pelo PNEF para o 12º ano; (iii) a AI realizada na fase inicial do ano letivo, verificando as necessidades e potencialidades dos alunos no que se refere às suas competências motoras; (iv) os recursos temporais disponíveis para as aulas de EF ao longo do ano; (v) o sistema de rotação das instalações desportivas e ainda (vi) as avaliações programadas no âmbito do projeto de investigação do MEEFEBS – Projeto EFERAM-CIT.

No entanto, devíamos ainda ter considerado a programação das atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar de EF que acabaram por, durante o 1º período letivo, possuir uma interferência no nosso planeamento anual devido a concretização de duas atividades que não tinham sido contabilizadas, nomeadamente, o Projeto +90 e a Semana das Multiatividades (resultando na alteração e adaptação de 4 aulas decorrentes destas atividades).

Ainda nesta primeira elaboração do planeamento anual da turma englobámos as matérias pré-definidas pelo grupo disciplinar de EF (Futebol, Basquetebol, Voleibol, Ténis de Campo e GA) e ainda a lecionação do *Geocaching*, Canoagem e Stand Up

Paddle, Corfebol e de outras matérias alternativas caso os alunos manifestassem interesse em concretizá-las no decorrer do 3º período (modalidades desportivas adaptadas, nomeadamente, o *Boccia*, o *Goalball* e o Voleibol Sentado) (Apêndice 1). Todavia, como consequência de uma distribuição ineficiente destas matérias de ensino pelos recursos temporais, derivado a condicionalismos que surgiram no decorrer do ano letivo (como foi o exemplo das condições climatéricas adversas e da disponibilidade, interesse, motivação e necessidades dos alunos na abordagem de algumas matérias) tornou-se necessário modificar, novamente, algumas matérias que estavam planeadas e que acabaram por não se concretizar. Desta feita, e numa fase mais avançada do planeamento anual (que surgiu e provocou adaptações ao longo do ano letivo), surgiram então outras modalidades desportivas como foi o caso do *Trail*, da Escalada, do *Kinball*, da Orientação (Tradicional e Funcional), das ARE (complementando a GA com a Dança) e ainda os Jogos de Luta (Judo) (Apêndice 2).

Desta forma, assumimos que o nosso planeamento anual podia ter sido rentabilizado e distribuído de uma forma mais eficaz, em concordância com as necessidades dos nossos alunos. Admitimos, então, que este processo (que devia estar estabelecido e pré-definido numa fase inicial do EP, com uma previsão das aulas para cada matéria de ensino) não foi realizado com o rigor necessário para que as adaptações ao longo do ano letivo fossem tão significativas.

5.1.3. Caraterização das Metas de Aprendizagem, das Finalidades Educativas e dos Critérios de Avaliação para o Sucesso na Educação Física

Nos pontos 4 e 5 do Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005, correspondente à Lei de Bases do Sistema Educativo, verificamos que a Educação é uma temática que assume particular interesse por parte do governo. Neste âmbito, o sistema educativo deve considerar as necessidades do contexto e da realidade social, promovendo o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos (pretendendo-se que seja pleno e harmonioso) e que, simultaneamente, incentive a formação dos indivíduos para a cidadania, tornando-os “*livres, autónomos, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.*” (Decreto-Lei n.º49/2005 – artigo 2.º, 2005). Especificando, é objetivo da educação o desenvolvimento de competências sociais, nas quais se integram o respeito pelos outros e pelas opiniões divergentes, e do

espírito crítico e criativo que possibilitará um desenvolvimento e uma transformação progressiva da sociedade. (idem).

A responsabilidade inerente aos fatores acima mencionados, na sua prática real, é atribuída a cada escola e aos órgãos e elementos estruturantes que a constituem onde, através do contacto com os alunos, devem promover o desenvolvimento dos valores e dos princípios indicados. No entanto, e referindo-nos à disciplina de EF, verificámos que a prática destas exigências envolve a definição e delimitação de objetivos que derivam da avaliação formativa dos alunos e da experiência profissional dos docentes. A causa que sustenta a determinação de um quadro de objetivos, por sua vez, deve-se à necessidade de adequar as metas e finalidades presentes no PNEF à realidade contextual vivenciada em cada escola.

Neste âmbito, é possível afirmarmos que a disciplina de EF é capaz de beneficiar os seus alunos através de um desenvolvimento multilateral. Nesta perspetiva de multilateralidade pretende-se então que a EF possua um papel em relação à *“apropriação das habilidades [físico-motoras] e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (...), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de actividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.”* (Jacinto *et al.*, 2001, p. 6).

A aplicação de metodologias e instrumentos diferenciados (com objetivos específicos e alvo de intencionalidade) poderá ser uma forma de desenvolver o processo ensino-aprendizagem dos alunos de forma holística e integral, dando a oportunidade de responder também as necessidades de uma sociedade cada vez mais tecnologizada.

Apesar da EF integrar a análise de três domínios essenciais avaliativos (motor, cognitivo e socio-afetivo) relativamente às várias matérias de ensino (organizadas por áreas como é o exemplo dos jogos desportivos coletivos que integram o Futebol, o Basquetebol, o Andebol, entre outras). Assim, a EF pretende desenvolver os alunos de forma global e integral, sem que um domínio seja subvalorizado perante outro, e sim na tentativa deste desenvolvimento ser complementar a todos os domínios (tal como podemos verificar na citação abaixo apresentada).

“Os programas [de EF] não se estruturam segundo o fraccionamento de domínios/áreas da personalidade, dividindo, por exemplo, os objetivos gerais e

específicos na tríade de domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo. Considera-se que a actividade dos alunos e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. (...). Os aspectos específicos do desenvolvimento (cognitivo, motor e sócio-afectivo) encontram-se relacionados nessas actividades, integrando-se quer nas componentes genéricas dos programas (finalidades, objectivos de ciclo e orientação metodológica), que nos elementos mais pormenorizados (objectivos por matéria).” (Jacinto et al., 2001, p. 7).

A definição de objetivos de curto e médio-prazo relativamente às componentes e às práticas que desenvolvemos e que damos prioridade ao longo das aulas, deve ser analisada. Ou seja, o desenvolvimento da AptF e o cultivo pelo gosto da prática regular de AF, por exemplo, devem ser entendidos como objetivos de longo prazo, visto que a elevação destas capacidades exige um trabalho contínuo e sistemático, exigindo a adaptação e contextualização dos alunos com um conjunto de comportamentos (físico-motores e cognitivos) e de atitudes. Assim, torna-se possível perceber a utilidade e importância do desenvolvimento destes fatores associados à componente de saúde e de manutenção de um estilo de vida saudável (alicerçado a questões nutricionais). É, então, desta forma que os alunos poderão adquirir as ferramentas necessárias para se consciencializarem sobre estes fatores (por intermédio da observação, da reflexão), permitindo-lhes desenvolver um papel ativo e consciencializado no desenvolvimento destas competências ao longo da vida.

Considerando o exposto, torna-se evidente que a intencionalidade com que os docentes direcionam a prática pedagógica é um elo importante no desenvolvimento, aquisição e consolidação das aprendizagens, das competências e dos conhecimentos dos alunos. Para isto, é também importante que o professor estabeleça um conjunto de objetivos, enquadrados com as necessidades e capacidades dos alunos, colocando-os no centro de todo este processo pedagógico.

A definição de metas, de finalidades, de objetivos (gerais, específicos e de ciclo), de normas e de processos metodológicos pelo PNEF pretende auxiliar o docente a definir o sucesso dos alunos na disciplina de EF no que se refere ao processo avaliativo. No entanto, é de salientar que as metas de aprendizagem definidas para a disciplina de EF surgem a partir dos objetivos gerais mencionados no PNEF (e são indicados para cada

ano e nível de ensino), destacando que estas componentes são obrigatórias para todos os docentes e respetivas escolas.

Desta forma, torna-se revelante considerar as normas de referência válidas no que concerne aos objetivos gerais (Apêndice 3), visto que o sucesso dos alunos em EF não está totalmente dependente do domínio de todas as matérias de ensino. Exemplificando, “(...) dois alunos podem alcançar o critério de sucesso demonstrando domínio em matérias diferentes e eventualmente em categorias diferentes desde que cumpridas as regras constantes nas Normas de Referência.” (Rocha, Comédias, Mira & Guimarães, 2011, p. 3).

Apesar de considerarmos os pressupostos expostos pelo PNEF e a definição de objetivos específicos a desenvolver em cada matéria de ensino, não podemos desvirtuar a flexibilidade atribuída ao docente no que se refere à possibilidade de selecioná-los, delimitá-los, redefini-los e/ou adaptá-los à realidade contextual vivenciada nas suas turmas, dando-lhe a oportunidade de selecionar diferentes processos e situações de aprendizagem para a aquisição dos objetivos definidos (Jacinto *et al.*, 2001).

Assim, independentemente das matérias de ensino selecionadas (que, para o ano de ensino em questão, se pretende que sejam alvo da motivação e interesse dos alunos), as metas de aprendizagem dos alunos devem estar centradas na “*qualidade da participação do[s] aluno[s] na actividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura*” (idem), traduzindo-se em quatro princípios fulcrais: (i) na garantia de que a AF proporcionada enquadra-se em termos qualitativos (em relação ao ajustamento das situações de aprendizagem às capacidades dos alunos) e quantitativos (fornecendo-lhes recursos temporais suficientes para aperfeiçoarem as suas competências e respetivos conhecimentos); (ii) na promoção e desenvolvimento da autonomia dos alunos, resultando de situações problematizadas na aula que devem ser solucionadas pelos mesmos (como por exemplo: organização das atividades em função dos recursos humanos e materiais; exposição dos conhecimentos associados a uma matéria perante a restante turma – trabalho de grupo, entre outros); (iii) no reconhecimento pela capacidade criativa dos alunos, valorizando o espírito de iniciativa através da sua exposição perante a turma e análise (custos-benefícios em relação à sua concretização prática), contribuindo de forma efetiva para o aumento da motivação dos alunos; e (iv) a elevação do espírito de interajuda e de dinâmica de grupo, incentivando a cooperação e interação dos alunos

no desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas capacidades (numa perspetiva coletiva e de evolução geral da turma), contribuindo para um clima positivo de aula e da própria turma.

De acordo com o PNEF, a avaliação na disciplina de EF deve considerar as matérias de ensino selecionadas pelo professor e/ou as diretrizes do grupo disciplinar em concordância com os critérios nomeados pelo PNEF (em relação a esta temática), bem como os objetivos de ciclo e do respetivo ano de escolaridade. No entanto, este processo avaliativo deve ser encarado como um instrumento pedagógico de formação contínua dos alunos, analisando o seu sucesso ao nível do desenvolvimento e da aquisição das competências e dos conhecimentos. Neste âmbito, é de destacar que a avaliação da disciplina de EF na ESFF é definida através de um conjunto de critérios estabelecidos pelo conjunto de professores de EF desta instituição escolar, tendo por base os princípios expostos no PNEF (parâmetro explorado com maior ênfase no ponto 5.3. do presente relatório).

Importa salientar ainda que, a nossa visão sobre a avaliação e o sucesso na disciplina vai muito além do que o mero domínio das matérias de ensino. É nosso interesse que, ao longo da abordagem das modalidades também seja promovida a capacidade dos alunos se adaptarem a contextos diferentes, na tentativa de despoletar a capacidade crítico-reflexiva, a tomada de decisão, a autonomia, a responsabilidade, a sociabilidade, a criatividade, etc., tal como defende Libâneo (2017), por intermédio da problematização de situações de aprendizagem. Embora concordemos com esta perspetiva, temos consciência de que, durante o nosso EP, nem sempre foi possível traçar este caminho. O insatisfatório investimento nesta perspetiva através da problematização das situações de aprendizagem (como consequência, por vezes, de uma fraca análise das matérias), o diminuto interesse demonstrado pelos alunos aquando deste tipo de situações e a fraca capacidade de motivá-los e torná-los mais dinâmicos foram problemas verificados ao longo deste primeiro contacto com a profissão.

Embora consideremos que esta tentativa podia ter sido mais significativa e contribuído de forma mais efetiva para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, é notório que nem todos os educadores da área em questão se enquadram com este ideal, até porque, mudar é um processo difícil, que nos faz “(...) *entrar por caminhos desconhecidos onde perdemos as seguranças que temos*” (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2011, p.

144). Este acontecimento pode resultar da incompreensão ou desconhecimento ao nível das estratégias, das ferramentas e das metodologias que podem ser utilizadas pelo professor, de forma a colocar os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem. Em nosso entender, os docentes devem refletir acerca do desenvolvimento dos seus processos pedagógicos com o intuito de adequá-los às características particulares da sociedade atual e, mais precisamente, das crianças, jovens e adolescentes. Pois, considerando que as novas gerações estão cada vez mais ligadas ao mundo da tecnologia, talvez fosse pertinente despoletar um conjunto de conhecimentos e de competências (relativamente aos três domínios fundamentais – psicomotor, cognitivo e socio-afetivo) com o recurso a metodologias e a instrumentos que podem suscitar “(...) *uma atitude de pesquisa, de procura de novos caminhos e alternativas*” (Lopes *et al.*, 2013, p. 63), sendo esta uma forma de desenvolver e transferir os conhecimentos técnico-científicos para o futuro dos alunos, permitindo-lhes atingir o sucesso através da utilização destas componentes ao longo da vida. Por outro lado, direcionar o processo pedagógico por este caminho permitirá que os docentes não sejam encarados como “(...) *meros transmissores de conhecimentos ou animadores de crianças e jovens, mas sim profissionais que se assumam como catalisadores de processos de amadurecimento.*” (idem, p. 64).

Embora durante o EP tenha sido difícil implementar esta mudança de paradigma (tendo a consciência de que seria o mais conveniente), tentámos desvirtuar a ideia de que o processo ensino-aprendizagem deve traduzir-se, essencialmente, nos conteúdos específicos das matérias de ensinos, podendo haver a aglomeração de matérias (e de princípios de jogo, por exemplo) que solicitam os mesmos comportamentos. Contudo, devido à aplicabilidade de metodologias de ensino contextualizadas ao nível de algumas matérias de ensino (como foi o caso do Futebol e do Voleibol), nem sempre foi possível colmatar esta ideia.

5.1.4. Matérias de Ensino Lecionadas

Para o 12º ano de escolaridade, as diretrizes deste grupo abarcam a leção de um Desporto Individual (GA), um Desporto de Confrontação Direta (Ténis de Campo) e três Desportos Coletivos (Voleibol, Futebol e Basquetebol). Apesar destes pressupostos serem meras orientações, averiguámos, por um lado, que estas matérias se enquadravam

com os objetivos e normas estabelecidas pelo PNEF e que, por outro lado, respondiam às necessidades demonstradas pelos nossos alunos.

Apesar da ESFF definir um sistema de rotação das instalações desportivas no início de cada período e das respetivas matérias de ensino (indicadas anteriormente), durante o nosso EP, tentámos, sempre que possível, rentabilizar os espaços recorrendo às suas potencialidades para a lecionação de diversas matérias de ensino. Queremos com isto elucidar que, os espaços foram encarados como polivalentes, havendo uma adaptação dos mesmos para a abordagem de conteúdos de matérias diferentes, sempre que se justificava. Este fator foi também determinante para a estimulação de experiências pedagógicas diferenciadas, coordenando o gosto e interesse dos alunos por outras matérias de ensino.

No início do ano letivo, analisámos o gosto e interesse dos alunos e as suas vivências desportivas em algumas modalidades desportivas (por intermédio do questionário de CT que integra o Projeto EFERAM-CIT), averiguámos que uma grande percentagem de alunos demonstrava um défice relativamente às experiências desportivas associadas a algumas modalidades. Considerando estes fatores e em conjugação com o gosto e motivação dos mesmos, decidimos acrescentar outras matérias de ensino (às estabelecidas pelo grupo de EF) de forma a complementar o currículo dos alunos, das quais destacamos: um Desporto coletivo (o Kin-ball); três Desportos de Adaptação ao Meio (o *Trail*, a Escalada e a Orientação – Tradicional e Funcional); um Desporto de Combate (o Judo) e as ARE.

Ao longo do período letivo foi necessário adaptar o planeamento anual da turma, decorrente de processos de diagnóstico, prescrição e controlo que analisaram as necessidades e comportamentos dos alunos, na tentativa de resolvê-los conforme a sua complexidade e a sua importância em contexto de jogo, solucionando-os através de situações de aprendizagem (aumentando o nível de complexidade de forma progressiva). Passamos agora a apresentar a abordagem e a periodização das matérias de ensino ao longo do EP.

No 1º período letivo, o Ténis de Campo e a Orientação (tradicional) foram matérias essenciais para fomentar situações de aprendizagem que despoletassem a dinâmica de grupo na turma, considerando que os alunos provinham de três turmas diferentes e que, por esse motivo, apresentavam grupos distintos que, praticamente, não interagem. Este objetivo, no entanto, também estendido ao 2º período com a abordagem do Futebol

(através de uma metodologia de ensino específica associada ao MEC) que integra o Modelo de Educação Desportiva (MED) alicerçado aos princípios do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e do Basquetebol, uma vez que os Desportos Coletivos incorporam a dinâmica de grupo e o trabalho e a cooperação entre parceiros de equipa.

Assim, foi nosso objetivo proporcionar situações em que a dinâmica de grupo entre os alunos fosse desenvolvida de forma a despoletar o espírito de interajuda, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e para a manutenção de um clima positivo e integrador de aula. Pois, acreditamos que estes fatores são essenciais na formação dos alunos, pelo facto de contribuírem de forma significativa para o desenvolvimento de um relacionamento positivo e colaborativo no seu futuro trabalho e na própria sociedade (promovendo a humildade e o respeito pelos outros).

Foi também nesta fase que pretendemos potenciar a AptF geral dos alunos (dado que na AI desta componente os alunos demonstraram um baixo nível de AptF), visto que o PNEF afirma que a aquisição e enquadramento dos alunos na zona saudável de AptF favorece o processo ensino-aprendizagem relativamente às diversas matérias de ensino. Esta é uma forma de desencadear um ritmo de trabalho (que se pretende mais elevado e com maior intensidade), contribuindo para o desenvolvimento das capacidades condicionais dos alunos (força, velocidade, resistência e flexibilidade) (Jacinto *et al.*, 2001).

Assim, durante o 1º período e principalmente nas aulas em que os conteúdos estavam direcionados à matéria de ensino de Ténis de Campo e de Orientação (Tradicional), destinamos recursos temporais para desenvolver a AptF através de situações de aprendizagem que envolviam exercícios com o peso corporal. Os métodos de ensino utilizados a este nível centraram-se no trabalho por estações e na aplicação do treino intervalado de alta intensidade (HIIT). As capacidades condicionais, por sua vez, continuaram a ser desenvolvidas no 2º e no 3º períodos, embora recorrendo a estratégias de ensino diferenciadas, nomeadamente: a exercícios com o peso corporal, utilizando o objeto jogável do Basquetebol (2º período) e com o recurso aos jogos de luta (3º período). Desta forma, as últimas situações de aprendizagem não serviram apenas para a lecionação de conteúdos específicos das modalidades em questão (mais precisamente do Basquetebol e do Judo), como também serviram para desenvolver os níveis de força dos alunos (componente bastante importante para as situações de aprendizagem desenvolvidas na

lecionação de outra das matérias de ensino do 3º período – a GA) e a resistência aeróbia (repercutindo em benefícios e potencialidades para os alunos aquando da realização da atividade de *Trail* – 3º período).

Considerando o exposto, torna-se pertinente explicarmos e explorarmos o HIIT. Este tipo de treino é caracterizado pela realização de ciclos de exercícios práticos com intensidades elevadas alternadas por intervalos de repouso, havendo uma interrupção relativamente ao treino contínuo (Prata, 2015; Gibala & McGee, 2008). Desta forma, é possível inferirmos que o HIIT pretende desenvolver, essencialmente, uma das capacidades condicionais dos nossos alunos, nomeadamente, a resistência aeróbia através das características dos estímulos provocados e dos períodos de descanso ou até mesmo de carga leve (Guirand, Nigam, Gremeaux, Meyer, Juneau & Bosquet, 2012).

O facto do HIIT poder ser facilmente adaptável a indivíduos com níveis distintos de AptF, a indivíduos que apresentem condicionamentos relativamente à prática de AF (como por exemplo sobrepeso, obesidade ou até problemas articulares – realidade inerente a alguns alunos da nossa turma) permite que este método de treino seja tão rico e tão integrante no que se refere às suas potencialidades enquanto ferramenta de ensino, embora haja necessidade de considerarmos algumas adaptações ao nível dos exercícios.

Para além deste método de treino suscitar melhorias na resistência aeróbia e anaeróbia dos alunos (em conformidade com os intervalos de recuperação preconizados), causa melhorias ao nível da saúde dos indivíduos, dos quais destacamos: a melhoria da pressão arterial; da sensibilidade à insulina e da tolerância à glicose (diminuindo os fatores de risco associados à diabetes); a melhoria da saúde cardiovascular; a diminuição do peso corporal (resultante do aumento do metabolismo pós-exercício e do aumento da oxidação da gordura do músculo esquelético), entre outros benefícios (Roy, 2013; Kravitz, 2014; Oslon, 2014).

Um factor bastante relevante no método HIIT diz respeito à relação dos recursos temporais utilizados para a aplicação do exercício e do respetivo repouso, havendo várias relações temporais entre estas componentes (Roy, 2013; Kravitz, 2014). O mais frequente, segundo os autores supracitados, é que o rácio seja de 1:1 relativamente ao tempo em atividade e ao tempo de recuperação, isto é, se os indivíduos estão em prática dois minutos, também vão descansar dois minutos. Contudo, não é inviável a concretização de um trabalho intervalado de alta intensidade com um tempo de trabalho

de vinte segundos e um tempo de recuperação de dez segundos, como é o exemplo do protocolo Tabata que se integra no HIIT (Osion, 2014).

Numa fase inicial do primeiro período letivo, consideramos a aplicação de estações de exercícios com um período de recuperação superior ao de excitação, integrando um conjunto de exercícios com o peso corporal, alternando os principais grupos musculares utilizados em cada exercício. No entanto, ao longo do período fomos implementando o protocolo Tabata com o objetivo de aumentarmos a intensidade dos exercícios e desenvolvermos, conseqüentemente, o seu nível de AptF (em especial da componente associada à resistência aeróbia, componente essa em que os alunos demonstravam muitas fragilidades), sendo uma forma de responder às necessidades dos alunos.

Todavia, estas estratégias de ensino foram utilizadas e implementadas considerando sempre a excitação e alternância de grupos musculares distintos. No último caso (Tabata) é de destacar que, durante as aulas em que implementámos este método de treino, considerávamos dois circuitos, cada um com quatro exercícios diferentes, que se realizavam sucessivamente até completar os quatro minutos destinados para cada circuito (englobando, desta forma, duas séries contínuas dos exercícios que constituíam o primeiro circuito e o segundo circuito, respetivamente, considerando o tempo de trabalho de cada exercício – 20 segundos – e o tempo de recuperação – 10 segundos). Sem dúvida que, nas primeiras implementações deste método de trabalho, houve a necessidade de adequar a quantidade de circuitos realizada pelo facto dos alunos demonstrarem sinais de cansaço e de fadiga. Entretanto, conforme a progressividade dos estímulos e a própria consciência dos alunos relativamente aos seus limites foi possível atingir o objetivo final de concretizar os dois circuitos previamente definidos, demonstrando a resiliência e o empenho dos alunos.

Comparativamente à primeira estratégia utilizada para desenvolver a AptF (exercícios com o peso corporal em estações), a aplicação do Tabata demonstrou-se mais motivante e cativadora para os alunos pelo facto de ser dinamizada através de músicas próprias. Para além disto, os alunos também ficaram a perceber e a identificar algumas melhorias e conseqüências desta prática, desencadeando também um processo compreensivo sobre a funcionalidade e transferibilidade deste tipo de exercícios para o seu percurso ao longo da vida na possibilidade de desenvolverem uma atitude ativa relativamente à prática regular de AF, identificando que, para desenvolverem as suas capacidades condicionais,

o seu próprio peso corporal pode evidenciar várias potencialidades (não havendo a necessidade de adquirir material próprio).

Apesar de termos consciência de que o PNEF nos elucida acerca das desvantagens de um padrão de ensino massivo, durante a nossa intervenção pedagógica acabámos por utilizá-las, como consequência da implementação de metodologias de ensino específicas que necessitavam de recursos temporais fundamentais para a sua aplicação, tal como foi o caso do Voleibol (1º período), que utilizou o *Smashball* como ferramenta de ensino, e do Futebol (2º período), que recorreu ao MEC (íntegrando o MED e o TGfU) para desenvolver os conteúdos e respetivo processo ensino-aprendizagem dos alunos no que concerne a esta matéria. Apesar de não ter existido uma diferenciação quanto aos recursos temporais de aplicação destas matérias de ensino em função da aptidão demonstrada pelos alunos, o valor pedagógico destas abordagens contextualizadas representaram o desenvolvimento de um conjunto de competências nos alunos que não deixam de ser interessantes (parâmetro que se encontra desenvolvido no ponto 5.1.7 do presente relatório).

Por outro lado, os conteúdos que dizem respeito à matéria de Orientação – Tradicional e Funcional – foram distribuídos pelo planograma anual da disciplina (no 1º, 2º e 3º períodos, respetivamente), visando um maior tempo de exposição e de prática dos alunos perante os conteúdos desta matéria. Este é um exemplo prático que realçou a nossa consciência, no que se refere às potencialidades e desvantagens de um ensino massivo e de um ensino distribuído (tal como podemos verificar na citação abaixo expressa). Para além disto, pretendeu reforçar as condições do contexto e do meio escolar (como é o caso da rotação das instalações desportivas e dos materiais) influenciam o tipo de ensino desencadeado pelo docente, simultaneamente, com os objetivos definidos para os seus alunos.

“Ao longo do ano lectivo devem prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem distribuída), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objectivos no final do ano de escolaridade.” (Jacinto et al., 2001, p. 28)

Ainda assim, a utilização desta estratégia pretendeu também implementar, de forma progressiva, situações de aprendizagem diversificadas utilizando diferentes formas de organização e de utilização de referenciais para a identificação de locais específicos. Pois, o culminar dos conteúdos de Orientação terminaram na organização e dinamização de um percurso de Orientação Funcional pelos alunos (AEC) fora do contexto escolar. Sumariamente, cada grupo de alunos, ao identificar a zona abrangente onde tinha de concretizar do posto, definiu um local específico onde iriam implementá-lo, retirando três imagens do respetivo local e organizando-o no referencial (enviado pela docente). A condição de definição de zonas alargadas para delimitação do ponto tornou-se fulcral para que não houvesse interceção dos pontos selecionados pelos vários grupos de alunos (parâmetro que se encontra desenvolvido no ponto 6.2 do presente relatório). Ou seja, para além de pretendermos que os alunos se orientassem espacialmente através de um referencial, foi também nosso objetivo estimular a capacidade de dinamizarem e orientarem alguns passos da conceção de uma atividade em âmbito extracurricular, envolvendo, especificamente, a orientação ao longo da cidade do Funchal (mais precisamente, a Zona Velha).

Desta forma, não podemos esquecer que a postura e atitude ativa dos alunos acabou por ser controlada e delimitada. Pois, o facto do planeamento e conceção desta atividade ser executada no decorrer do 3º período demonstrou algumas fragilidades associadas à preparação dos exames, à entrega final de trabalhos e ainda à preparação do Dia das Artes na ESFF (visto que se tratava de um Curso Científico Humanístico de Artes Visuais).

Pelas razões apresentadas anteriormente e considerando que possuíamos a finalidade de introduzir, nesta atividade, situações de interdisciplinaridade (sendo este também um dos pressupostos apontados pelo EP para esta atividade), decidimos implementar conteúdos associados à disciplina de Português com o intuito de criar um momento de revisão e consolidação de conhecimentos abordados nessa disciplina (resultando como preparação para exame nacional ao qual os alunos estavam sujeitos). Por outro lado, introduzimos ainda questões associadas à leitura espacial que potenciavam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos relativamente a pontos históricos e culturais da cidade do Funchal.

Todavia, esta atividade poderia ter suscitado uma maior participação e envolvimento dos alunos na sua conceção, bem como uma maior intervenção e participação de outros

docentes deste conselho de turma (fator que não se verificou devido à grande quantidade de trabalhos exigidos aos docentes no período em que a atividade foi dinamizada, fazendo com que fosse necessário pedir colaboração a uma professora de português externa à turma para promover as questões que seriam incrementadas através da interdisciplinaridade). Com isto queremos realçar que o planeamento deste tipo de atividades exige uma preparação atempada, de forma a que a catalisação do processo seja mais significativa, minimizando a ocorrência de problemas e maximizando a eficácia da própria atividade. Desta forma, acreditamos que um enquadramento da atividade numa fase inicial do período letivo (no começo do 1º período ou até mesmo durante esta fase), poderia ter sido fulcral para a verificação de um decréscimo de problemas e constrangimentos verificados.

É digno de nota que, tanto a atividade de Orientação realizada fora do contexto escolar como a atividade de *Trail* (ambas realizadas no decurso do 3º período) suscitaram uma motivação diferenciada nos alunos. Acreditamos que o facto destas atividades serem realizadas fora do contexto escolar poderão despertar um maior gosto e interesse pela sua prática. Para além destes aspetos, como os alunos foram desafiados a colocarem os seus conhecimentos e capacidades fora do âmbito escolar acabaram por se sentir mais comprometidos consigo próprios e com os próprios colegas, promovendo o espírito de ajuda, o trabalho em equipa e a cooperação.

Neste sentido, pretendemos realçar a importância do meio escolar e do meio externo a este para despoletar o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das capacidades e aprendizagens dos alunos, bem como das suas próprias motivações e comprometimento pelas suas próprias competências. Pois, Matos (2012), realça que a educação pode surgir fora do meio escolar, evidenciando as potencialidades que as experiências pedagógicas que decorrem neste âmbito podem suscitar no que concerne ao desenvolvimento e aquisição de aprendizagens.

A motivação, empenho e gosto demonstrado pelos alunos após a concretização destas atividades em contexto extracurricular foi evidente e bastante significativa. Este fator, por sua vez, fez-nos questionar a orientação do nosso processo pedagógico, no que se referiu às oportunidades e potencialidades que as atividades dinamizadas fora dos “muros da escola” podiam ter suscitado nos alunos. Contudo, dado que só permitimos que os alunos

experimentassem atividades fora do contexto escolar no 3º período, não foi possível proporcionarmos outro tipo de atividades deste âmbito.

O Ténis de Campo (1º Período), por sua vez, foi a única modalidade de Desportos de Confrontação Direta abordada neste ano letivo em relação à turma de 12º ano. Tal como já referimos, esta matéria de ensino, numa fase inicial, foi lecionada através de situações de aprendizagem que envolvessem a dinâmica de grupo, a comunicação entre os alunos, a cooperação e a interajuda. Considerando estes aspetos, numa fase inicial, demos predominância a situações que envolviam o domínio dos objetos de jogo (bola e raquete), a coordenação óculo-manual e a capacidade de leitura da trajetória da bola. Quando realizamos a transferência destes conteúdos para situações jogáveis (seja de um para um, como em jogos de pares) começámos a verificar outros problemas, dos quais destacamos: atitude passiva relativamente ao deslocamento para a bola; pouco controlo e domínio da bola, da raquete, conseqüente insuficiência ao nível do domínio tático do jogo e falta de comunicação entre parceiros de equipa. Ao verificarmos estes problemas decidimos que seria fundamental resolvermos, primeiramente, as questões associadas ao domínio e controlo da bola e da raquete o que nos levou a dinamizar situações de aprendizagem mais controladas (e por vezes, analíticas) no que se refere aos batimentos, já que o PNEF defende que *“(...) a actividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário”* (Jacinto *et al.*, 2001, p. 28), aumentando a possibilidade de todos os alunos adquirirem sucesso nas situações dinamizadas. Para aumentar a sensibilidade e o controlo da bola utilizámos o ténis curto e, mais tarde, o miniténis, coordenando e implementando, progressivamente, alguns princípios táticos desta modalidade. É de destacar que a denominação de ténis curto e de miniténis está associada apenas às dimensões do campo que vão aumentando de acordo com o domínio dos indivíduos acerca da bola e da raquete, no que se refere à direção, velocidade e precisão do batimento e à própria deslocação para a bola, permitindo que, de forma progressiva, os alunos se vão ajustando às diferentes dimensões do campo e às adaptações que daí surgem.

No que se refere aos Desportos Coletivos, tal como já mencionámos, o Voleibol (1º período) e o Futebol (2º período) foram lecionados de acordo com metodologias de ensino contextualizadas, ressaltando não só o domínio e controlo dos objetos jogáveis, como também os princípios de jogo.

O Basquetebol (2º período), por sua vez, foi lecionado numa perspetiva global, com a abordagem de conteúdos através de situações jogáveis em contexto reduzido. Ainda assim, numa fase posterior do processo ensino-aprendizagem pretendemos também ressaltar o jogo formal com o intuito de verificarmos (ou não) a transferibilidade dos conteúdos para um contexto de jogo que se torna mais complexo.

Embora recorrendo a metodologias e estratégias de ensino diferenciadas, o Voleibol, o Futebol e o Basquetebol – classificados como modalidades de Desportos Coletivos através da taxonomia das Atividades Desportivas de Almada *et al.* (2008) —foram lecionados, tendo por base os princípios táticos, recorrendo, por sua vez, a situações reduzidas de jogo, passando, progressivamente, para situações cada vez mais formais. Neste sentido, seguimos então uma abordagem estruturalista de ensino dos Desportos Coletivos que visa, “(...) *através da modificação das estruturas funcionais, a redução da complexidade do jogo.*” (Costa & Nascimento, 2004, p.53).

Para isto, recorreremos ao MEC nos jogos de invasão para a abordagem do Futebol nas aulas de EF, que recorre ao TGfU e ao MED que estabelecem um conjunto de estratégias para desenvolver o processo ensino-aprendizagem dos alunos, mais especificamente:

“(...) formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; o confronto com problemas reais de jogo em ambientes de jogo; a introdução do ensino das habilidades do jogo ditada pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão [princípios do TGfU] [e ainda] (...) a vinculação cultural de formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados, preservando a autenticidade dos jogos e o conceito essencial do jogo de referência (...)” (Graça & Mesquita, 2013, p. 35)

Pois, tal como Gray e Sproule (2011), afirmam a abordagem de conteúdos e a leção de um conjunto de habilidades isoladas do contexto de jogo não permite que os próprios alunos desenvolvam uma compreensão das situações e dos fenómenos inerentes ao jogo.

Por outro lado, importa ainda destacar que, apesar da metodologia e estratégias de ensino nas matérias de Basquetebol e de Futebol terem sido diferenciadas, temos consciência de que os princípios táticos lecionados são comuns às duas matérias de

ensino. No entanto, devido à particular metodologia aplicada no Futebol, não foi possível abarcar as duas matérias numa só aula, dinamizando os conteúdos de forma sistemática e simultânea, promovendo aulas politemáticas. Ainda assim, podemos inferir que os exercícios selecionados, por vezes, coincidiram pelo facto de existirem fatores comuns entre estas duas modalidades e que se tornam transferíveis de um jogo para o outro, tal como defendem Oslin, Mitchell e Griffin (1998).

A leção das ARE e da GA (Desporto Individual) ficou destinada à última rotação das instalações desportivas (mais precisamente, para o 3º período) por sentirmos algumas fragilidades e lacunas na orientação e desenvolvimento do processo pedagógico relativamente a estas duas matérias de ensino. Neste sentido, o facto destas serem abordadas ao longo do 3º período permitiu explorarmos, aprofundarmos e revitalizarmos os nossos conhecimentos, de forma a realizarmos um planeamento adequado e estratégico no que concerne aos conteúdos lecionados e às estratégias de ensino utilizadas. Pois, desde o início do ano letivo que os alunos demonstraram algumas resistências à leção destas matérias, resultante das suas características (mais precisamente, a apreensão e a vergonha de se exporem perante os colegas) e à identificação, por parte do docente, da ausência de dinâmica da turma (no início do ano letivo – problema que poderia condicionar e dificultar a leção das referidas matérias de ensino). Ainda assim, as questões de segurança e a disponibilidade do material deve ser equacionada na leção da matéria de GA. Por este motivo e ao verificarmos que os recursos materiais só estariam disponíveis no 3º período, decidimos seguir a orientação do grupo disciplinar de EF relativamente à rotação e à leção de uma das matérias pré-definidas (GA, integrando as ARE).

As ARE e a Dança são caracterizadas como uma “(...) *gestualidade própria, um corpo habitado, que seja o reinventar do corpo a partir não só da sensibilidade, mas do vivenciar emoções e energias interiores*” (Batalha & Xarez, 1999, p. 10). Correia, Carvalho, Pita, Castro e Rodrigues (2018) mencionam que a Dança e as ARE são um meio de proporcionar educação “(...) *através do movimento expressivo de carácter artístico, é a valorização da forma, da expressão, do sentimento, da estética, da criatividade, da relação.*” (p. 142). Neste âmbito podemos inferir, através de Strazacappa (2001), que o corpo é uma componente imprescindível para o desenvolvimento das ARE, sendo através deste que é possível demonstrarmos as nossas emoções, as nossas sensações e transmiti-las aos outros indivíduos.

O antagonismo demonstrado pelos alunos relativamente à abordagem das ARE, em particular, pode ser explicado através dos preconceitos individuais dos alunos com o próprio corpo, bem como a preocupação em estabelecer contacto com os colegas, em especial do sexo masculino, tal como mencionam Correia *et al.* (2018). Considerando estes aspetos, foi fundamental destinarmos o 3º período para as matérias de ensino que exigiam um contacto mais efetivo entre os alunos (GA e ARE), de forma a trabalharmos a dinâmica de turma (criando um clima positivo e motivador ao longo das aulas), fomentando as relações interpessoais diminuindo os constrangimentos associados ao contacto corporal.

As ARE enriquece as experiências motoras dos alunos e o seu consequente processo ensino-aprendizagem (Carvalho, Alcântara, Liberali, Netto & Mutarelli, 2012), sendo por esta razão que decidimos integrá-las de forma complementar à leção da GA. Pois, foi através desta articulação que os alunos foram capazes de despoletar a relação música-movimento, de perceber os diferentes ritmos musicais, de desenvolver a criatividade, a espontaneidade e a própria representação mental de um esquema (que se traduziu para a prática através da coreografia de GA). Para além disto, a interatividade, inerente à criação da coreografia de GA e às danças sociais (mais precisamente, ao *chá-chá-chá* que expressa a musicalidade e o movimento através de um par), também foi uma componente desenvolvida. Através da visão de Souza (2012), podemos facilmente perceber esta articulação e a dinamização de aulas politemáticas relativamente à GA e as ARE, visto que a autora menciona que a utilização de música pretende desencadear o ritmo, a dinâmica dos movimentos, a capacidade de concentração e de atenção dos alunos.

Quanto à dinâmica das aulas relativas ao 3º período, optámos por dinamizá-las com um carácter politemático, integrando em todas as aulas conteúdos de GA e de ARE. Esta estratégia de distribuir as horas por ambas as matérias numa aula pretendeu, de alguma forma, desfazer os preconceitos demonstrados pelos alunos, indo numa lógica progressiva, de aumento dos recursos temporais destinados às ARE (mantendo um equilíbrio com as horas destinadas à leção de GA).

Os Desportos de Combate, por sua vez, são ferramentas pedagógicas com um elevado potencial para os alunos, devido às características únicas que possuem (Vieira, Fernando, Apolinário & Lopes, 2014). O tipo de solicitações colocadas aos alunos através de

situações de aprendizagem associadas a esta matéria, provoca um desenvolvimento e potencialização das suas competências relativamente à:

“(...) capacidade de lidar com situações críticas, onde é necessário gerir a tensão de modo a que o seu desempenho não seja influenciado negativamente, da capacidade de esperar pela oportunidade certa sabendo que qualquer falha poderá ter consequências reais e nem sempre haverá uma segunda oportunidade, de capacidade de interagir com o adversário percebendo que tem de atuar nas zonas de interceção dos seus pontos fortes com os pontos fracos do adversário manipulando as situações de modo a que estas interceções surjam.” (idem, p. 44).

Figueiredo (2000), refere que a abordagem dos Desportos de Combate assume particular valor pedagógico já que são capazes de promover o respeito pelo outro, por desenvolver a autoconfiança, por controlar os conflitos, a violência, por despoletar a capacidade de raciocínio dos indivíduos que a praticam (através da implementação de estratégias, da leitura do adversário e da perceção sobre os indicadores fornecidos pelos mesmos), por permitir uma interação e contacto direto com os adversários.

O Judo, representado através dos jogos de luta, estava, inicialmente, previsto para o 2º período. No entanto, neste período verificámos algumas situações de condições climáticas adversas (mais propriamente precipitação) que prejudicaram o nosso planeamento anual. Como consequência do sucedido, foi necessário reajustar o plano anual de forma a que as aulas inerentes ao MEC no Futebol (por serem alvo de um estudo que integrava o EFERAM-CIT) tivessem de ser repostas em detrimento das aulas de Basquetebol, nas quais se incluíam os conteúdos de Judo (fosse na fase inicial da aula ou na parte fundamental da mesma, incorporando circuitos de jogos de luta e jogos de Basquetebol). Acrescentando a este fator, aquando das situações de chuva (e tendo por base que tanto o Futebol como o Basquetebol decorriam em recintos exteriores), a utilização de outra instalação desportiva dependia da sua disponibilidade. Para além disto, quando a precipitação era frequente (e com alguma intensidade), o pavilhão desportivo ficava condicionado, derivado a uma deficiência na estrutura (nomeadamente, à infiltração de água pelo teto), colocando em causa as questões de segurança dos alunos, independentemente do tipo de atividade que estivesse a ser realizada na aula.

Embora saibamos e tenhamos consciência de que os jogos de luta não necessitam, propriamente, de um espaço de aula específico e de materiais particulares, com os

constrangimentos indicados e com a elevada afluência de alunos na escola tornou-se difícil, por vezes, suscitar momentos de aprendizagem e de implementação dos jogos de luta.

Ao deparamo-nos com este imprevisto, refletimos acerca das vantagens e desvantagens da sua lecionação no 3º período no que se refere ao planeamento anual e às necessidades dos alunos, chegando à conclusão que a implementação destes conteúdos tornar-se-iam inviáveis e insuficientes (em relação aos recursos temporais) para o domínio dos objetivos que pretendíamos. Não obstante é de destacar que, da nossa parte, enquanto orientadores do processo pedagógico podíamos ter iniciado a abordagem destes conteúdos numa fase mais inicial do 2º período (na primeira aula de Basquetebol, ao invés de iniciarmos estes conteúdos apenas na quinta aula dedicada ao Basquetebol). Contudo sentimos a necessidade de destacar, primeiramente, questões de dinâmica de grupo, de domínio e controlo da bola antes da inserção dos conteúdos de jogos de luta.

Por outro lado, outra situação que demonstra as fragilidades identificadas ao nível do planeamento anual, diz respeito à abordagem de outras matérias de ensino (como foi o caso da orientação e da AptF) em detrimento da abordagem dos conteúdos associados aos Desportos de Combate. Exemplificando, perante condições climatéricas adversas optámos por abordar conteúdos de Orientação e de AptF, já que a primeira se tornaria relevante na AEC e a segunda contribuía para o desenvolvimento de uma componente condicional de grande relevância para a GA, a força.

Com isto, não queremos desvirtuar a potencialidade e o valor pedagógico que é atribuído aos Jogos de Luta. Queremos, sim, realçar que, com os problemas verificados no decorrer do ano, foi preciso adaptar o planeamento e tomar decisões em conformidade com as necessidades dos alunos e com os objetivos que pretendíamos alcançar. Para isto, foi necessário potencializar os conteúdos das restantes matérias, deixando um pouco “de parte” os conteúdos de Jogos de Luta, ao invés de não atingirmos os objetivos em todas as matérias que lecionamos neste período, em especial.

Não podemos esquecer que o planeamento anual é um plano de intenções, um instrumento flexível, que pode ser alterado sempre que o professor considerar necessário ou que as condições do meio assim o exijam. Desta forma, a seleção de matérias em função das necessidades dos alunos pode ser condicionada por circunstâncias que não estão ao nosso alcance, levando a adaptações no plano anual da turma.

5.1.5. Conceção e Planeamento das Unidades Didáticas

As UD, segundo Rosado (1999), englobam um conjunto de aulas que são dinamizadas tendo por base um conjunto de preocupações (funções didáticas) provenientes do docente para que o processo ensino-aprendizagem dos seus alunos seja desenvolvido. Quina (2009), alude que este conjunto de aulas, que integram as UD, envolvem “(...) estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objectivos afins” (p. 77).

Bento (2003), refere que as UD são essenciais não só para o professor como também para os alunos, visto que é através deste documento orientador da atividade didático-pedagógica que é direccionado o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a conceção e o planeamento das UD visa a operacionalização e aquisição dos objetivos gerais, previamente definidos no planeamento anual em conformidade com a AI.

Para isto, torna-se imprescindível que o docente defina um conjunto de fatores que serão fundamentais para o desenvolvimento e aplicação das UD, tal como indica o PNEF:

“É a altura de o professor estimar o número de unidades de ensino (conjunto de aulas com objectivos e estrutura organizativa idênticos) que progressivamente operacionaliza, decidir sobre a estratégia de composição dos grupos que lhe parece mais adequada, sobre as actividades de aprendizagem que irá propor aos seus alunos e os momentos em que pensa recolher as informações necessárias ao ajustamento do processo (avaliação).” (Jacinto *et al*, 2001, p. 33).

Ou seja, cabe ao professor estabelecer e considerar um conjunto de componentes que se tornam fundamentais para a orientação do processo pedagógico. De forma mais explícita, a conceção e planificação das nossas UD englobaram várias fases, das quais destacamos: a AI; a definição dos objetivos programáticos em conformidade com a AI realizada; a análise dos recursos disponíveis (temporais, espaciais e materiais); o cronograma dos conteúdos das diversas matérias de ensino (plano de intenções) pelos recursos temporais pretendidos; as estratégias didático-pedagógicas a utilizar e a avaliação (Apêndice 4).

Importa destacar que o parâmetro inerente aos conteúdos a abordar (plano de intenções) assume particular relevância, pelo facto de ser através desta componente que as aulas assumem um carácter mais específico e significativo para o desenvolvimento dos alunos. A este parâmetro não é negada a capacidade de adaptação, caso verifiquemos alguma incoerência dos conteúdos ou das tarefas apresentadas para abordá-los relativamente às competências dos discentes. Assim sendo, esta é também a forma de estabelecermos uma ligação mais profunda dos objetivos imediatos com os mediatos, verificando a sua aquisição (ou não), no decorrer das aulas, pelos alunos.

Estes objetivos, tipificados por Almada *et al.* (2008) são instrumentos utilizados para a gestão das atividades desportivas e das situações de aprendizagem impostas (seja a um nível macro ou micro), tendo como finalidade principal averiguar o efeito destas sobre as componentes formativas e educativas da EF sob os alunos. Neste sentido, os objetivos imediatos são “(...) *aqueles que resultam do próprio desporto e que têm como consequência o resultado*” (Almada *et al.*, 2008, p. 211), enquanto que os objetivos mediatos decorrem “(...) *das transformações que resultam da adaptação do desportista [e neste caso em particular dos alunos] às contingências a que é sujeito na prática desportiva [como por exemplo o tipo de comportamentos predominantemente solicitados e as características do próprio meio]*” (ibidem).

A atuação do docente relativamente a estes dois tipos de objetivos (imediatos e mediatos) deve ser encarada de forma complementar, já que uma dissociação provocará, no contexto de aula, a uma desvalorização do processo de desenvolvimento e de transformações do aluno que o levam à aquisição de um objetivo final ou até mesmo de etapas progressivas desse objetivo. Ou seja, nós, enquanto docentes, devemos privilegiar esta complementaridade entre objetivos, para que possamos observar um desenvolvimento integral dos alunos (idem).

Durante todo o processo de EP, as nossas UD e respetivos PdA foram executados tendo por base a nomenclatura dos objetivos fornecidos pelo PNEF, mais precisamente: objetivos gerais e objetivos específicos. Refletindo esta prática, apercebemo-nos que o recurso à nomenclatura definida pelos autores supracitados possui uma coerência e uma lógica progressiva no desenvolvimento, transformação e aquisição de competências (objetivos mediatos) para adquirir um objetivo final (objetivo imediato), o que nos poderia auxiliar, de uma forma mais prática, a avaliar e a determinar a prestação dos

alunos. Neste sentido, esta seria uma componente que, se fizéssemos novamente o EP, mudaríamos.

Quanto à duração das UD, Bento (2003), salienta que esta componente está dependente do volume e dificuldade das situações de aprendizagem que serão dinamizadas, destacando que estes fatores estarão também subordinados aos princípios didático-pedagógicos utilizados. Ainda assim, Quina (2009), afirma que existe um intervalo de número de aulas (entre 6 a 12) que deve ser considerado para que o docente consiga observar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Ao longo do processo de EP, decidimos realizar uma UD para cada matéria de ensino lecionada. Apesar de termos tomado esta decisão, temos conhecimento da existência de princípios ativos entre algumas matérias que poderiam surtir a sua aglomeração numa só UD.

Cada atividade física e desportiva possui características únicas, que solicitam diferentes tipos de adaptações. No entanto, e apesar destas particularidades, é possível enquadrá-las através de grupos, se identificarmos componentes suficientemente idênticas, que permitam abordá-las de forma semelhante. Este processo, por sua vez, pretende realçar a possibilidade de lecionação de duas matérias de forma similar (como foi o caso do Futebol e do Basquetebol, embora recorrendo a metodologias e estratégias didático-pedagógicas diferenciadas que, em nada impediram, de realizar uma transferibilidade das situações de aprendizagem). Quer isto dizer que, para nós enquanto docentes, podemos enquadrar as matérias de ensino através de grupos que representam um conjunto de características marcantes, evidenciando um tipo de objetivos específicos e as principais variáveis em jogo. No entanto, este processo implica que a dinamização e gestão do processo ensino-aprendizagem seja feita e baseada na resolução de problemas identificados nas matérias (através de situações de aprendizagem), visando a sua eficiência e funcionalidade ao nível do processo ensino-aprendizagem dos alunos. (Almada *et al.*, 2008).

As UD concretizadas durante o EP assumiram um caráter monotemático e politemático, sendo que para tal seguimos os pressupostos (mais especificamente, a caracterização funcional das matérias de ensino) mencionados pelos autores acima indicados. Realizando um paralelo entre a teoria e a prática, aquando do EP e das próprias aulas politemáticas, apercebemo-nos da elevada exigência ao nível da gestão do processo ensino-aprendizagem que estas aulas impõem. Pois, a análise do custo-benefício no que

se refere à dinamização de aulas politemáticas torna-se complexa, destacando que os custos devem ser tão reduzidos quanto possível, potencializando todos os benefícios. Neste âmbito, torna-se fundamental prestar atenção aos recursos disponíveis (materiais e espaciais); ao planeamento, à organização e à orientação dos conteúdos e das próprias situações de aprendizagem (pré-aula e *in loco*) e aos recursos temporais (relativamente ao tempo útil dedicado à aula, minimizando os tempos dedicados para a instrução e rentabilizando as transições entre exercícios, com o intuito de maximizar e efetivar as aprendizagens, dedicando-lhes o maior tempo possível).

Considerando que a EF é um meio de formação do Homem (Almada *et al.*, 2008; Matos, 2012), as próprias matérias de ensino não devem ser encaradas como um fim em si mesmo, pelo facto de ser através da intencionalidade e da objetividade dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, que conseguimos, realmente, formar e transformar os alunos. Assim, o processo de diagnóstico, prescrição e controlo assume também elevada importância, já que através deste procedimento o professor é levado à observação, à análise e à reflexão das consequências da sua intervenção nas competências induzidas (ou não) no aluno, permitindo-lhe ajustar a sua prática pedagógica.

Atendendo a estes fatores, é possível afirmarmos que uma das grandes preocupações subjacentes à construção das UD derivou do valor e interesse pedagógico que as atividades selecionadas poderiam suscitar nos alunos, complementando com a nossa capacidade de abordar os conteúdos com intencionalidade.

No entanto, a elaboração das UD nem sempre correu como desejado relativamente aos processos e orientações metodológicas, provocando momentos de incerteza e de questionamento. Na tentativa de estabelecer situações de aprendizagem, de forma adequada e desejada às capacidades dos alunos e aos seus próprios interesses e motivações (no que concerne à sua disponibilidade para a prática de diferentes tipos de exercícios), surgiram muitos recuos durante a orientação do processo pedagógico ao longo de algumas UD. Este fator, por sua vez, fez com que, enquanto docentes e catalisadores do processo de amadurecimento dos nossos alunos, refletíssemos e criticássemos a nossa tomada de decisão (ao nível, por exemplo, das estratégias e ferramentas de ensino, como foi o caso do *Smashball*). Todavia, apesar das diversas situações em que se tornou imprescindível desenvolver uma adaptação quer do planeamento anual, quer das próprias UD (em particular, sob o cronograma de conteúdos

e as estratégias utilizadas), decidimos estabelecer um conjunto de orientações metodológicas, tendo por base o quadro conceitual das atividades desportivas proposto por Almada et al. (2008). Pois acreditamos, tal como os autores, que este processo permite colocarmos os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem.

Tendo consciência de que o EP é um momento formativo do futuro docente, não podemos esquecer que a sua linha de pensamento, os seus conhecimentos e as suas capacidades de orientar o processo didático-pedagógico estão ainda em formação e transformação. Ao longo do EP, sentimos as consequências desta formação, na medida em que a nossa atuação nem sempre deu a particular atenção aos alunos, colocando-os no centro do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, e com alguma expressividade ao longo do EP, acabámos por adotar uma atitude de transmissores de conteúdos e de informações, que evidenciou a colocação do docente e das matérias de ensino no centro do processo ensino-aprendizagem.

Embora cientes que isto não é o mais apropriado, e que o desenvolvimento da própria Educação emerge da Rotura destes quadros conceituais, tentámos adaptar e desenvolver a nossa intervenção de forma a colocar os alunos no centro do processo pedagógico. Para isto, foi fundamental corresponder às principais necessidades dos alunos (relativamente aos conteúdos e problemas verificados nas diversas matérias de ensino e à exploração de outras matérias de ensino) e ao desenvolvimento das nossas próprias competências. No entanto, para isto ocorra é fundamental sairmos da nossa zona de conforto, tal como defende Lopes (2017, p. 34):

“É que para evoluirmos temos de alargar os limites mínimos e máximos. Para que isso aconteça, muito provavelmente, em certas alturas e momentos temos de sair da nossa zona de conforto (do quadro de referência que utilizamos, das nossas rotinas, do que fazemos ou deixamos de fazer, da forma como nos relacionamos com os outros, etc.), temos de correr riscos, expormo-nos, apresentar e discutir ideias e propostas, tomar posições, fazer novos investimentos (não apenas económico-financeiros, mas também, emocionais, educacionais, culturais, físicos, etc.).”

Embora tenhamos tido esta iniciativa, ficámos com uma sensação de insatisfação relativamente ao desenvolvimento das nossas competências enquanto docentes, achando que podíamos ter explorado outras situações que evidenciassem o papel ativo dos alunos

nas aulas (como por exemplo: a filmagem da prestação motora dos alunos em situações de aprendizagem na aula, com a identificação de erros por parte dos alunos e a problematização de situações de jogo com a definição de possíveis formas de resolução identificadas pelos mesmos). Já que as tecnologias podem ser um excelente meio de promover e desenvolver o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Lopes (2017) identifica alguns processos que podem ser úteis à catalisação do processo de amadurecimento dos discentes.

“A “aula” deve ser uma visita guiada (As tecnologias podem dar uma ajuda) onde o professor que tem que ter condições para ser um catalisador de processos de amadurecimento, não impingindo o que “tem em armazém” (muitas vezes fora de prazo) mas ajudando o aluno a levantar e a resolver problemas através do domínio de metodologias e instrumentos de pesquisa e de atuação que lhe permitam desenvolver e operacionalizar as estratégias mais adequadas e não apenas a reproduzir soluções pré-formatadas.” (Lopes 2017, p. 41-42).

Com isto pretendemos realçar que, a nossa formação enquanto docentes também não deve ser vista como um fim em si mesmo. O EP proporcionou-nos vários momentos de aprendizagem e de desenvolvimento. Ainda assim, este processo não terminou e é através da reflexão da nossa prática anterior que podemos ajustar a prática pedagógica futura.

5.1.6. Conceção dos Planos de Aula

O PdA é um documento orientador da intervenção pedagógica do docente (Castro, Tucunduva & Arns, 2008). Ou seja, é o elemento que estabelece uma ligação e correlação com o planeamento anual e com as UD, através de uma gestão micro (mais pormenorizada e direta), que também pretende despoletar o desenvolvimento das competências dos alunos.

Se analisarmos o conceito atribuído por Bento (1987, citado por Quina, 2009), no que se refere à definição de aula, *“(...) é o ponto de convergência do pensamento e da acção do professor. Da sua correcta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos.” (p.81)*, verificamos, de forma análoga, que o PdA resulta também deste ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor. Pois, é no PdA que o docente definirá as

situações de aprendizagem, operacionalizará os conteúdos, verificará a aquisição (ou não) das finalidades e dos objetivos formativos propostos aos alunos e analisará os recursos e meios disponíveis para a sua aula. Neste sentido, o PdA traduz-se como sendo o elemento mais operacional, quando comparado com o plano anual de turma e com as UD, que objetiva, conseqüentemente, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Quina (2009), enuncia que existem vários modelos que sistematizam a organização e a estruturação da aula de EF, salientando que o mais frequente é um modelo tripartido constituído pela: (i) parte inicial da aula; (ii) parte intermédia da aula e (iii) parte final da aula. Por outro lado, Piéron (1988), define a estrutura da sessão de aula através da (i) parte preparatória (incluindo a preparação e apresentação dos conteúdos à turma e a parte ativa do período preparatório que corresponde à entrada em ação), (ii) a parte fundamental (onde é estabelecido correlação com o tema central da aula) e a (iii) parte final da sessão (dedicado ao retorno à calma e à reflexão e conclusão da aula).

Já para Castro *et al.* (2008), a estrutura dos PdA pode ser variável e distinta entre si, dependendo do docente que os utiliza, pois, *“É o plano de aula que dá ao professor a dimensão da importância de sua aula e os objetivos a que ela se destina, bem como o tipo de cidadão que pretende formar.”* (p. 61).

Todavia, tanto Castro *et al.* (2008) como Quina (2009), concordam que os PdA devem fazer referências a algumas componentes, embora de forma objetiva e sucinta, englobando os seguintes parâmetros: (i) os objetivos que devem ser atingidos; (ii) as situações de aprendizagem mais adequada à aquisição do ponto anterior (e alicerçados aos conteúdos desenvolvidos); (iii) os critérios de êxito (que auxiliarão o docente a avaliar e a fornecer um *feedback* ajustado à tarefa em consequência da prestação motora demonstrada pelos alunos), recomendações e regras de ação traduzindo-se na atenção do professor e dos respetivos alunos – “o que fazer” e “como fazer”; (iv) o tempo de duração ou o número de repetições subjacente a cada exercício; (v) a estrutura organizativa dos alunos e da própria turma e (vi) os recursos materiais e espaciais disponíveis.

Considerando estes aspetos, e tendo por base que a estrutura do PdA deve ser funcional e objetiva para o docente que a utiliza, as componentes que introduzimos no nosso PdA tiveram por base a análise de PdA realizados anteriormente e que achávamos que se enquadravam com aquilo que pretendíamos. Neste sentido, este conjunto de informações

integradas nos nossos PdA visaram a otimização da intervenção do próprio docente e dos objetivos solicitados aos alunos. Com isto, pretendemos realçar que as informações consideradas no PdA reforçaram: (i) o número de aula (em relação ao período letivo) e do respetivo plano (em relação ao ano letivo na sua totalidade); (ii) a determinação do público alvo (turma em questão e quantidade de alunos a quem se destinava); (iii) a identificação da instalação desportiva, do horário e da data em que a aula decorreria e do professor que estaria responsável pela aula; (iv) a identificação dos recursos temporais (tempo total de aula e tempo útil de prática) e de recursos materiais (necessários para a dinamização da aula); (v) a especificação dos objetivos (mediatos, na primeira fase do PdA, e numa fase mais avançada, específicos) e, numa fase posterior, aquando de adaptações no próprio PdA; (vi) as matérias de ensino envolvidas no processo ensino-aprendizagem dos alunos para a aula em questão.

No corpo do PdA incutimos alguns parâmetros, fundamentais para a gestão e organização da aula, dos quais destacamos: (i) o tempo útil dedicado a cada exercício em função da hora de início e término da aula; (ii) o nome do exercício; (iii) a descrição dos exercícios, os objetivos imediatos e os comportamentos solicitados (numa primeira fase do PdA) substituindo-se pelos conteúdos desenvolvidos em cada exercício (numa fase posterior de adaptação do PdA); (iv) a organização e as estratégias didático-pedagógicas utilizadas; (v) as variáveis impostas em cada exercício (apenas na primeira abordagem de PdA); e, quando se justificasse, (vi) o esquema gráfico.

É ainda de destacar que, no fim dos PdA dedicamos um espaço que determinaria possíveis tarefas a concretizar pelos alunos em que a prática da aula de EF estivesse condicionada (de forma pontual ou de atestado médico). Para além disto, foi também nesta fase final do PdA que decidimos enunciar o sumário das aulas, as faltas (de presença, de atraso ou de material), algumas notas (pré e pós aula), bem como a observação e a reflexão de situações decorrentes da aula e dos alunos. Este último parâmetro, por seu lado, serviu para recolhermos informações, indicadores fundamentais acerca do comportamento dos alunos, da funcionalidade e intencionalidade dos exercícios (analisando a sua eficácia), permitindo direcionar a nossa intervenção pedagógica de forma mais adequada para a(s) próxima(s) aula(s).

Apesar de considerarmos os parâmetros mencionados anteriormente como seções do nosso PdA, não podemos esquecer que o contexto da própria aula acaba por ser dinâmico

resultando como consequência da reação dos alunos aos conteúdos, às situações de aprendizagem aplicadas e às transformações que decorrem a partir destas. Assim, embora realizássemos uma idealização prospetiva daquilo que seria a nossa aula, nada impedia que houvesse flexibilização dos conteúdos, dos exercícios ou até mesmo dos tempos dedicados a cada situação de aprendizagem. O PdA é também um documento orientador que carece de flexibilidade, no qual passámos a ponderar melhor o processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Esta ponderação, por sua vez, teve como objetivo prever todos os cenários que pudessem ocorrer na aula (não só em relação aos conteúdos e respetivos exercícios, mas também ao nível da atitude e comportamento dos alunos), para que fosse mais fácil exercer a nossa tomada de decisão em conformidade com os objetivos e com a evolução progressiva das aulas e dos respetivos alunos. Como é de prever, este fenómeno, de questionamento, de reflexão e de idealização careceu de um dispêndio mais elevado relativamente aos recursos temporais destinados à construção dos PdA.

Passando agora a um momento de reflexão mais específico acerca do PdA, numa fase inicial do EP sentimos algumas dificuldades relacionadas com a gestão dos recursos temporais relativamente a cada exercício. Pois, derivado da inexperiência e deste ser o primeiro contacto real com a profissão, por exemplo, não considerávamos o capital tempo destinado à instrução e transição dos exercícios. Corrigida esta situação, continuámos a observar, de uma forma geral, um prolongamento dos exercícios comparativamente ao tempo em que estavam previstos decorrer.

A intenção de querer cumprir o PdA na íntegra foi um dos nossos grandes problemas, visto que quando os alunos começavam a adaptar-se aos exercícios e assimilá-los, os recursos temporais já se tinham esgotado. No entanto, conforme fomos adquirindo prática e capacidade de análise apercebemo-nos que talvez fosse mais importante deixar que os alunos integrassem os conteúdos de forma efetiva do que passarem para outro exercício com objetivos diferenciados. Ou seja, deparámo-nos com a análise de algumas questões, como por exemplo “Se o exercício está a correr bem, os objetivos pretendidos estão a ser desenvolvidos pelos alunos, porque motivo vamos passar para o próximo exercício?” e “Porque é que não implementamos na fase fundamental da aula dois exercícios que abordam conteúdos progressivos?”.

Claro que estas questões não são assim tão evidentes quanto parecem, no entanto em circunstâncias em que o conjunto de exercícios selecionados visam o mesmo objetivo,

talvez se torne justificável a manutenção do exercício (aumentando o tempo efetivo de prática e diminuindo o tempo de instrução), com a implementação de *feedbacks* sistemáticos que permitam a evolução do aluno ou até mesmo a concretização de objetivos subsequentes. Por outro lado, se o exercício não está a solicitar o que pretendemos, a tomada de decisão do docente integrada com capacidade de adaptação começa a ganhar expressividade. Pois, não podemos esquecer que o principal objetivo é o desenvolver um processo ensino-aprendizagem significativo dos alunos.

Por outro lado, decorrente da reflexão sobre estas questões e consequentes transformações, decorrente da experiência adquirida ao longo das aulas e conhecimento aprofundado sobre a turma, o nosso PdA acabou por sofrer modificações no decorrer do ano letivo (Apêndice 5) relativamente às componentes integradas no seu corpo, visto que pretendíamos torná-lo mais prático e simples em relação à sua construção e análise (Apêndice 6).

Em suma, à elaboração do PdA está subjacente a consulta da UD e do planeamento, visando a coordenação dos elementos integrantes a cada um destes documentos. Durante o EP percebemos que uma boa preparação e construção do PdA, evidenciando os comportamentos solicitados e destacando os fatores a que devemos estar atentos, enquanto professores e catalisadores do processo pedagógico, contribui efetivamente para uma intervenção mais ajustada às competências dos alunos. Sem dúvida que a elaboração dos PdA foi um dos parâmetros que investimos um maior capital de tempo, já que grande parte do processo ensino-aprendizagem dos alunos dependia deste fator, exigindo pesquisas sobre a forma como desenvolvíamos os conteúdos e, ao mesmo tempo, reflexão sobre a forma como dirigíamos esse processo, visando corresponder às necessidades dos alunos.

5.1.7. Experiências Pedagógicas

Durante o EP, tivemos a oportunidade de experimentar algumas metodologias de ensino diferenciadas em algumas matérias de ensino, das quais destacamos: o *Smashball* como ferramenta de ensino do Voleibol; o MEC no Futebol e ainda o Pedómetro e os Níveis de AF (temática que repercutiu na ACPI e na ACPC).

Estas experiências pedagógicas, por sua vez, enquadravam-se no âmbito do EFERAM-CIT, destacando que a pertinência da aplicação destas experiências visou o enriquecimento do processo de leção das matérias, contribuindo para o desenvolvimento das nossas capacidades pedagógicas.

5.1.7.1. O *Smashball* como ferramenta de ensino do Voleibol

Para a leção da matéria de ensino de Voleibol recorreremos aos princípios do *Smashball*, dado que esta ferramenta pedagógica promove o desenvolvimento dos conteúdos do Voleibol, fornecendo uma maior taxa de sucesso aos alunos. Por outro lado, esta metodologia pedagógica, como permite o “agarrar” a bola, propicia um maior tempo de empenhamento motor que fornece a oportunidade de serem desenvolvidas algumas capacidades condicionais que, por norma, são difíceis de se trabalhar perante uma abordagem tradicional do Voleibol (Nunes, 2016b).

O *Smashball* foi introduzido pela Federação Holandesa de Voleibol que pretende dinamizar os conteúdos do Voleibol através da conjugação entre o “(...) *agarrar, lançar ou passar e o bater a bola em diversos formatos e níveis, desde o 1 contra 1 até ao 3 contra 3*” (Nunes, 2016a, p.135), fomentando a continuidade da bola em jogo o que se traduz em maior motivação, dado que a bola não está sempre fora de jogo e não existem tantos momentos de paragem do próprio jogo.

Silva, Silva, Simões, Nóbrega e Lopes (2016), referem que as metodologias de ensino do Voleibol baseadas numa perspetiva tecnicista-mecanicista (associada à metodologia tradicional) já não são as mais adequadas, na medida em que ocorrem alguns problemas que afetam a continuidade do jogo, mais precisamente: (i) dificuldades na sustentação da bola, o reduzido número de contactos com a bola por cada jogador e (ii) a elevada percentagem de insucesso nas tarefas.

Tendo experimentado o *Smashball* no decorrer das aulas do módulo de Voleibol que integra a unidade curricular Didática de Educação Física e Desporto II, verificando a maior dinâmica associada ao jogo e um aumento da motivação (decorrente da sustentação da bola em jogo), achámos que tornar-se-ia pertinente aplicar este modelo na nossa turma.

A aprendizagem com foco no ensino do jogo (onde se insere o *Smashball*) pretende ressaltar não só os aspetos técnicos, como também as componentes táticas havendo uma correlação significativa entre ambas, já que Mesquita, Afonso, Coutinho e Araújo (2013)

defendem que “(...) *uma habilidade é mais do que uma técnica: é um módulo de aprendizagem que integra unitariamente a capacidade de perceber sinais pertinentes, a capacidade estratégica e a capacidade de execução de movimentos.*” (p. 78).

Para este efeito, incrementamos o TGfU que tem como finalidade despoletar a compreensão dos alunos a vários níveis, visando a:

“(...) (1) (...) resolução de problemas táticos recorrendo ao contexto jogado – ensinar a jogar jogando; (2) maior consciencialização da perceção do jogo; (3) desenvolvimento da tomada de decisão e compreensão do jogo; (4) maior autonomia do aluno – desenvolvimento da capacidade de “procurar, verbalizar, discutir, explicar as soluções”, onde o professor têm um papel fundamental no questionamento, procurando que o aluno encontre a solução da questão inicial, remetendo o aluno para “um nível de compreensão consciente e de ação intencional sobre a tática do jogo”; (5) dimensões alternativas para o processo de ensino, fazendo com que cada vez mais surjam soluções para as debilidades encontradas no ensino.” (Silva, Rodrigues, Nóbrega, Nunes, Gouveia & Alves, 2018, p.185)

Considerando tudo o que foi exposto anteriormente, o *Smashball* pode ser um importante instrumento pedagógico para o ensino do Voleibol, pelo facto de permitir realizar situações jogáveis em contexto reduzido, dando a oportunidade de implementar condicionantes que permitam ajustar a complexidade das situações de aprendizagem às capacidades e necessidades dos alunos, em particular (Gonçalves, 2009). Para além disto, este autor defende ainda que é possível, através desta metodologia, promover a motivação dos alunos, maximizar a circulação da bola e aumentar a eficácia dos serviços e das receções, promovendo um aumento da alternância de situações de defesa/ataque, entre outras.

Neste âmbito, esta ferramenta objetiva o desenvolvimento das habilidades específicas do jogo, nomeadamente, o ataque, a defesa e o contra-ataque. Considerando que este jogo, em exclusivo, possibilita também a adaptação da altura da rede (perto da altura dos ombros dos indivíduos), dá a possibilidade de os alunos agarrarem a bola ou de haver um ressalto no solo após o ataque da equipa adversária, a complexidade inerente ao jogo diminui contribuindo para a melhoria das habilidades técnicas do Voleibol.

Silva *et al.* (2018), destacam que o objetivo central do *Smashball* passa pelo desenvolvimento dos conteúdos (técnicos) através do formato jogável, despoletando as aprendizagens dos alunos no que toca à realização e ao desempenho das ações táticas que integram o jogo. No estudo realizado por estes autores, concluíram que cerca de 45% dos alunos, integrados na metodologia do *Smashball* como ferramenta de ensino do Voleibol, apresentaram melhorias ao nível da eficiência das habilidades.

Na AI verificámos que o nível dos alunos, no geral, se enquadrava maioritariamente no nível introdutório e elementar (definidos pelo PNEF) o que significava que existiam muitas dificuldades ao nível do controlo e domínio da bola, desencadeando consequências na sustentação da bola. Estes fatores fizeram com que o jogo possuía características muito estáticas e pouco dinâmicas.

Desta forma, recorreremos aos quatro níveis do *Smashball* nas nossas aulas de Voleibol (ver tabela níveis de caracterização do *Smashball* no Apêndice 4), como metodologia de progressão na aprendizagem do Voleibol. No entanto, é de destacar que estes níveis também foram abordados numa lógica progressiva, potencializando, numa fase inicial, situações de aprendizagem no formato de 1x1 e, conseqüentemente, de 2x2, de 3x3 e de 4x4. Embora as estratégias de ensino estivessem mais vinculadas a situações de jogo reduzido, também aplicámos, em alguns momentos, situações de jogo formal (no contexto de 6x6) de forma a verificar a transferibilidade dos conteúdos abordados e das competências dos alunos para este jogo, com maior complexidade.

A UD construída, no âmbito do EFERAM-CIT, estava direcionada para um público-alvo que integrava 9ºano de escolaridade. Porém, como as competências e o nível da turma em questão enquadravam-se, maioritariamente, com o nível estipulado nesta UD, decidimos segui-lo e concretizar algumas adaptações que fossem necessárias ao longo da abordagem.

Assim, e recorrendo ao *Smashball* e às respetivas estratégias didático-pedagógicas, pretendíamos que: (i) os alunos tivessem uma oportunidade maior de participação; (ii) que houvesse uma adequação das tarefas às competências dos alunos; (iii) os alunos tivessem a oportunidade de ter sucesso nas tarefas propostas e (iv) os mesmos desenvolvessem uma atitude dinâmica no Voleibol, por intermédio desta ferramenta de ensino.

Para tal, tornou-se fundamental proporcionar: (i) um contexto de jogo e respetivas tarefas de aprendizagem menos complexas do que o jogo formal (com o recurso a jogos reduzidos); (ii) o fornecimento de *feedbacks* objetivos acerca dos jogos que estavam a ser desenvolvidos; (iii) bem como a estruturação parcial do próprio jogo. Ou seja, destacando os variados conjuntos táticos e estratégicos, de forma a que os alunos conseguissem desenvolver o seu conhecimento tático. Pois, se o jogo fosse feito por si só, os aspetos anteriormente mencionados podiam tornar-se impercetíveis para os alunos.

Ao concordarmos com Graça, Santos, Santos e Tavares (2015), defendemos que o jogo não deve surgir de forma livre, sendo imprescindível o papel do docente ao atribuir valor educativo, traduzindo-se na melhoria das competências tático-técnicas dos alunos e na resolução de problemas que surgem através da dinâmica do próprio jogo, levando a processos de tomada de decisão por parte dos alunos e contribuindo para a compreensão dos fenómenos no jogo.

Todavia, esta experiência pedagógica foi alvo de alguns constrangimentos que decorreram ao longo desta UD, que derivaram da fraca capacidade de transmissão dos objetivos do *Smashball* aos alunos (por parte do professor), da conseqüente incompreensão dos alunos relativamente à intencionalidade, funcionalidade e semelhança entre o *Smashball* e o Voleibol.

Numa fase inicial da abordagem do Voleibol à turma, foi comunicado aos alunos que a abordagem do Voleibol seria feita por intermédio do *Smashball*, dando a sensação de que os conteúdos seriam semelhantes e que a forma jogável também. No entanto, o facto de termos comunicado desta forma fez com que existissem constrangimentos por parte dos alunos, visto que não compreendiam em que sentido é que o *Smashball* se assemelhava ao Voleibol (destacando a permissão do ressalto da bola no chão).

Este fator fez com que tivéssemos algumas dificuldades iniciais em promover a dinâmica de aula que pretendíamos, recorrendo a este jogo. Por isso, tornou-se fulcral refletir e repensar a forma como tínhamos comunicado este jogo aos alunos e reforçar que este jogo não se assemelhava ao Voleibol, apenas contribuía para o desenvolvimento de conteúdos subjacentes a esta matéria de ensino.

Com o intuito de potenciar uma compreensão lógica e funcional sobre este jogo e pelo facto de não conseguirmos cativar os alunos aos objetivos que pretendíamos, foi

necessário demonstrarmos alguns vídeos sobre o *Smashball*, para que os alunos observassem a dinâmica e o trabalho em equipa. Após esta estratégia, notámos que a compreensão dos alunos acerca da dinâmica do jogo melhorou, fazendo com que se sentissem mais motivados para a prática deste jogo.

Outro fator que, na nossa opinião, condicionou este processo pedagógico foi a inserção do nível I do *Smashball* na turma. Pois, o facto deste nível decorrer no formato de 1x1 colocou em causa a dinâmica do jogo e a motivação entre os próprios alunos (devido à ausência de interatividade entre parceiros), achando que não fazia sentido agarrarem a bola (antes ou após o ressalto), dirigir-se para próximo da rede com a bola na mão e realizar um auto lançamento e conseqüente remate para o campo adversário.

Neste âmbito, tornou-se necessário proceder a algumas adaptações à UD previamente definida, passando alguns níveis de forma a se ajustarem e adequarem às características da turma e às competências individuais dos alunos. Aquando da inserção do nível II do *Smashball* e ainda com maior significado no nível III, os alunos começaram, realmente, a perceber a intencionalidade do jogo, aumentando os deslocamentos para a bola, fomentando o ataque a três toques e potencializando as ações táticas evidenciadas neste jogo. Apesar dos alunos não terem uma consciência exata sobre este fenómeno, foi claro que melhoraram as suas competências técnicas, bem como as competências táticas associadas à leitura do jogo e à tomada de decisões estratégicas, visando a aquisição de ponto.

No decorrer desta UD e conseqüentes situações de aprendizagem, a distribuição de alunos por competências demonstrou-se fulcral de forma a dar a oportunidade de todos os alunos possuírem sucesso e de competirem em níveis equitativos de jogo, para que não fossem evidenciados comportamentos desmotivantes (seja pelo excesso – ganhando sistematicamente – como por defeito – perdendo constantemente). Este parâmetro, por sua vez, ao ter ocorrido no decorrer do 1º período, fez-nos perceber que é uma componente determinante na motivação dos alunos, no seu empenho e dedicação. Já que, se souberem que, à partida, são menos competentes do que os adversários, já não se esforçam tanto, assim como estes já não ultrapassam os seus limites. Desta forma, nunca chegaremos ao nosso objetivo central de promover um desenvolvimento multilateral dos indivíduos, formando-os para o futuro.

Outra situação que nos fez refletir as estratégias didático-pedagógicas refere-se também ao ponto anterior. A distribuição dos alunos por grupos foi, ao longo do EP, e de uma forma predominante, uma tarefa à responsabilidade do professor.

Os alunos, nunca demonstraram autonomia e espírito de iniciativa para desempenhar esta tarefa, sendo em que um dos momentos que foram induzidos a tal, desencadearam comportamentos conservacionistas.

Como a dinâmica de grupo, nesta fase do período letivo (1º período), não era a que objetivávamos, alguns alunos solicitaram que fosse a docente a acarretar esta função, de forma a que não houvesse nenhum elemento rejeitado (isto é, que fosse o último a ser selecionado por ser, por norma, aquele com menores competências motoras, demonstrando níveis de insegurança bastante elevados no que se refere às suas competências). Considerando estes factos, passámos a estabelecer os grupos de trabalho. No entanto, em algumas situações em que faltavam alunos e em que os grupos, previamente definidos, tivessem de ser modificados, começámos a identificar um comportamento desviante por parte de uma única aluna. Numa dessas aulas, em particular, a aluna demonstrou a sua insatisfação perante a sua constante modificação nos vários grupos, identificando que a razão que sustentava a atitude da docente baseava-se no seu baixo domínio motor. Aquando desta situação, coube-nos estabelecer um paralelo de explicação e de reflexão com a aluna em questão, para que esta não se sentisse rejeitada ou prejudicada. Neste sentido, pretendemos destacar que, realmente, o seu ponto de vista estava correto, mas que teria de ver a situação pelo lado positivo. Já que era colocada, predominantemente, em grupos com um domínio mais elevado, com o intuito dos colegas lhe enviassem a bola em condições mais desejadas, de forma a facilitar a sua resposta motora. Esta situação, no entanto, foi um momento bastante marcante do EP, no qual percebemos a influência que as nossas atitudes e comportamentos podem ter no perfil dos alunos a vários níveis. No entanto, foi através deste pequeno alerta que, perante as tomadas de decisões que envolvessem individualmente algum aluno ou que achássemos que devíamos contextualizar a nossa tomada de decisão, passámos a fazê-lo (ao longo de todo o EP) já que pretendíamos, unicamente, potenciar o desenvolvimento dos alunos e nunca os constranger.

Numa fase final da leção da matéria de Voleibol, embora não tenhamos feito uma análise específica, solicitámos que os alunos realizassem um paralelo ao nível de alguns

parâmetros entre o *Smashball* e as metodologias utilizadas para lecionar o Voleibol em anos anteriores. Os parâmetros em análise, por sua vez, relacionaram-se com: a intensidade entre as duas metodologias; a duração dos momentos de *rally* – “(...) *momento contabilizado desde o início da jogada (Serviço) até à queda da bola*” (Nunes, 2018, p. 176) e o número de contactos com a bola por cada jogador. De uma forma geral, os alunos compreenderam que o *Smashball* contribuiu, efetivamente, para um desenvolvimento das suas competências motoras não só em relação ao nível técnico, como também no que se referiu ao parâmetro tático. Por consequência, muitos alunos evidenciaram uma relação positiva com a sustentação da bola em jogo e um aumento da duração dos rallies, provocando uma intensidade mais elevada do *Smashball* quando comparada com o Voleibol (como consequência de uma maior sustentação da bola e maior capacidade de resposta perante os jogadores). No entanto, torna-se imprescindível destacar que estes indicadores foram recolhidos de forma informal e tendo por base um momento de reflexão e análise da UD com os próprios alunos, não havendo dados precisos que sustentem estes pressupostos.

5.1.7.2. O Modelo de Competências no Futebol

A matéria de ensino de Futebol foi lecionada no 2º período. Realizada uma análise acerca da AI, definidos os objetivos programáticos a desenvolver e equacionado os recursos disponíveis (materiais, temporais e humanos), passámos ao momento de tomada de decisão relativamente ao modelo de instrução mais adequado para desenvolver os nossos objetivos gerais e específicos da UD em questão, tal como defende Metzler (2017).

Considerando estes aspetos, decidimos que podíamos otimizar o processo pedagógico nesta matéria de ensino, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das competências dos alunos e proporcionando um conjunto de experiências diferenciadas e contextualizadas, recorrendo aos modelos de ensino TGfU (proposto por Bunker & Thorpe, 1982) e MED (desenvolvido por Siedentop, 1994), através da sua articulação que define o MEC. Este modelo de instrução foi também implementado na tentativa de desenvolver o espírito de iniciativa, de autonomia, de criatividade, a capacidade de raciocínio dos alunos, a tomada de decisão, a montagem de estratégias, o sentido crítico e reflexivo dos alunos defendidos por Lopes (2014a), bem como a dinâmica de grupo e o trabalho em equipa. Uma vez que tínhamos observado que os alunos não detinham uma dinâmica de grupo sustentável e que seria fundamental desenvolvê-la nas aulas de EF,

contribuindo para a formação integral dos alunos e para uma melhor inserção na sociedade e em futuros empregos.

Os pressupostos inerentes ao TGfU neste MEC integram a: (i) seleção de formas modificadas de jogo, tendo por base as capacidades e competências demonstradas no jogo pelos alunos; (ii) a confrontação dos alunos com problemas reais de jogo e em ambientes de jogo; (iii) o ensino das habilidades do jogo determinada pela sua importância para a forma de jogo utilizada e sujeita à compreensão do seu uso tático no jogo e ao processo de tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2013).

Para além disto, os conteúdos de Futebol foram abordados recorrendo aos seguintes problemas táticos integrantes no TGfU, mais precisamente: (i) a manutenção e recuperação da posse de bola; (ii) a penetração na defesa e ataque ao alvo; (iii) a defesa do espaço e do alvo e a recuperação da posse de bola e transição defesa-ataque.

Por outro lado, as características do MED que incorporam o MEC, referem-se à:

“(...) [(i)] vinculação cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados, preservando a autenticidade dos jogos e o conceito essencial do jogo de referência; [(ii)] valoriza a criação de um contexto desportivo autêntico; [(iii)] o treino [das equipas]; [(iv)] a competição; [(v)] o fair play; [(vi)] o caráter festivo; [(vii)] a equidade e inclusão; [que] inclui a promoção de competências no desempenho de papéis de apoio e coordenação no treino e na competição, nomeadamente os papéis de árbitro e de treinador.” (idem, p. 35).

Importa destacar que, tanto as características particulares do TGfU como as do MED, vão ao encontro dos pressupostos mencionados no PNEF tanto no que se refere aos objetivos operacionais como também aos objetivos gerais e às finalidades.

No entanto, para conseguirmos que esta metodologia possua um efeito no processo ensino-aprendizagem dos alunos (ao nível do domínio psicomotor, cognitivo e sócio afetivo), torna-se pertinente realizar um investimento em relação ao capital tempo para que surjam progressões e evoluções relevantes. Pois, Siedentop, Hastie & Van der Mars (2011), reforçam que é mais eficaz para o desenvolvimento e consolidação de aprendizagens nos alunos, aprofundar os conhecimentos que constituem uma matéria de ensino, do que abordar várias de forma superficial.

Recorrendo a este MEC, é possível envolver ativamente os alunos no processo ensino-aprendizagem através da representação de uma época desportiva na qual os alunos vão desempenhar papéis específicos na organização da prática desportiva, culminando com a prática psicomotora enquadrada nesta matéria de ensino. Esta época desportiva, por sua vez, será dividida em três fases de periodização, mais especificamente: a pré-época, a época e pós-época. (Graça, Musch, Mertens, Timmers, Mertens, Taborsky, Remy, De Clercq, Multael, Vonderlynck, 2003).

Para efetivarmos o MEC tornou-se necessário dividir a turma em três equipas homogéneas (duas com sete alunos e uma com seis alunos), com o intuito de promover situações de aprendizagem e de competição equilibradas. Os alunos que integravam cada equipa, para além de assumirem o papel de jogadores, adotaram, simultaneamente, um outro papel e respetiva função (por exemplo: capitão, diretor de equipa, treinador-adjunto, árbitro, fotógrafo, marcador de pontos e cronometrista). Cada equipa, por sua vez, tinha em sua posse um documento elaborado pelo professor, “Dossier de Equipa”, com um conjunto de informações necessárias para a periodização da época, destacando: os contratos de equipa e das respetivas funções; os regulamentos da época; os exercícios que podiam aplicar em situações de treino e em conformidade com os problemas táticos previamente indicados pelo professor; a sinalética do árbitro no Futebol; a calendarização da época; a pontuação ao longo da época (de cada equipa) e as fichas de jogo e fichas de registo utilizadas nas jornadas competitivas (Apêndice 7).

As jornadas (momentos de competição formal entre as equipas num formato de 5x5) foram extremamente úteis no processo de diagnóstico, prescrição e controlo do docente e da consequente avaliação formativa. Estes momentos, contribuíram, de forma efetiva para analisarmos as potencialidades e fragilidades das equipas e dos próprios elementos, individualizando o processo pedagógico. Considerando que esta abordagem se centrou numa perspetiva tático-técnica, dando predominância à leitura das situações táticas e à tomada de decisão, os *feedbacks* interrogativos assumiram particular relevo, com o intuito de desenvolver o processo pedagógico dos alunos na coordenação de “o que fazer?”, “como fazer?” e “quando fazer?”.

Relativamente aos conteúdos trabalhados segundo esta metodologia, os indicadores recolhidos ao longo das aulas permitiram verificar melhorias significativas na ocupação racional do espaço, na progressão do terreno e ainda nas ações de cooperação,

verificando-se um maior dinamismo dos alunos nas situações práticas, mas especialmente, perante os jogos com repercussões positivas na criação de linhas de passe e/ou de intercepção de linhas de passe (quando pretendiam recuperar a bola). Esta atitude dinâmica foi, também, identificada numa ocupação mais efetiva de todo o espaço de jogo, com uma melhor distribuição dos jogadores em relação à amplitude e profundidade do campo, levando a uma descentralização dos alunos em relação à bola e, conseqüentemente, a marcações individuais e desmarcações mais significativas.

Todavia, no que se referiu ao controlo e domínio da bola, algumas alunas, em particular, continuaram a evidenciar dificuldades a este nível, suscitando a necessidade de fornecer *feedbacks* prescritivos e corretivos no que se refere a este princípio e no decorrer das aulas. No entanto, acreditámos que esta estratégia poderá não ter sido a mais adequada, já que as fragilidades a este nível continuaram a ser observadas. Complementando estas situações com algumas interrogações aos alunos, reparámos que estes começaram a ter um maior controlo sobre a bola e a perceber algumas variáveis que influenciavam o passe (em relação à menor ou maior área de contacto do pé com a bola, que está diretamente relacionada com o controlo do passe) e a receção (zona do pé que contacta a bola, mais especificamente, a diferença em parar a bola com a planta do pé ou com a parte interna/externa do pé, percebendo que a variável tempo é extremamente importante no primeiro caso, por exemplo). Todavia, acreditamos que se tivéssemos evidenciado situações menos táticas que permitissem um maior contacto com a bola, os alunos que possuíam mais dificuldades nesta componente poderiam ter desenvolvido as suas aprendizagens de forma mais significativa e efetiva relativamente a esta componente, permitindo sustentar melhor a sua tomada de decisão e resolução de problemas táticos em jogo. Esta estratégia ainda foi implementada em algumas entradas em ação, mas não poderiam ser demasiado extensas porque o nível de motivação dos alunos diminuía drasticamente.

Ainda assim, no geral, verificámos alguns efeitos positivos na maneira como os alunos enfrentaram esta matéria numa fase inicial do processo e na fase final. A metodologia utilizada demonstrou um aumento da motivação e do empenho dos alunos, em geral, e principalmente nas situações de jornadas, embora não tenhamos recolhido dados precisos sobre este facto.

As jornadas (momentos de competição no formato de 5x5) foram extremamente úteis no processo de diagnóstico, prescrição e controlo e consequente avaliação formativa. Estes momentos foram fulcrais para controlar os treinos realizados em aulas anteriores e ajustar os problemas táticos a abordar nas futuras aulas, em conformidade com as fragilidades e potencialidades demonstradas em jogo por cada equipa e por cada aluno, em particular, no sentido de individualizar os *feedbacks* e direcioná-los perante as suas maiores dificuldades.

O papel do docente no controlo (dos exercícios e da atitude comportamental dos alunos) e no fornecimento de *feedbacks* tornou-se algo complexo, visto que tínhamos três equipas a realizar exercícios diferentes. Em alguns momentos, a personalização do ensino relativamente às equipas e aos alunos que a constituíam foi um processo moroso que exigiu adaptações e desenvolvimento da nossa capacidade de observar e de incidência no *feedback*. A circulação pelo espaço tornou-se desta forma, uma estratégia extremamente importante de forma a que pudéssemos auxiliar todas as equipas no desenvolvimento das suas aprendizagens, sem perder o controlo das restantes.

Um dos aspetos que se destacou bastante no decorrer da aplicação desta metodologia diz respeito à análise e leitura de jogo dos alunos. Conforme foram decorrendo as jornadas, algumas equipas decidiram analisar o jogo das equipas adversárias, tentando identificar as suas fragilidades, potenciando as suas ações em jogo contra estas. Este fator demonstrou o espírito crítico, reflexivo e de análise que foi possível desencadear através desta metodologia e da inserção da competição e da pontuação ao longo da época. Para além disto, demonstrou intencionalidade e leitura tática e estratégica por parte de alguns alunos. Quando identificámos estas atitudes, reforçamo-las, recorrendo ao diálogo, de forma a que todas as equipas usufruíssem destes indicadores no que se refere às equipas adversárias.

Todavia, nem tudo correu como prevíamos ou planeámos. Se fosse para aplicar novamente um conjunto de papéis aos alunos de cada equipa, estes estariam, unicamente, relacionados com a leitura do jogo. Pois, como algumas tarefas não estavam diretamente relacionadas com esta componente (como por exemplo o de capitão e diretor de equipa) ou que davam para realizar de uma forma mais passiva (como por exemplo o de fotógrafo) os alunos, por vezes, não se aplicavam inteiramente (retirando fotos apenas nos primeiros 5 minutos de jogo, por exemplo). Por outro lado, o facto de termos fornecido autonomia

e liberdade às equipas e respetivos elementos na seleção dos papéis que cada aluno desempenharia, provocou uma incompatibilidade perante o perfil de alguns alunos e respetivas funções que exigiam uma maior liderança e espírito de organização, criatividade e iniciativa (como por exemplo a atribuição do papel de treinador adjunto a um aluno que não se identifica com esta matéria de ensino e que, por si só, está menos motivado do que um aluno proficiente). Neste âmbito, em futuras abordagens este aspeto é também um alvo a equacionar de forma a efetivar todas as funções.

Outra situação que não correu como pretendíamos referiu-se à autonomia dos alunos ao nível da preparação e seleção das situações de aprendizagem, antecipadamente à aula e em conformidade com os problemas táticos (previamente indicados pela docente a cada equipa). Esta componente fez com que tivéssemos de investir 5 a 10 minutos de todas as aulas para que os elementos de cada equipa efetivassem esta tarefa, demonstrando fraca autonomia, espírito de trabalho e de iniciativa.

O evento culminante (evento festivo que datou o término da época) foi, na nossa opinião, o momento auge desta metodologia, já que resultou na promoção de um clima e ambiente de aula bastante positivo e festivo. Todos os alunos festejaram as suas conquistas, de acordo com a soma da pontuação adquirida ao longo da época.

A satisfação dos alunos foi notada no momento em que todos foram premiados, consoante a sua prestação e o sucesso adquirido ao longo deste processo (não só a nível motor, mas também ao nível da assiduidade da época – fator que foi potencializado devido à elevada percentagem de alunos que falta às aulas de EF). Aquando deste momento e realizando uma reflexão geral com a turma, os alunos demonstraram um nível de satisfação e motivação elevado por terem sido alvo desta metodologia, identificando que as situações de jogo reduzido contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento da sua compreensão sobre o jogo, desenvolvendo a tomada de decisão perante o jogo formal.

5.1.7.3. O Pedómetro e a influência sobre os Níveis de Atividade Física

O pedómetro é uma ferramenta de monitorização da AF que tem como objetivo principal contabilizar o número de passos diários realizados por um indivíduo, fornecendo a oportunidade de caracterizar o seu nível de AF (tendo por base o número total de passos concretizados) (Tudor-Locke & Basset, 2004).

Esta ferramenta pedagógica, facultada pela UMa às turmas de EP, foi implementada durante uma semana (7 dias consecutivos) aos alunos da nossa turma, integrando o projeto EFERAM-CIT, o que nos fez analisar e refletir acerca dos seus comportamentos e das potencialidades deste aparelho no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

O nosso objetivo perante esta experiência pedagógica pretendia consciencializá-los para a importância da AF, numa perspetiva de melhoria e desenvolvimento da mesma, alertando-os sobre as suas atitudes e práticas diárias, contribuindo para a qualidade de vida, saúde e bem-estar (uma das finalidades propostas pelo PNEF) através da quantificação do número de passos a realizar para se enquadrarem, diariamente, no nível de AF. Este processo, por sua vez, foi feito de forma articulada com os próprios dados do Projeto +90, concretizando um relatório de AptF sobre este projeto e simultaneamente sobre o número de passos concretizados pelos alunos ao longo de uma semana (Apêndice 8).

Esta experiência, suscitou motivação, entusiasmo e curiosidade aos alunos. O facto de começarem a utilizar um instrumento que monitorizava o número de passos, traduzindo-se num nível de AF, fez com que os alunos se demonstrassem interessados em saber quantos passos teriam de realizar, por dia, para serem considerados ativos (10000 passos) e, conseqüentemente, motivados para adquirir tal objetivo.

Assim, e sabendo que os pedómetros fornecem os dados de forma direta e palpável, os alunos, de uma forma geral, nesta semana, certamente que aumentaram os seus níveis de AF já que pretendiam demonstrar que eram ativos.

Contudo, estes dados, em particular, também forneceram conclusões bastante interessantes sobre a influência da EF (dias úteis com EF) na aquisição de uma maior quantidade de passos, quando comparados com os outros dias. Neste sentido, foi feita uma comparação média sobre o número de passos atingidos em dias úteis com EF, dias úteis sem EF e dias de fim-de-semana. Foi possível verificámos um maior aprofundamento desta análise e da evidência das potencialidades do pedómetro como ferramenta pedagógica no capítulo 8, mais precisamente, subcapítulos 8.1 e 8.2 que traduziram as nossas ACPI e ACPC acerca da temática pedómetros.

No que se refere ao processo pedagógico, esta ferramenta permitiu também verificarmos, de uma forma indireta, que existem matérias de ensino que, por norma,

promovem um maior deslocamento dos alunos e, conseqüentemente, uma maior quantidade de passos adquirida. Por outro lado, também verificámos algumas limitações deste aparelho, principalmente no que se referiu à concretização de exercícios isométricos. Pois, apesar deste instrumento contabilizar os deslocamentos realizados, não consegue mensurar a frequência, a duração e a intensidade da AF.

Após a implementação dos pedómetros aos alunos que integraram o projeto EFERAM-CIT, os discentes foram informados sobre um conjunto de aplicações para *smartphone* (como por exemplo: *Pedómetro, contador de passos e contador de calorias, sporttractive e myfitnesspall*) que possuíam esta função e que avaliavam e forneciam outras componentes (considerando a última aplicação mencionada, para além da quantificação do número de passos, dava a possibilidade de inserir os alimentos ingeridos fazendo o balanço energético entre o gasto calórico inerente à AF e as calorias ingeridas através da alimentação, dando a possibilidade de estabelecer uma relação com o peso corporal dos indivíduos).

Conseguimos que alguns alunos prolongassem estes hábitos de monitorização da AF e de aquisição de, pelo menos, 10000 passos diários ao longo de um período temporal. No entanto, temos consciência que o rácio dos alunos que efetivaram estes comportamentos e atitudes são reduzidos. Ainda assim, acreditamos que fornecemos as ferramentas necessárias para que, um dia, os alunos possam utilizá-las, dependendo dos seus objetivos e das suas necessidades.

Contudo, este processo leva-nos a refletir sobre os custos e benefícios deste investimento em relação ao resultado atingido. Talvez, não tenhamos sido suficientemente motivadores na forma com que direcionámos o processo. Talvez, não tenhamos fornecido outras estratégias práticas para que os alunos se empenhassem e despoletassem uma maior consciência sobre estas componentes, tornando-os agentes ativos do seu próprio ensino-aprendizagem. Como por exemplo, fazer com que os alunos, aos grupos, desenvolvessem ao longo da escola percursos em caminhada, enunciando o número de passos realizados, a distância percorrida e as calorias despendidas para depois, confrontarem com um conjunto de alimentos e respetivas calorias, averiguando e fazendo uma análise do número de calorias despendidas e do número de calorias ingeridas, compreendendo de forma mais significativa o balanço energético e promovendo uma reeducação alimentar.

Por outro lado, e refletindo todo o processo de EP, com o intuito de continuar o processo de consciencialização para a importância da AF (já que a aplicação do pedómetro foi feita no 1º período letivo), podíamos ter implementado a contabilização dos passos na AEC – atividade realizada no 3º período letivo - (explicada com maior ênfase no ponto 6.2. do presente relatório), na tentativa de desenvolver o espírito crítico e reflexivo dos alunos sobre os seus comportamentos e atitudes. Para isto, podíamos ter recorrido a uma das aplicações previamente indicadas pela docente para averiguar o número de passos, a distância percorrida e as calorias despendidas no total da atividade e em formas parcelares (até cada ponto de controlo de orientação), fornecendo uma ficha de registo para que os alunos pudessem registar estes indicadores.

Assim, na parte final da respetiva atividade poderíamos, através da disponibilização de uma tabela com alimentos com as respetivas calorias, equacionar quais os que poderiam ingerir, sem que fossem ultrapassadas as calorias despendidas, alertando, simultaneamente, para a importância de uma alimentação saudável. Por outro lado, também podíamos ter fornecido uma tabela com algumas das distâncias entre várias localidades da ilha, de forma a que os alunos, considerando a distância total percorrida, pudessem ter uma noção exata da distância percorrida enquanto grupo.

Não obstante, torna-se importante refletir sobre o processo, identificando as vantagens e desvantagens que suscitaram do mesmo e a aquisição ou não do objetivo, o que permitirá, numa futura abordagem e em conformidade com os objetivos previamente estabelecidos, redefinir as estratégias e metodologias utilizadas para que o processo se torne mais significativo para os alunos.

5.2. Assistência às Aulas: Observação, uma Ferramenta Didático-Pedagógica imprescindível ao Processo Formativo do Professor

5.2.1. Conceptualização

A observação é uma ferramenta pedagógica indispensável que nos permite, enquanto docentes, realizar um processo de diagnóstico, prescrição e controlo mais eficaz de todo o processo pedagógico.

Martins (2011), refere que esta ferramenta pedagógica assume particular relevância no “(...) processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em

formação” (p. 18), visando a regulação dos comportamentos e do processo de tomada de decisão de forma coerente e adequada ao contexto onde está inserido.

Na visão de Sarmiento (2004), a pedagogia do desporto envolve uma “(...) *pesquisa pessoal (a sua percepção e solução dos problemas), partindo de inferências lógicas decorridas da ‘observação do real pedagógico’*” (p. 118). Neste sentido, a observação acerca da prestação e conduta na aula por parte do docente está dependente dos demais intervenientes e de um conjunto de variáveis que formam a realidade pedagógica. A observação da influência dos alunos (como por exemplo do seu comportamento e conseqüente atitude do docente) permitirá uma identificação ajustada do contexto didático-pedagógico da aula, estabelecendo uma análise entre o que prevemos e planeamos no papel de docentes, o que concretizamos e solicitamos aos alunos e o resultado do sucedido na aula.

A recolha de informações relevantes relativamente ao nosso comportamento e prestação ao longo das aulas é a grande justificação para desenvolvermos o processo de observação dos intervenientes pedagógicos, como menciona Sarmiento (2004). No entanto, este autor acredita que a potencialização desta metodologia observacional implica a definição criteriosa do “o quê?”, “para quê?” e “de que modo?” vamos observar, com o objetivo de atribuir-lhe intencionalidade, precisão e especificidade quanto à metodologia de registo inerente ao processo observacional. Concordantes com este pressuposto estão também Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012) ao referirem que:

“ (...) [o] processo de observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas. Essas informações proveem necessariamente do foco atencional e do afinamento da observação em relação ao objetivo do observador.” (p. 58).

Este processo, tal como os autores supracitados referiram, pretende recolher um conjunto de indicadores e de informações (acerca das estratégias e das metodologias utilizadas, da forma como abordaram os conteúdos, do clima da aula, da disciplina e ainda da organização da própria aula) com dois objetivos principais, nomeadamente: (i) melhorar a intervenção pedagógica do docente observado e do docente observador (com o recurso à reflexão e discussão de ideias com o mesmo numa fase pós-aula) e

(ii) auxiliar na orientação e definição do processo pedagógico do docente observador (relativamente à observação de docentes mais experientes).

Nesta última hipótese é importante salientarmos que, enquanto docentes em formação, podem surgir dúvidas e incertezas no que se refere ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (como por exemplo selecionar situações de aprendizagem e definir metodologias e estratégias de ensino mais eficazes). Neste sentido, a observação a professores com maior experiência na área poderá ser uma estratégia de enriquecimento formativo, no sentido em que através da observação iremos perceber que metodologias, estratégias e situações de aprendizagem são evidenciadas pelo professor, permitindo-nos refletir sobre esse processo e direcionar o nosso processo pedagógico (seja em conformidade com os pressupostos verificados na aula do docente ou de conclusões que retiramos da mesma).

De forma mais explícita, este processo contribuirá para o desenvolvimento da nossa capacidade de análise e de reflexão sobre o processo pedagógico e as metodologias inerentes ao mesmo, como também poderá ser uma ferramenta de auxílio na identificação de fragilidades e/ou potencialidades dos nossos colegas, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto docentes, através de um processo reflexivo e crítico conjunto. Outro dos objetivos inerentes a este processo passará por, através da observação da realidade pedagógica e da nossa colocação no lugar do docente, desenvolver competências associadas à definição de estratégias que têm em vista resolver problemas visíveis na turma (como por exemplo, aspetos comportamentais dos alunos).

Conscientes de que as assistências às aulas, durante o EP, objetivaram a identificação, a análise, a comparação e a reflexão acerca de um conjunto diversificado de funções didático-pedagógicas optámos por direccioná-las para o desenvolvimento da intervenção pedagógica não só dos colegas que observávamos, mas também da nossa própria intervenção, já que este era um momento de aprendizagem mútua em relação ao observador e ao observado. Através desta metodologia foi possível refletirmos, adquirirmos e desenvolvermos vários conhecimentos e competências profissionais.

No entanto, podemos afirmar que para o segundo objetivo decidimos optar pelo diálogo com os docentes mais experientes, sendo uma forma mais direta de

percebermos as suas decisões e conseqüentes intervenções, compreendendo em que contextos podíamos utilizá-los. Assim, e tendo por base a objetividade da observação mencionada por Serafini e Pacheco (1990, citado por Martins, 2012), mais precisamente, (i) observar para aprender a ensinar, (ii) observar para aprender a investigar e (iii) observar para aprender a ser um professor reflexivo, podemos inferir que a nossa observação das aulas visou, essencialmente, o terceiro ponto mencionado.

Para isto, foi necessário construirmos e definirmos componentes de observação/análise e critérios de registo que permitissem desenrolar o processo observacional de forma intencional e precisa. Este processo, por sua vez, demonstrou-se extremamente importante para que não nos perdêssemos na elevada variedade de estímulos, fenómenos e dinâmicas que ocorrem nas aulas, contribuindo de forma efetiva para o processo reflexivo da intervenção do docente e da possível adequação desta ação. Apesar disto, Mendes *et al.* (2012), reforçam a ideia de que a observação não deve ser encarada como um fim em si mesmo, podendo estar subjacente a outros processos mais complexos, dos quais se destaca a avaliação.

Em suma, uma das ferramentas pedagógicas fundamentais para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos é a observação, que estará subjacente à prestação do docente durante as aulas. No entanto, este processo torna-se imprescindível para o desenvolvimento de todos os agentes educativos (especialmente alunos e professores), visto que se o docente desenvolver uma capacidade reflexiva e crítica sobre a sua atuação e os objetivos que solicitou, desenvolverá um processo de aprendizagem nos alunos de forma consciente, planeada e intencional.

Assim, este processo observacional assumiu relevada importância a dois níveis, dos quais destacamos: (i) na aquisição de aprendizagens, conhecimentos e competências que auxiliaram a intervenção pedagógica, especialmente numa fase inicial do EP e (ii) na continuidade deste processo formativo levando a um desenvolvimento da atuação dos professores estagiários perante as suas turmas.

Tendo por base o exposto anteriormente, no início do EP e da conseqüente PL, surgiram algumas dúvidas e incertezas, relativamente: (i) ao aprofundamento, pesquisa e domínio dos conhecimentos inerentes à matéria de ensino de GA, de forma a minimizar as dificuldades do nosso colega de estágio nesta abordagem; (ii) à melhor estratégia organizativa dos alunos nesta matéria de ensino, com o intuito de promover

o tempo de empenhamento motor dos mesmos e garantindo, simultaneamente, todas as questões de segurança em conformidade com os recursos materiais disponíveis; (iii) à forma mais adequada de lidar e atuar em casos de indisciplina; (iv) às dificuldades inerentes à seleção e compreensão (fraquezas e potencialidades) acerca das metodologias e estratégias didático-pedagógicas mais adequadas para a abordagem de um conjunto de matérias de ensino, principalmente numa fase inicial do EP.

Desta forma, podemos ressaltar que os principais objetivos evidenciados através do processo de assistências às aulas permitiram sustentar um processo de desenvolvimento do docente observador e do docente observado já que este processo foi desenvolvido mutuamente. Neste sentido, este processo serviu para um desenvolvimento da nossa formação contínua relativamente à partilha e discussão de várias componentes do processo pedagógico (mais especificamente, das estratégias e das metodologias utilizadas, da forma como abordávamos os conteúdos, do clima da aula, da disciplina e ainda da organização da própria aula), resultando na aquisição e aprofundamento de competências que nos auxiliavam a direcionar o processo ensino-aprendizagem de forma mais articulada e intencional. Para isto, tornou-se fulcral desenvolvermos a nossa capacidade de análise e de reflexão crítica acerca do envolvimento e das funções didáticas do docente.

5.2.2. Operacionalização

Para a operacionalização das assistências às aulas e para a concretização de uma ficha de registo que nos auxiliasse a direcionar este processo, tornou-se fulcral analisar as diversas metodologias utilizadas para este fim, tal como defendem Rodrigues e Louro (2016).

Estes autores mencionam que estas metodologias se demonstram relevantes para o desenvolvimento e maximização do processo de aprendizagem dos indivíduos, bem como pela “(...) *objetividade que introduz à otimização do desempenho desportivo.*” (Rodrigues & Louro, 2016, p.4). No entanto, ressaltam, simultaneamente, que nem todas as metodologias observacionais atingem estes pressupostos, já que poderão ocorrer deformações ou equívocos decorrentes do observador.

“Como nenhuma observação pode ser considerada perfeita, devido às distorções introduzidas pelos erros dos próprios observadores e dos procedimentos em causa, o erro é uma componente relevante a ter em conta em todos os momentos da observação. O recurso à observação sistemática pode atenuar o efeito do erro, salvaguardando que o instrumento de observação nos permita registar aquilo que nos propusemos realmente medir.” (idem, p.4-5).

A observação sistemática, por sua vez, deve ser caracterizada através da sua praticabilidade, validade, fiabilidade, objetividade e consistência relativamente às componentes e observação.

Conscientes de que a observação sistemática é a forma mais coerente e adequada para recolher indicadores sobre o processo pedagógico como produto da sua estruturação, planeamento e controlo que resultam num *“(..) ato de observar consciente, intencional, previsível, controlável e eficaz”* (idem, p.5), não podemos desvirtuar a existência de uma observação assistemática com cariz casual e empírico.

A estes dois tipos de observação, é fundamental, durante o processo observacional, prestarmos atenção à reatividade que pode surgir por parte dos agentes que estão a ser observados (nomeadamente do professor e dos respetivos alunos), considerando que a sua conduta pode ser modificada, fruto desta observação e da permanência de sujeitos externos ao contexto.

A metodologia utilizada para recolher informações através da observação pode derivar de dois paradigmas diferenciados, mas que se complementam pela caracterização que é possível desencadear do contexto e meio onde decorrem, mais precisamente, o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo. O paradigma qualitativo é caracterizado pela *“(…) compreensão e interpretação dos fenómenos”* (Sousa, 2005, p. 31), enquanto que o paradigma quantitativo é reconhecido como um *“(…) estabelecedor de comportamentos que podem ser medidos através de números.”* (Rodrigues, Monteiro & Melo, 2013, p. 12). Fazendo uma comparação com a área desportiva, o método qualitativo permite a explicação e compreensão sobre os fenómenos, bem como a identificação de características particulares do contexto; enquanto que o método quantitativo se refere à análise destes fenómenos, realizando uma articulação e interação entre um conjunto dimensões envolvidas nesse fenómeno.

Particularizando, pretendíamos que a nossa ficha de registo de assistência às aulas ditasse uma articulação entre o método quantitativo e qualitativo, para que fosse possível recolhermos indicadores pertinentes para a melhoria da intervenção e do processo pedagógico do professor.

No decorrer do 1º período letivo, o processo de assistência às aulas foi dinamizado com o intuito de auxiliar a intervenção do nosso colega de estágio na tentativa de resolver alguns problemas identificados, dos quais destacamos: o posicionamento e deslocamento do docente; a forma mais adequada de lidar com os casos de indisciplina (embora casos pontuais, mas que se demonstraram extremamente incompatíveis com o docente, intimidando-o) e a definição de estratégias de gestão e organização das aulas na matéria de ensino de GA (com vista à potencialização do tempo de empenhamento motor dos alunos e das condições de segurança em paralelo com os recursos materiais disponíveis), após contacto direto com alguns docentes de EF mais experientes, que nos explicaram a metodologia e as estratégias, preferencialmente, utilizadas nas suas turmas para a lecionação da matéria de ensino em questão. Após esta fase inicial, optámos por centrar este processo na melhoria da intervenção pedagógica do colega de estágio e, conseqüentemente, da nossa própria intervenção no que se refere às funções de ensino, bem como na avaliação do tempo de empenhamento motor dos alunos da turma correspondente ao nosso colega de estágio (como resultado do desenvolvimento de um estudo na matéria de ensino de Futebol, mais diretamente, da metodologia de ensino contextualizada através do MEC).

Ao longo deste processo, foi sempre nosso objetivo, perante os problemas ou condicionantes verificadas na aula, expô-los ao nosso colega e fornecer-lhe hipóteses de resolução ou indicar-lhe as componentes que devia explorar, de forma mais significativa, as suas competências e capacidades, de forma a efetivar o processo ensino-aprendizagem dos seus alunos (como por exemplo na quantidade de *feedbacks* administrados e na sua eficácia).

Contudo, inerente a este processo de assistência às aulas está também integrada a possibilidade de criação de um instrumento de observação que se pretende que seja objetivo, fiável e válido tal como indicada Mendes *et al.* (2012). Para este efeito, torna-se fulcral a identificação e definição do que pretendemos observar, com o objetivo de

garantir que as informações recolhidas são realmente úteis para a melhoria da atuação docente.

No entanto, numa fase inicial deste processo, recorreremos a uma ficha de registo de cariz aberto (Apêndice 9), embora seguindo uma atenção seletiva e intencional no que correspondia às componentes que pretendíamos observar (como foi o exemplo da avaliação da colocação do docente perante a turma em momentos de instrução e em momentos de administração de *feedbacks*, no que se referiu às primeiras aulas do 1º período letivo), mencionando os “Aspetos Positivos” e os “Aspetos a Melhorar”. Ou seja, recorreremos ao método de recolha de informação “*incidentes anotados*”, onde:

“O observador regista o que observou e utiliza esses dados para discussão. Tem a vantagem de assegurar uma maior retenção da informação, fornecendo uma base mais sólida para conduzir uma sessão de feedback interativo. No entanto, como no eyeballing [caraterizado por uma observação sem recolha de nenhuma informação], a informação registada pode não ser fiel ao que aconteceu, já que se baseia em perceções gerais e é influenciada pela subjetividade do observador” (Rodrigues & Louro, 2016, p. 8).

Através deste método de registo recolhíamos informações particulares sobre a colocação e deslocação do professor em função dos alunos, assim como salientávamos algumas questões particulares de segurança no que se refere à matéria de GA para discussão, numa fase posterior, com o colega e o orientador cooperante.

Considerando o exposto anteriormente no que se refere ao método de registo “*eyeballing*” é possível salientarmos que, em algumas aulas, poderá ter ocorrido este fenómeno, apesar de não ter sido propositado. No entanto, pelo facto de não haver intencionalidade e apenas salientarmos alguns fenómenos em contacto informal com o orientador cooperante, não considerávamos um método específico de observação.

Ao observarmos os inconvenientes destes dois métodos, decidimos pesquisar sobre outros instrumentos de registo com um cariz semiaberto, que permitissem a recolha de informações mais pormenorizadas e, conseqüentemente, uma reflexão direcionada e objetiva acerca das categorias observadas. Neste seguimento, decidimos guiar-nos pelo instrumento criado por Gouveia (2018), realizando algumas adaptações ao nível dos critérios (Apêndice 10).

Este instrumento, por sua vez, foi essencialmente integrado no paradigma quantitativo, embora houvesse um espaço destinado a observações de ordem qualitativa, já que Rodrigues e Louro (2016), afirmam que “*A simbiose entre a observação qualitativa e quantitativa formam um recurso imprescindível para a compreensão do movimento humano e para a melhoria do desempenho desportivo.*” (p.15).

As componentes definidas para a observação relacionaram-se com as funções de ensino do professor, mencionadas por Piéron (1982), mais precisamente: a apresentação de conteúdo (relacionada com a função de ensino de instrução); o *feedback*, a organização/gestão da aula, a afetividade e a observação silenciosa. Neste sentido, é possível inferirmos que o nosso principal objetivo estava subentendido à avaliação do comportamento e das atitudes do docente, com a finalidade de refleti-las e melhorar a intervenção pedagógica do professor. Ainda assim, importa referir que, para cada uma destas componentes, foram estabelecidos vários critérios de análise, sendo que a avaliação destes critérios se traduzia sob a forma de “*check list*”, mais especificamente, na identificação da concretização do fenómeno observado (“Sim” ou “Não”).

O facto de seguirmos um instrumento de registo que tinha por base as funções de ensino derivou da verificação de que estes conteúdos são extremamente úteis para a orientação do processo pedagógico e das próprias aulas, fazendo com que tenhamos presente as questões que devemos equacionar para otimizar a nossa própria intervenção no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Ainda para mais, e tal como Gouveia (2018), menciona a utilização destes critérios acabou por “*(...) facilitar o nosso processo de estágio, de análise e reflexão acerca das realidades observadas*”. (p.54).

Considerando que numa fase intermédia do EP, realizámos a avaliação do tempo de empenhamento motor dos alunos da turma do nosso colega de estágio, importa ainda ressaltar algumas características particulares deste instrumento, integrado no paradigma quantitativo, e sugerido por Siedentop, Hastie e Van der Mars (2011) (Apêndice 11). Neste instrumento a categoria em avaliação, tal como já mencionamos, era o tempo de empenhamento motor dos alunos, considerando que os alunos eram caracterizados como estando em AF moderada a vigorosa sempre que estivessem a concretizar uma caminhada rápida ou qualquer atividade que exigiria mais energia do que uma caminhada rápida (incluindo exercícios de força como por exemplo *curl-ups* e *push-ups*). Assim, a cada dois minutos, tínhamos de avaliar os alunos e identificar o seu nível de AF registando

“Sim” ou “Não”, em conformidade com a definição anteriormente mencionada de AF moderada a vigorosa.

Neste caso em particular, a aplicação desta ficha de registo esteve diretamente relacionada com a avaliação do tempo de empenhamento motor e, indiretamente, com a avaliação do docente no que diz respeito à organização e gestão de aula, permitindo-nos tirar ilações relativamente a esta componente. No entanto, não conseguimos recolher indicadores sobre as restantes funções de ensino, já que tínhamos de estar, constantemente, a observar o nível de AptF dos alunos.

5.2.3. Reflexão

Ao longo do processo de assistência às aulas refletimos acerca da sua funcionalidade, onde evidenciamos que a observação é uma ferramenta pedagógica fundamental para a melhoria da intervenção pedagógica e para a regulação da PL. Pois, foi através deste método que recolhemos informações e indicadores sobre a prática pedagógica, que através de um processo de análise e de reflexão, podia surtir influências positivas no processo de tomada de decisão do docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

À observação estão inerentes alguns fatores que nos auxiliam a direcionar e limitar o campo de observação, dos quais se destacam a “atenção seletiva”, proposta por Sarmiento (1991, citado por Mendes *et al.*, 2012), e a metodologia observacional, sendo que é através deste fator que é possível “(...) *levar o laboratório para o terreno (...) [e] obter dados imediatos sem interferir ou manipular o comportamento dos sujeitos estudados.*” (Rodrigues & Louro, 2016, p. 15).

Neste âmbito, a seleção das componentes em avaliação (através da observação) e um bom planeamento sobre os critérios que as definirão são fulcrais para construirmos um instrumento de registo que recolha as informações pretendidas com um cariz objetivo, rigoroso, válido e com qualidade.

Através da nossa experiência relativa às assistências às aulas e à utilização de diferentes metodologias de observação, foi possível percebermos que, dependendo do objetivo e da nossa intencionalidade podemos recorrer a diferentes formas de registo da observação realizada. Mas, foram os instrumentos com carácter semiaberto que se

demonstraram os mais funcionais de acordo com os objetivos que pretendíamos desenvolver (ao longo deste processo de assistência às aulas), favorecendo não só a recolha de dados mais pormenorizados sobre a prestação do docente, mas identificando e explorando a contextualização do meio em que determinados fenómenos surgiam. De forma mais explícita, através desta metodologia foi possível realizarmos anotações e retirarmos notas acerca da prestação docente no que se referia às funções de ensino, fornecendo significado e tornando-as mais relevante para a análise da intervenção pedagógica do docente.

Na parte inicial deste processo, tal como já mencionamos, o nosso principal objetivo foi auxiliar o nosso colega relativamente à sua colocação (em momentos de instrução e de administração de *feedbacks* à turma) e deslocação (já que o docente deslocava-se apenas numa zona específica da instalação desportiva, prejudicando-se no que se refere ao controlo da turma e a avaliação psicomotora de alguns alunos). Para isto, começámos a alertar e a refletir com o docente acerca destes aspetos até que o mesmo iniciou um processo de consciencialização e dedicou alguma atenção a estas componentes, evidenciando evolução.

“Geralmente, os educadores quando falam da disciplina na escola, reduzem a algo que diz respeito somente ao aluno. O problema da disciplina passa a ser entendida como o da indisciplina do aluno. As reclamações dos educadores são as mais variadas possíveis: (...) os alunos são insubordinados; depredam o património escola; roubam; brigam; não prestam atenção às aulas; não estudam; não fazem as lições de casa, e assim por diante.” (Cubek, 2003, p. 22)

Considerando a ideia anteriormente exposta e quanto às questões de indisciplina, o nosso papel centrou-se numa readaptação e na mudança de atitude demonstrada pelo professor. Neste sentido, através da reflexão e análise das atitudes do professor estagiário com o próprio e com o orientador cooperante, acreditávamos que alguns dos comportamentos desviantes demonstrados pelos alunos deviam-se a uma atitude autoritária do docente perante situações em que os alunos não estavam atentos, uma das razões indicadas pelo autor supracitado para a ocorrência de comportamentos indisciplinados, causando um transtorno ao docente.

Neste âmbito, tornou-se fundamental refletir acerca dos valores do próprio docente contextualizado com o meio onde estava inserido, mais precisamente, a escola, já que o

ambiente em que o professor em questão estava mais enquadrado referia-se ao treino (sendo que os objetivos acabam por se diferenciar daquilo que é pretendido na escola). Assim, a nossa atuação centrou-se mais no processo de reflexão e de administração de estratégias ou de dicas que possibilitassem o docente minimizar estes comportamentos, embora de uma forma mais democrática e menos rígida, contribuindo para o desenvolvimento das suas próprias competências de interação com os alunos. A verdade é que, após levar este tipo de situações de uma forma mais liberal e até estabelecendo uma interação de correção, embora positiva, a ocorrência de comportamentos desviantes e de situações de indisciplina diminuíram. Ainda assim, e apesar de algumas adaptações ao nível do perfil do professor e do método utilizado por este para direcionar o processo ensino-aprendizagem dos seus alunos, o professor não perdeu a autoridade, apenas enquadrou-a de forma diferente. Pois, tal como Novais (2012), menciona a autoridade é uma componente vital na questão disciplinar, especificando que *"(...) é necessário que os indivíduos que interagem em sala tentem construir um conceito de disciplina que não seja imposto por leis arbitrárias, mas sim que seja construído através da negociação de regras claras e justas, que levem os alunos a desenvolverem autonomia e uma percepção crítica da realidade."* (p.16).

Quanto às metodologias utilizadas para a leção da GA e consequente gestão e organização das respetivas aulas, através do contacto direto (por comunicação) com docentes de EF mais experientes, apercebemo-nos que a metodologia mais utilizada por estes, numa fase inicial da leção desta matéria, se baseava numa abordagem analítica das figuras acrobáticas, como consequência da elevada complexidade inerente à própria matéria e aos riscos associados à mesma. Para além disto, todos os docentes com quem comunicámos, salientaram a importância de referir as funções dos elementos do grupo e de fazer referência às características antropométricas e de AptF que podiam estar associadas, predominantemente, ao volante e/ou ao base.

Estas questões, por sua vez, permitem-nos inferir que os docentes (com quem comunicamos) lecionam esta matéria de ensino seguindo o Modelo de Instrução Direta, pelo menos numa fase inicial do processo ensino-aprendizagem, devido à sua complexidade e aos riscos associados à integridade física dos alunos (um pouco maiores quando comparados com outras matérias de ensino), exigindo uma instrução explícita, um ensino ativo e uma instrução dirigida pelo professor. A utilização de situações analíticas, de experimentação de figuras acrobáticas e da própria delimitação destas,

resulta de um controlo por parte do docente, “(...) *determinando explicitamente as regras e rotinas de gestão e acção dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia das actividades desenvolvidas pelos alunos.*” (Mesquita & Graça, 2011, p. 48).

No entanto, são os autores supracitados a referir que, a utilização de um modelo de instrução na direcção do professor ou um modelo de instrução que forneça maior liberdade, autonomia, espírito de criatividade e iniciativa dos alunos depende das “(...) *necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.*” (p. 45-46), exigindo a estipulação de um ponto de equilíbrio entre estas duas componentes, visando um desenvolvimento do processo pedagógico de forma adequada e equilibrada, sem desvirtuar o papel ativo do aluno no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem. Quer isto dizer que, dependendo da fase do processo ensino-aprendizagem, o docente tem a capacidade de seleccionar o modelo de instrução que mais se adequa aos seus pressupostos. Neste sentido, e referindo-nos à GA, verificamos que os objetivos estipulados para esta matéria de ensino, na ESFF, implicam a realização de uma coreografia em grupo (exigindo autonomia, espírito de iniciativa e criatividade aos alunos), o que poderá suscitar uma modificação do Modelo de Instrução Direta para o Modelo Desenvolvimental no decorrer do processo pedagógico orientado pelo docente.

Os estilos de ensino utilizados pelo docente estão também interligados com estas componentes dos modelos de ensino, sendo “(...) *uma alternativa ao dispor dos professores para procurarem produzir alterações nos comportamentos dos alunos por meio do confronto activo com as matérias de ensino.*” (Quina, 2009, p. 50). Estes estilos de ensino, foram propostos por Mosston (1981, citado por Quina, 2009) e enquadrados em espectros dos estilos de ensino através de Mosston e Ashworth (1986, citado por Resende & Rosas, 2011), havendo dois aspetos que caracterizam o espectro onde estão inseridos. Assim, os estilos de ensino em que a tomada de decisão está mais centrada no professor correspondem ao espectro de A – E (Comando, Tarefa, Recíproco, Autoavaliação e Inclusão), enquanto que os estilos de ensino em que os alunos adotam um papel ativo na tomada de decisão engloba o espectro F – K (Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Produção Divergente, Programação elaborada pelo aluno; Programação iniciada pelo aluno e Autoensino) (ibidem).

Através destes aspetos é possível inferirmos que esta componente poderá estar interrelacionada com as fases de aprendizagem e as necessidades demonstradas pelos alunos, o que não implica que o docente opte apenas por um estilo de ensino no decorrer da sua prática pedagógica. Assim, numa fase inicial da lecionação das aulas de GA os estilos de ensino utilizados centraram-se no primeiro espectro. Contudo, com o decorrer das aulas e com o desenvolvimento das competências dos alunos, inerente também à construção coreográfica, foram utilizados estilos de ensino enquadrados no último espectro, seja por parte dos professores de EF mais experientes, como também pelo nosso colega de estágio e por nós próprios.

Fornecer a oportunidade de participação ativa no desenrolar do processo ensino-aprendizagem por parte dos próprios alunos, não significa, todavia, que o docente adote uma atitude passiva no planeamento e preparação das aulas. Pois, o professor é o responsável pela condução de todos os processos, e recorrer a estratégias que propiciem a autonomia dos alunos, tornando o processo pedagógico mais inovador (e colmatando as metodologias tradicionais) acaba por se traduzir numa complexificação do planeamento e preparação deste processo. Pois, para além de equacionar situações de aprendizagem que evidenciem a autonomia dos alunos, o trabalho cooperativo e a interajuda deve proporcionar também uma estrutura de suporte e de preparação para os alunos desenrolarem estas competências. Uma ausência deste pressuposto poderá condicionar o desenvolvimento efetivo do processo ensino-aprendizagem dos alunos e a aquisição de novas aprendizagens, tal como podemos verificar na opinião de Mesquita e Graça (2011):

“Estratégias de ensino inovadoras ou modelos instrucionais que fazem apelo a um trabalho cooperativo mais autónomo dos alunos podem ficar completamente comprometidos se os professores não criarem estruturas que suportem e preparem os alunos para trabalharem autonomamente e em grupo de forma responsável e produtiva.” (p. 46)

Já no que se refere à gestão e organização das aulas, o diálogo com docentes de EF mais experientes permitiu-nos inferir que a utilização de situações analíticas, por vezes, podia levar a momentos de espera e a reduzidos tempos de empenhamento motor, isto é, menor tempo de prática das situações de aprendizagem que acaba por resultar na menor oportunidade de desenvolver as suas aprendizagens, tal como defendem Mesquita e Graça (2011).

Ainda assim, e no contexto das assistências às aulas do nosso colega de estágio, verificámos que, numa fase inicial, estas situações aconteciam especialmente nas aulas em que o colega só tinha metade dos colchões disponíveis (já que, devido à elevada afluência de alunos, outra turma também estava a abordar GA). Neste âmbito, tornou-se fundamental repensarmos as estratégias utilizadas e a organização da aula. Alicerçada a esta dificuldade, surgiu um outro problema que se referia às condições de segurança dos alunos dependentes dos recursos materiais disponíveis, dado que a colocação de 20 alunos em apenas 10 colchões resultava num rácio de 2 alunos por cada colchão (com uma dimensão de 2 metros de comprimento para 1 metro de largura).

Como resultado deste debate e reflexão entre os docentes (estagiários e orientador cooperante) e na tentativa de fornecer hipóteses de resolução para as dificuldades observadas, chegámos à conclusão que: (i) uma das estratégias a implementar seria a lecionação de outra matéria de ensino nesta aula, em particular, já que os colchões apenas ocupam metade da instalação desportiva, ficando disponível outra metade; (ii) uma outra solução passava por dinamizar os conteúdos a que estavam implícitos maiores fatores de risco (associados a possíveis quedas) no “praticável”, enquanto que podiam ser dinamizados outros conteúdos integrados na GA fora destes (como por exemplo alguns elementos de ligação – avião, ponte, vela, passo troca passo e afundo) ou que tivessem uma influência positiva na abordagem desta matéria de ensino (como por exemplo um circuito de força).

O processo crítico e reflexivo desenvolvido neste âmbito, permitiu aperfeiçoar também os nossos conhecimentos e competências, adequando as estratégias e metodologias às características próprias da nossa turma, contribuindo efetivamente para a nossa prática pedagógica no que concerne, especificamente, à matéria de ensino de GA.

A segunda fase de assistência às aulas, por sua vez, ficou dedicada à observação das atitudes e dos comportamentos do docente relativamente às funções de ensino e à avaliação do tempo de empenhamento motor dos alunos da turma do nosso colega, já que estavam inseridos num dos estudos do Projeto EFERAM-CIT (Abordagem contextualizada na matéria de ensino de Futebol).

Neste sentido, o que corresponde à observação relativa às funções de ensino tentámos discutir e refletir sobre aquilo que seria importante o docente dar maior ênfase, de forma a evoluir a sua intervenção pedagógica e a direcionar este processo, visando o processo

ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, e nesta fase (no decorrer do 2º período), acreditamos que o nosso contributo foi mais significativo relativamente a alguns critérios que estabelecemos na ficha de registo, nomeadamente: à colocação da voz por parte do professor; à visão global da turma e colocação perante os alunos; na análise de adequação dos exercícios às competências demonstradas pelos alunos; à observação do aluno após administração do feedback e ao incremento de feedbacks interrogativos (ao invés dos descritivos e prescritivos, predominantemente utilizados pelo docente). É de salientar, todavia, que a análise dos restantes critérios estabelecidos nesta ficha de registo já se mantinha, por norma, controlados, daí darmos particular atenção aos critérios anteriormente mencionados, o que não significa que, esporadicamente, não realizássemos uma análise e discutíssemos sobre os restantes critérios.

Quanto à avaliação do empenhamento motor dos alunos é notório que a nossa atenção não se dedicou, especificamente, ao docente, mas sim aos comportamentos motores dos alunos (nível de AptF – se se encontravam ou não a realizar AF moderada a vigorosa). No entanto, os indicadores recolhidos serviram também para fornecer uma análise ao colega estagiário, já que serviu de base para perceber quais os alunos que estavam mais ou menos motivados para a prática do Futebol (em consonância com o nível de AptF) e para o desenvolvimento das suas competências nesta matéria. Por outro lado, através destes indicadores o docente optou por utilizá-los como estratégia para a promoção do entusiasmo e a motivação dos alunos, principalmente quando verificámos que um dos alunos tinha adquirido uma elevada percentagem de “Não” no total das 15 avaliações por aula, sendo utilizado também como forma empírica de avaliação do empenho.

Em forma de conclusão, o processo de assistência às aulas demonstrou-se bastante rico e contributivo, dando um importante contributo para a formação dos professores estagiários. Este processo, por sua vez, foi dinamizado na tentativa de observar determinadas componentes determinadas pelo próprio observado ou das funções de ensino, em geral, fazendo com que tivéssemos uma maior consciência sobre os parâmetros que devíamos investir o maior capital tempo para melhorarmos a nossa atuação.

5.3. Avaliação

A avaliação é um processo integrante do sistema educativo atual, estando relacionado com o processo ensino-aprendizagem dos discentes, em particular (Simões, Fernando & Lopes, 2014; Lopes, 2014a). Neste sentido, torna-se imprescindível promover uma interação entre este processo e o planeamento do processo pedagógico, de forma a que as necessidades dos alunos sejam colmatadas. Lopes (2014a), afirma, no entanto, que a estruturação do processo pedagógico através da avaliação pode ser positiva ou negativa, “(...) sendo necessário não esquecer que tem um custo e que esse custo tem de ser compensado pelos benefícios. Não podemos dizer que avaliamos mas depois não usamos essa avaliação” (p. 108).

A avaliação, no entanto, é alvo de subjetividade, sendo um dos temas mais debatidos pelos profissionais integrados na área educacional. Na EF, em específico, os quadros conceptuais acerca da avaliação também não são unânimes, levantando muitas questões e dúvidas relativas à sua operacionalização, tal como mencionam Simões, Fernando e Lopes (2014):

“Existe uma grande dificuldade em criar um sistema de avaliação único, isto acontece porque esta disciplina é completamente diferente das demais (...). O conhecimento é construído pela apropriação de técnicas corporais e pela criação de movimentos, o que dificulta muito a avaliação por parte do professor.” (idem, p. 21).

Jacinto *et al.* (2001), indicam que o processo avaliativo na disciplina de EF deve centrar-se nos objetivos defendidos e definidos para cada ciclo de estudos e respetivo ano de escolaridade.

Para Batalha (2004), a avaliação envolve uma classificação e um julgamento, que tem como função a identificação dos resultados decorrentes da aprendizagem, procurando a recolha de informações pertinentes para o desenvolvimento do processo educativo. Para este feito, torna-se adequado avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, as suas qualidades físico-motoras e as qualidades do docente. Neste sentido, a autora supracitada indica que a avaliação é uma ferramenta pedagógica de adequação das estratégias pedagógicas às necessidades e dificuldades demonstradas pelos alunos, tendo por base o carácter único de cada aluno. “1º A clareza do professor relativamente aos objectivos, identificação das componentes críticas e critérios de êxito [e] 2º O envolvimento e a

participação do aluno durante todo o processo de avaliação” (Batalha, 2004, p. 152) são, então, componentes cruciais no desenrolar do processo avaliativo, já que poderão condicionar o seu resultado e, conseqüentemente, o processo de tomada de decisão do docente.

Interligado ao processo de avaliação está subjacente uma metodologia observacional que, segundo Mendes *et al.* (2012), deve ser rigorosa de forma a que permita desenvolver uma avaliação consistente, baseada no registo e na categorização das informações recolhidas.

Concordantes com esta ideia, Quina (2009), destaca que o processo de avaliação está sujeito a uma comparação e à identificação de uma referência, sendo muito difícil suscitar este processo de forma abstrata. Para este autor em particular e para Simões, Fernando e Lopes (2014), existem duas formas de suscitar referências, nomeadamente: a norma e o critério, sendo que “(...) *a primeira procura situar cada aluno em relação ao atingimento ou não de um dado objectivo pré-fixado, [en]quanto que a segunda é aquela que compara o rendimento de um aluno com o rendimento do grupo.*” (Simões, Fernando & Lopes, 2014, p.20).

Quina (2009) afirma que a modalidade de avaliação utilizada com maior frequência é a avaliação contínua, caracterizada por ser um processo sistemático de avaliação ao longo das aulas, “(...) *extraindo-se dos seus resultados aplicações imediatas para melhorar o processo de ensino*” (p. 127).

Para Ribeiro e Ribeiro (1989, citado por Quina, 2009) e Simões, Fernando e Lopes (2014), a avaliação contínua ou o conceito de avaliação (num âmbito mais generalista) pode ser caracterizado em três fases que se complementam, nomeadamente: a AI ou diagnóstica; a avaliação formativa e a avaliação final ou sumativa.

Realizando um processo de Avaliação no decorrer do EP, tornou-se pertinente compreendermos os fundamentos destas fases de avaliação e as suas principais características, pelo que passamos a elucidá-los.

5.3.1. Avaliação Inicial

Segundo o Decreto-Lei n.º139/2012 e o artigo 24.º A, a AI ou diagnóstica deve realizar-se “(...) sempre que seja considerado oportuno, sendo essencial para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.” (p. 10).

A AI é caracterizada pela realização de um prognóstico acerca das capacidades e competências dos alunos relativamente às matérias de ensino, sendo um processo que permite que o docente identifique algumas características particulares dos alunos (Simões, Fernando & Lopes, 2014). “Avaliar é uma parte importante na realização de um diagnóstico e permite-nos, deste modo, saber onde estamos ou até quem somos. Sem este conhecimento não é possível ter uma intencionalidade no “para onde queremos ir” ou no “que queremos ser”” (Lopes, 2017, p. 73 – 74).

No entanto, Ferreira (2005), defende que este processo deve ocorrer no início do ano letivo pelo facto de ser decisivo na orientação e organização do processo pedagógico a desenvolver na turma, já que permitirá realizar um planeamento mais eficaz e adequado ao perfil geral da turma.

Para Quina (2009) a AI tem como objetivo principal “(...) determinar as aptidões e as dificuldades dos alunos nas diferentes matérias a aprender” (p. 128), com o intuito de auxiliar o docente a estabelecer não só as matérias de ensino a abordar e os tempos dedicados a cada uma delas, mas também o ponto de partida dos conteúdos que serão desenvolvidos na aula, dando ênfase ou não a um tipo específico de conteúdos. Sendo um pouco mais específica, o próprio autor menciona que este processo tem em vista:

“Determinar quais os conteúdos ou modalidades programáticas onde os alunos evidenciam maiores dificuldades; Verificar se os objectivos do programa são adequados aos alunos ou se, pelo contrário, é preciso proceder a ajustamentos [e] Conhecer os níveis de motivação e interesse dos alunos em relação à Educação Física e à prática desportiva em geral e a cada modalidade desportiva em particular, bem como o tipo de relação alunos / alunos e alunos / professor (alunos inibidos, alunos tímidos, alunos atrevidos, alunos indisciplinados, etc.).” (Quina, 2009, p. 128).

Através destes pressupostos, reunimos todos os ideais para direcionar o processo de tomada de decisão, equacionando a forma de atuação e ação do docente para que seja possível darmos resposta às fragilidades e potencialidades dos alunos.

A AI, inerente ao EP, foi elaborada tendo presente as matérias definidas pelo grupo de EF da ESFF relativamente ao 12º ano de escolaridade e algumas matérias alternativas propostas pela docente. Para procedermos à AI optámos por agrupar as matérias de ensino, a abordar durante o ano letivo, conforme os grupos taxonómicos definidos por Almada *et al.* (2008). Assim sendo, ao iniciar o ano letivo (1º período), recorreremos a três aulas para proceder à AI. A primeira aula com este objetivo dedicou-se à avaliação da AptF (Apêndice 12) a segunda e a terceira aula à avaliação dos comportamentos inerentes aos Desportos Coletivos (Voleibol, Basquetebol e Futebol) e ainda aos comportamentos solicitados por um Desporto de Confrontação Direta (Ténis de Campo) (Apêndice 13). O processo de AI relativamente aos Desportos Individuais (mais precisamente da Ginástica e GA), por sua vez, foram realizados na quarta aula (no decorrer do 3º período), dado que não nos foram disponibilizados os recursos materiais mínimos para proceder a esta componente (no 1º período), sem que colocássemos a integridade física dos alunos em causa.

Já o que se refere às matérias alternativas (como foi o exemplo da Orientação) surgiram no decorrer das adaptações ao planeamento anual e ao longo da inserção destas matérias de ensino.

De forma a conseguirmos proceder a uma análise das competências dos alunos ajustada e enquadrada com a realidade, decidimos proceder à gravação do processo de AI nas matérias de ensino definidas pelo grupo disciplinar de EF, para posterior análise.

Para efetivar esta análise foram criadas folhas de registo recorrendo a autores como Garganta (1998) (Apêndice 14) para desenvolver a análise da performance dos nossos alunos em relação ao Futebol e ao Basquetebol, e a Mesquita (1998) (Apêndice 15) para a realização da AI na matéria de Voleibol (já que a utilização da rede no Voleibol impede o enquadramento deste Desporto Coletivo na possibilidade de invadir o campo do adversário). Neste sentido, podemos afirmar que a AI dos Desportos Coletivos de Invasão (Futebol e Basquetebol) considerou quatro domínios essenciais: domínio do objeto jogável; ocupação racional do espaço; progressão no terreno e as ações de cooperação. A avaliação consoante este referencial propõe quatro níveis de jogo diferenciados, dos quais

destacamos: o jogo espontâneo, o jogo intencional, o jogo estruturado e o jogo elaborado. Já a AI do Voleibol, em específico, centrou-se no domínio do serviço, da recepção, da defesa, do ataque, bem como da ocupação racional do espaço. Através da avaliação da performance dos alunos nestas componentes, o jogo dos alunos caracterizar-se-ia em quatro domínios, nomeadamente: jogo estático, jogo anárquico, jogo com organização rudimentar do ataque e jogo com construção elaborada do ataque.

Numa fase inicial pretendíamos recorrer também ao instrumento de Mesquita para concretizarmos a AI no Ténis de Campo, mas devido à sua complexidade optámos por conceber um instrumento de acordo com o que pretendíamos observar e desenvolver ao longo da abordagem desta matéria de ensino no decorrer das aulas de EF. Neste âmbito, construímos um instrumento de registo da AI que englobasse conteúdos associados à matéria de ensino em questão, ressaltando: o domínio da bola (através da relação entre as variáveis em jogo - corpo, objetos jogáveis e espaço; a eminência de batimentos curtos e/ou longos e a direção colocada na bola em função dos espaços disponíveis e de difícil acesso – tomada de decisão associada à tática); a pega na raquete e a posição pré-dinâmica (Apêndice 16). É de destacar que enquanto algumas destas componentes foram avaliadas sob a forma de *check list* (“Sim” ou “Não”), outras seguiram critérios que situavam os alunos em três ou cinco níveis (em conformidade com a componente avaliada).

Para a matéria de ensino de GA também construímos o nosso próprio instrumento de AI já que integrava elementos de ginástica de solo (como base essencial para os elementos de ligação entre as figuras acrobáticas), nomeadamente: os rolamentos (à frente e à retaguarda); a roda; o apoio facial invertido, o avião, a ponte, a vela e a espargata. A forma de registo destes indicadores baseou-se numa avaliação qualitativa inserida em cinco níveis (0 – Não realiza; 1 – Realiza com muita dificuldade; 2 – Realiza com alguma dificuldade; 3- Realiza bem e 4 – Realiza muito bem). seguindo os seus critérios de realização e atribuindo uma classificação qualitativa da prestação motora dos alunos (Apêndice 17).

Importa ressaltar que, apesar de termos recorrido a instrumentos de AI bastante extensos e que transmitem outro rigor a este processo, a gravação das aulas em que se procedeu à AI demonstrou-se uma ferramenta indispensável para a identificação dos níveis de aprendizagem dos alunos. A oportunidade de revermos as competências iniciais dos alunos e de concretizarmos uma AI ajustada e enquadrada com as reais necessidades

dos alunos só foi possível devido à gravação. Esta metodologia permitiu-nos ganhar alguma segurança e diminuir os níveis de ansiedade nesta fase inicial do EP, já que tínhamos receio de não identificar as componentes essenciais a avaliar de todos os alunos inseridos na turma.

Por outro lado, alguns destes instrumentos indicam-nos níveis específicos de jogo (próprios do instrumento utilizado) que causaram algumas dúvidas e incertezas no enquadramento com os níveis de aprendizagem definidos pelo PNEF, em cada matéria de ensino. Não obstante, decidimos realizar um paralelo entre os níveis definidos pelos autores e os determinados pelo PNEF, dado que a existência de quatro níveis (definidos no instrumento de Garganta e de Mesquita) facilitou todo este processo de articulação. Ainda assim, sabemos e temos consciência de que esta tomada de decisão poderá ter contribuído para uma comparação menos correta e adequada entre estes três referenciais.

5.3.2. Avaliação Formativa

Considerando o Decreto-Lei n.º139/2012 e o artigo 24.ºA, a avaliação formativa possui características particulares, tal como podemos verificar na citação seguinte:

“A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade de aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores (...) obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.” (p. 10).

Para Quina (2009), a funcionalidade e intencionalidade da avaliação formativa visa a identificação da concretização ou não dos objetivos previamente definidos e do possível caminho a desenvolver (associado ao processo de tomada de decisão do professor) para que os objetivos (que não foram alcançados) possam vir a ser.

Assim, à observação sistemática e informal do docente está subjacente a avaliação formativa, envolvendo a análise de todos os exercícios e situações de aprendizagem dinamizadas.

Por Simões, Fernando e Lopes (2014), é dada uma grande relevância e contributo a esta modalidade de avaliação, já que é através do fornecimento de informações acerca do

desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que se torna possível melhorar as aprendizagens dos alunos. Inerente a esta caracterização está também a capacidade de análise e de adequação das metodologias e estratégias de ensino por parte do professor, visando a aquisição de um conjunto de objetivos e a resposta às reais dificuldades dos alunos, promovendo a sua evolução.

Fernandes (2007), considera que a avaliação formativa decorre em função das aprendizagens, adquirindo um carácter *criterial* e *ipsativa*. Isto é, as aprendizagens dos alunos são avaliadas conforme critérios específicos (definidos previamente), sem que haja a necessidade de compará-las com um padrão ou norma. O facto de ser considerada *ipsativa* deve-se à colocação do aluno no centro do processo, fazendo uma avaliação do seu progresso e evolução (relativamente ao nível de esforço, de empenho, por exemplo) enquanto agente individualizado.

Ao longo do processo de EP, a avaliação realizada centrou-se de forma predominante nesta modalidade de avaliação, já que considerávamos ser a mais pertinente e ajustada às características particulares da turma.

Sabendo que a maioria dos alunos não se identificava, de forma significativa, com a disciplina de EF optámos por privilegiar o esforço e a envolvimento dos alunos nestas aulas, dinamizando uma avaliação associada aos três domínios (psicomotor, cognitivo e sócio afetivo). Esta estratégia tentou promover o compromisso dos alunos com as aulas, de forma a que se mantivessem empenhados e dedicados ao longo das várias aprendizagens, conhecimentos e competências, recorrendo às diversas matérias de ensino.

Todavia, esta estratégia demonstrou-se complexa no que concerne à perceção e avaliação das competências motoras de todos os alunos em todas as aulas, em particular. De forma a resolver esta problemática, decidimos recolher, de forma geral, os aspetos negativos que cada aluno realizaria ou até mesmo aqueles que mais se tinham evidenciado, procedendo a uma avaliação a este nível.

5.3.3. Avaliação Sumativa

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 e o artigo 24.º A, “*A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação*” (p. 10).

A avaliação sumativa, por Simões, Fernando e Lopes (2014), é caracterizada através de um momento de avaliação pontual, que ocorre no final de cada unidade de ensino, visando “(...) determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. A avaliação sumativa procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período.” (p.20).

A avaliação sumativa, por sua vez, assume um caráter *normativo e criterial* (Fernandes, 2007). É *normativa*, dado que são feitas comparações entre as aprendizagens adquiridas através de uma norma ou com outros grupos. Por outro lado, é *criterial* pelo facto de realizar um paralelo com a avaliação formativa.

A nossa experiência no que concerne ao processo de avaliação, seguiu um conjunto de referências e orientações propostas pelo PNEF, bem como as diretrizes e decisões do grupo disciplinar de EF.

Desta forma, a avaliação aplicada no EP considerou 3 domínios: (1) o domínio psicomotor com uma ponderação de 80%; (2) o domínio cognitivo que tinha uma ponderação de 15% e (3) o domínio sócio afetivo com 5% de ponderação. Sendo mais específica: no domínio psicomotor o desempenho, a disponibilidade motora e as habilidades físico-motoras traduziam um total de 60%, enquanto que as atitudes específicas correspondiam a 20% deste domínio; já no que se refere ao domínio cognitivo os 15% traduziam-se através da concretização de fichas sumativas, trabalhos individuais ou em grupo e/ou questões aula, por fim, mas não menos importante, no domínio sócio afetivo e das atitudes gerais, os 5% eram distribuídos pela assiduidade (2%), pontualidade (1%) e comportamento (2%).

Apesar da avaliação formativa ter sido predominante ao longo do nosso processo de EP, acreditamos que também se torna importante a implementação de momentos formais de avaliação, no qual se destaca a modalidade de avaliação sumativa. Esta componente poderá auxiliar os discentes a lidar com situações críticas e de maiores níveis de ansiedade, construindo e desenvolvendo os alunos para o futuro.

Neste sentido, esta forma de avaliação pontual foi essencialmente incrementada no que diz respeito à avaliação do domínio cognitivo (através de questões aula e de testes escritos) e ainda à coreografia construída pelos alunos na matéria de ensino de GA, sendo desenvolvida ao longo das aulas do 3º Período.

Durante a abordagem do MEC no Futebol implementámos pequenos trabalhos de grupo que diziam respeito à seleção dos exercícios a concretizar por cada equipa, em detrimento do princípio de jogo que deviam desenvolver na aula, previamente enviado aos alunos. Porém, a adesão da turma à realização desta tarefa em horário não presencial, não resultou.

Por outro lado, e noutra matéria de ensino, foi solicitado a concretização de alguns postos de controlo na matéria de ensino de Orientação (em formato de trabalho a pares), havendo uma maior recetividade da turma no que se referiu a esta tarefa.

Com isto, pretendemos realçar, então, que a avaliação possui um carácter pedagógico. Sem dúvida que as metodologias utilizadas e as estratégias para efetivar este processo dependem das características particulares da turma, podendo haver maior ou menor recetividade de acordo com a motivação dos alunos para a abordagem de alguma matéria de ensino ou até pelo simples facto de, nesse momento, os alunos estarem demasiado atarefados. No entanto, estas são questões que devemos refletir e equacionar. Ainda assim, torna-se imprescindível realizar um paralelo da própria avaliação com as fragilidades e potencialidades demonstradas pelos alunos (verificando a sua progressão), bem como a aquisição dos objetivos previamente definidos. Neste âmbito, é fulcral consciencializá-los sobre o seu nível e o nível que pretendemos que alcancem. Não obstante, esta ferramenta pedagógica também contribui para a verificação da eficácia dos métodos e estratégias utilizadas na aquisição dos objetivos da turma e do próprio indivíduo, já que o processo pedagógico deve responder, também, às características particulares dos alunos.

VI – ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

Neste capítulo pretendemos abordar as atividades de integração que permitiram estabelecermos um elo de ligação entre os vários agentes da comunidade educativa, mais precisamente, os alunos, os professores e os encarregados de educação.

Assim, uma das atividades concretizadas neste âmbito envolveu a CT, dado que a nossa integração no meio escolar esteve sujeita à capacidade de recolher um conjunto de informações e de conhecimentos aprofundados sob os alunos que integravam a nossa turma. Por outro lado, a outra tarefa referiu-se à realização de uma AEC, levando a que os alunos desenvolvessem um papel ativo no planeamento e organização da própria atividade, envolvendo outros agentes da comunidade educativa, nomeadamente, os docentes que integravam o conselho de turma e os encarregados de educação.

6.1. Caraterização da Turma

Ao iniciar a prática e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem de um conjunto de alunos, torna-se fundamental a recolha de informações que nos permitam caraterizá-los, auxiliando, desta forma, na orientação, adequação e controlo do processo pedagógico.

Neste sentido, a CT é um processo que tem como objetivo aprofundar os conhecimentos em relação aos alunos, fazendo com que o professor desenvolva a sua perceção acerca das potencialidades, fragilidades, gostos e motivações dos alunos. Assim, só através da contemplação das necessidades dos alunos é possível fornecer igualdade de oportunidades, através da identificação das diferenças inerentes a cada aluno, encarando-o como sujeito individual, tal como menciona Mesquita (2003, citado por Mesquita e Rosado, 2011).

6.1.1. Objetivos da Caraterização da Turma

Os objetivos da CT, visam, acima de tudo, a potencialização de uma prática didática-pedagógica contextualizada e adequada ao público-alvo a quem o processo pedagógico se destina, propondo, assim, um planeamento intencional, personalizado e consciente.

Tendo presente esta perspetiva, os objetivos da CT passaram pela: (i) análise da constituição da turma com recurso aos dados demográficos (em relação ao género, idade, concelho de residência, entre outros); (ii) conhecimento dos hábitos de vida dos alunos (ao nível da ocupação dos tempos livres e das horas destinadas ao sono); (iii) conhecimento sobre a auto-perceção dos alunos no que se refere às suas competências e à aparência; (iv) perceção de patologias ou condicionantes à prática de EF e AF, à identificação de hábitos e rotinas desportivas (ao nível do DE, por exemplo) e à posição dos alunos acerca da AF e da EF; (v) conhecimento do nível geral da turma em relação à AptF e (vi) identificação da dinâmica relacional da turma.

6.1.2. Metodologia

Visando a aquisição dos objetivos mencionados anteriormente, no que se refere à turma 12º ano que frequentava o Curso Científico-Humanístico na área de Artes Visuais na ESFF, recorremos à plataforma *Place* com o intuito de recolhermos dados gerais dos alunos, nomeadamente: o nome completo, a data de nascimento, a profissão dos encarregados de educação (EE), a nacionalidade e a morada de residência.

Na primeira aula de EF optámos por implementar uma dinâmica de grupo de apresentação (apêndice 5) - em formato de entrevista - que visava, também, a recolha de alguns dados individuais dos alunos, dos quais se destacam: o nome pelo qual preferiam ser chamados; a idade; a nota de EF no ano anterior; a prática regular de AF em contexto extracurricular (desporto federado e/ou desporto escolar - DE); a existência de problemas de saúde e a toma de medicação; as matérias de ensino que despoletavam uma maior motivação e gosto e ainda o seu ponto de vista sobre a contabilização ou não da EF para a média final do ensino secundário.

Numa terceira fase, para complementar a CT aplicámos uma metodologia transversal a todos os NE inserida no Projeto EFERAM-CIT. Neste projeto estão integrados questionários *online* de CT (um com o objetivo de recolher informações individuais de cada aluno e outro com o intuito de verificar as interações e inter-relações dos alunos – questionário sociométrico), testes de AptF, testes de avaliação da função cognitiva (COGTEL proposto por Kliegel, Martin & Jäger, (2007) e ainda questionários de aferição da motivação dos alunos para a EF (implementados apenas nas situações em que são aplicadas metodologias contextualizadas). No entanto, é de salientar que o

desenvolvimento de todo este processo e da sua aplicabilidade nos NE foram direcionados pelos professores estagiários e respetivos Orientadores Científicos. O desenvolvimento da metodologia própria inerente a este projeto, por sua vez, ficou à responsabilidade dos Orientadores Científicos e do departamento de EF da UMA.

Os questionários de CT, especificamente, foram fundamentais para aprofundarmos as informações que tínhamos recolhido previamente, já que através desta metodologia conseguimos obter informações e dados mais precisos no que se refere aos indicadores demográficos, às rotinas diárias e às práticas de AF e ainda relativamente à dinâmica de grupo entre os alunos que constituem a turma.

6.1.3. Apresentação e Análise dos Dados

De forma a não sermos demasiado extensivos, a apresentação e análise dos dados neste subtópico serão restringidos aos dados demográficos e às informações relacionados com a EF.

Na nossa visão, ao iniciar o processo pedagógico estas informações são fulcrais para percebermos em que contexto familiar e social os alunos estão inseridos. Para além disto, é importante identificarmos as patologias ou condicionantes à prática das aulas de EF, de forma reajustarmos o processo pedagógico às individualidades dos alunos, a este nível. Desta forma, os dados associados aos hábitos de vida, à auto perceção individual sobre as competências e a aparência, os dados dos testes de AptF e do questionário sociométrico podem ser consultados no Apêndice 18.

6.1.3.1. Dados Demográficos

Género

Na disciplina de EF, a turma de 12º ano, era composta por vinte alunos, dos quais quinze alunos pertenciam ao género feminino (75%) e cinco ao género masculino (25%). Estes fatores fizeram com que concluíssemos que esta turma se trata de uma turma predominantemente constituída por raparigas (gráfico 1).

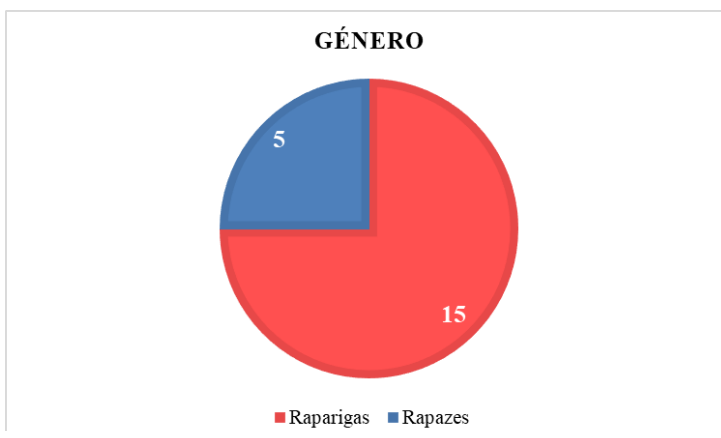


Gráfico 1. Representação gráfica do Género da Turma de 12º Ano

Idades

As idades dos alunos que constituíam a turma de 12º ano variavam entre os dezoito e os vinte e um anos (gráfico 2).

Os dez alunos com dezoito anos eram os alunos caracterizados como os “mais novos”. Por outro lado, o aluno mais velho é único e tinha vinte e um anos (correspondendo a 5%). É ainda de mencionar que sete alunos tinha dezanove anos (correspondendo a 35%) e dois alunos tinham 20 anos de idade.

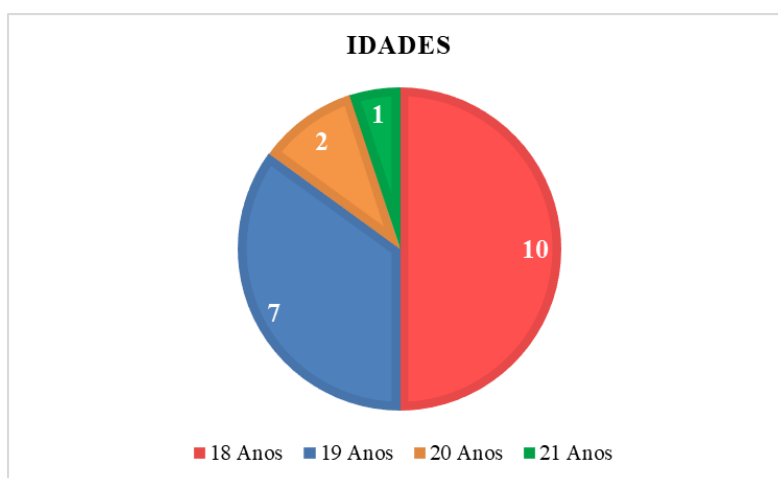


Gráfico 2. Representação gráfica das Idades dos alunos do 12º ano

Concelhos de Residência e Transporte para a Escola

Os Concelhos de Residência que mais se destacaram devido à grande afluência de alunos nesse concelho a residir (gráfico 3) foram o Funchal (onde residiam oito alunos) e Santa Cruz (onde moravam sete alunos). Os restantes alunos residiam em Câmara de Lobos e na Ribeira Brava (dois alunos respetivamente) e no Porto Moniz (um aluno).

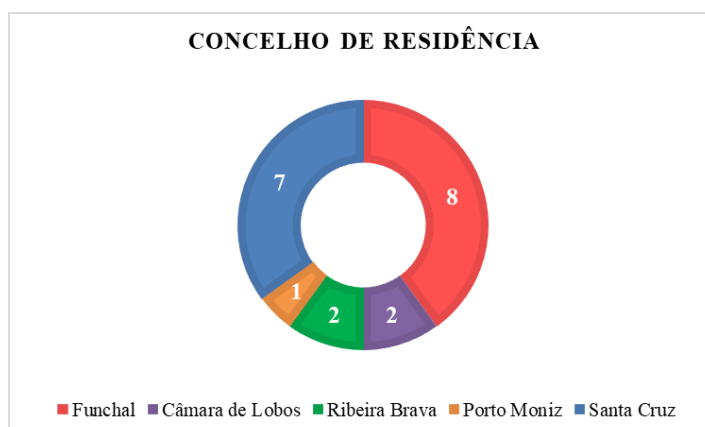


Gráfico 3. Representação gráfica dos Concelhos de Residência da turma de 12º Ano

O meio utilizado para a deslocação de casa para a escola e vice-versa dos alunos da turma de 12º ano era bastante variável (gráfico 4).

De destacar que apenas um aluno utilizava, unicamente, o deslocamento a pé para realizar o trajeto casa-escola e vice-versa, estando os restantes alunos dependentes de transportes públicos e de transportes privados para se deslocarem.

Aos alunos que utilizavam o meio de transporte público (o autocarro) tornava-se importante fornecer alguma flexibilidade, no sentido em que podiam ocorrer atrasos às aulas (principalmente às que tinham o seu início às 8h15), como consequência de possíveis atrasos dos transportes públicos.

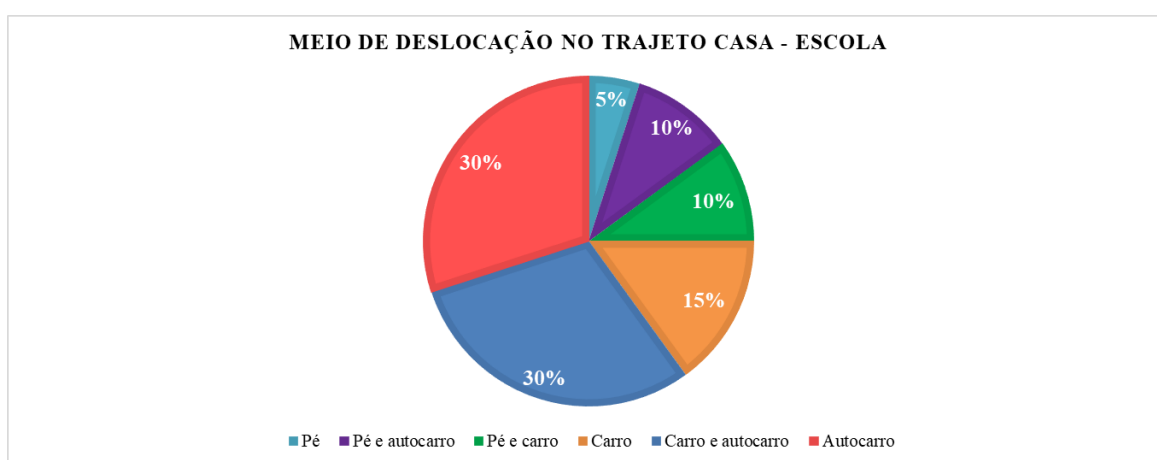


Gráfico 4. Representação gráfica do Meio de Deslocação no Trajeto Casa-Escola (e vice-versa)

Habilitações Literárias dos Pais ou Parentes Encarregados

Relativamente às habilitações literárias dos pais ou parentes encarregados (sendo um dos dois EE), observámos que a maioria dos pais ou parentes encarregados do sexo masculino possuía o 3º ciclo (33%). Constatámos, no entanto, que o nível de habilitações literárias das mães ou parentes encarregados do sexo feminino é superior ao apresentado anteriormente, já que 30% destes elementos possuía o secundário concluído (gráfico 5).

Por outro lado, apenas uma mãe ou parente encarregada do género feminino detinha uma habilitação literária ao nível do ensino superior (2º ciclo do ensino superior, mais especificamente, licenciatura).

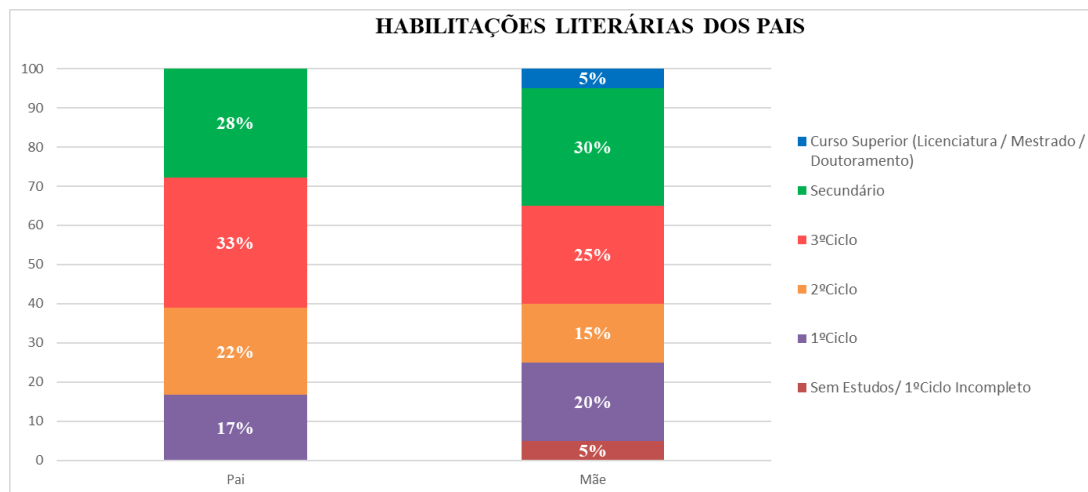


Gráfico 5. Representação gráfica das Habilitações Literárias dos Pais ou Parentes Encarregados

Estatuto Socioeconómico dos Pais ou Parentes Encarregados

No que se refere ao estatuto socioeconómico dos pais ou parentes encarregados foi possível verificarmos a existência de três sujeitos desempregados – dois pais e uma mãe (gráfico 6). Todavia, dois destes indivíduos desempregados compunham um casal, o que se tornou um motivo de alerta, dado que a ausência de trabalho dos pais poderia ter uma influência negativa no estado psicológico, emocional, social e até nutricional do aluno em questão.

Para além disto, três alunos mencionaram que a profissão dos pais ou parentes encarregados do sexo masculino não se aplicava, uma vez que se tratam de famílias monoparentais. Dois destes casos, em particular, evidenciaram a inexistência de um contacto direto com o progenitor do sexo masculino, sendo que o último caso indicou que o seu pai já falecera. No género feminino, os três casos em que não se aplicava devia-se a opções familiares, isto é, as progenitoras ou parentes encarregados do sexo feminino eram domésticas.

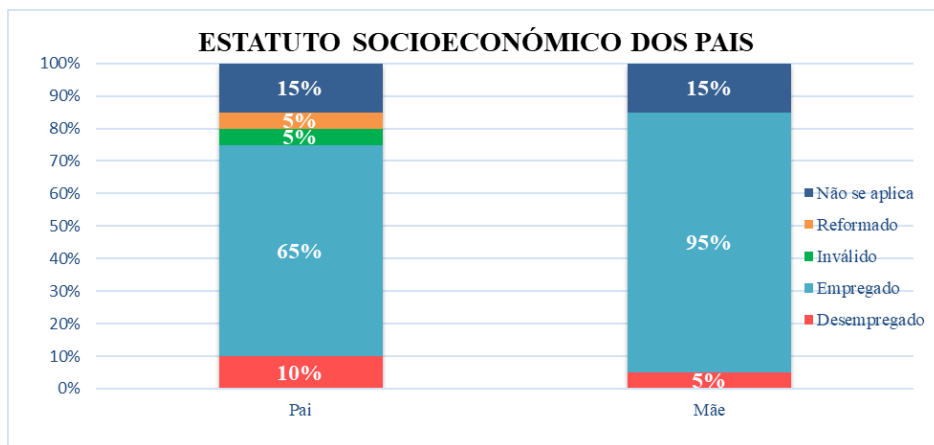


Gráfico 6. Representação gráfica do Estatuto Socioeconómico dos Pais ou Parentes Encarregados

A análise e o quadro apresentado anteriormente foram concretizados, tendo por base as profissões ocupadas por estes sujeitos. Pois, a diversidade de funções e áreas de profissão exigiu a definição de categorias mais gerais com o objetivo de facilitar a análise e a apresentação do gráfico.

Agregado Familiar e Apoio Social Escolar

O agregado familiar constituiu também um indicador complementar ao estatuto socioeconómico dos alunos e respetiva família.

Analisando o número de pessoas que habitavam na mesma casa, para além dos alunos (gráfico 7), verificámos que dez alunos mencionaram viver com três ou mais pessoas na mesma casa (quatro alunos viviam com três pessoas, cinco alunos habitavam com quatro pessoas e um aluno residia com cinco ou mais pessoas na mesma casa). É de destacar, no entanto, os quatro alunos que referiram viver apenas com um dos pais, encontravam-se numa situação de monoparentalidade.

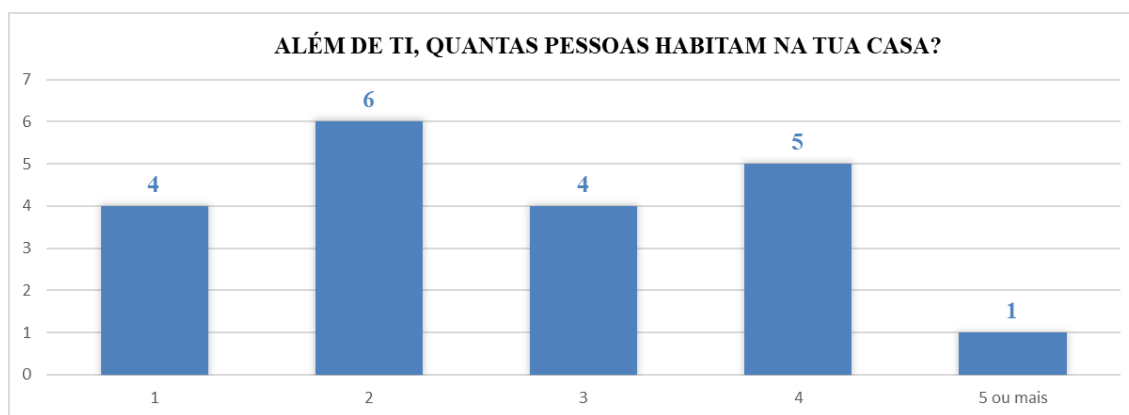


Gráfico 7. Agregado Familiar (além do aluno)

Sabendo que o agregado familiar e os rendimentos dos encarregados influenciam, positiva ou negativamente, a possibilidade de apoio da ação social que resultará num apoio escolar, ou seja, no auxílio com os encargos financeiros relacionados com a saúde, verificámos que 30% dos alunos usufruíam de apoio escolar através do escalão 1 e 2; enquanto que 40% dos alunos não possuíam qualquer apoio da ação social escolar (gráfico 8).

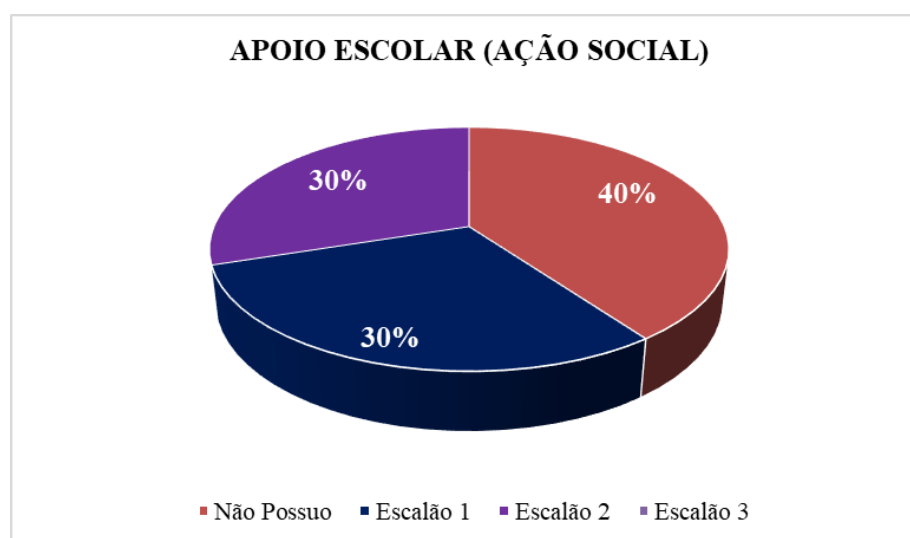


Gráfico 8. Ação Social Escolar

6.1.3.2. Dados relacionados com a EF

Patologias ou condicionantes à prática das aulas de EF

Na primeira aula do ano letivo, na dinâmica de grupo implementada, foram recolhidos alguns dados individuais associados a possíveis condicionantes de saúde dos alunos como forma de averiguar se algum aluno possuía uma patologia ou condicionante à prática das aulas de EF. Ou seja, que impedisse o aluno de participar na aula de EF dentro da sua normalidade ou com algum constrangimento específico.

Através da possível identificação de patologias ou condicionantes à prática das aulas de EF, uma aluna mencionou ter miopia e problemas articulares, três alunos detinham doença respiratória (mais especificamente, asma), um aluno possuía alergias, dois alunos detinham miopia, um aluno possuía um desvio na coluna e uma aluna apresentava pedras nos rins.

Tendo em conta estas condicionantes de saúde, coube ao docente gerir o processo ensino-aprendizagem destes alunos, de uma forma mais individualizada, dado que as situações de desvios na coluna e de pedras nos rins, por exemplo, exigem alguns cuidados associados dependendo das matérias de ensino a abordar (como no caso do desenvolvimento da condição física e da lecionação da GA, por exemplo). À aluna com problemas articulares, por sua vez, não era aconselhável a realização de matérias de ensino que promovessem o impacto articular, visto que entregou atestado médico. A intensidade dos exercícios e a mudança de ritmos drásticos também suscitou alguma atenção, em especial, dos alunos com asma. Pois, embora fosse solicitada a realização da bomba pelo menos trinta minutos antes da aula, tornava-se fulcral a análise da intensidade do exercício e, conseqüentemente, a leitura de indicadores de cansaço e de fadiga respiratória, com o intuito de minimizar a possibilidade de ocorrência de ataques asmáticos.

Prática de Atividade Física

Com o recurso ao questionário *online* do projeto EFERAM-CIT foi possível verificarmos que os alunos desta turma eram, no geral, pouco ativos e não estavam integrados em atividades físico-desportivas em contexto escolar (DE) ou extracurricular (como por exemplo, clubes desportivos). Pois, doze alunos, o correspondente a 60% da

turma, mencionaram já ter praticado uma modalidade desportiva, mas que, na atualidade, já não a frequentavam; sete alunos (o que corresponde a 35%) nunca vivenciaram as modalidades desportivas fora do contexto da disciplina curricular de EF e apenas um aluno (5% dos alunos) frequentava o DE no presente ano letivo (gráfico 9).

Ou seja, através destes dados foi possível inferirmos que a turma apresentava poucas experiências desportivas e que poderíamos complementar e enriquecer a experiência motora dos alunos, contribuindo para o seu percurso formativo.

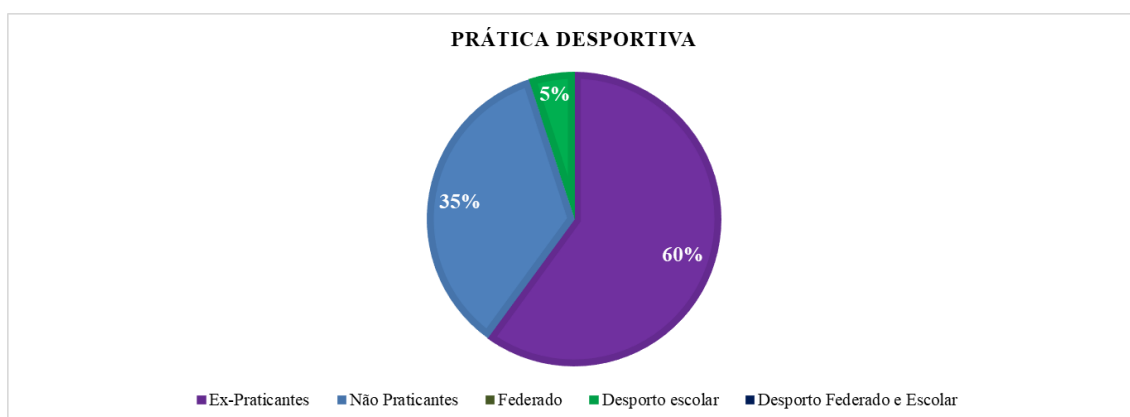


Gráfico 9. Prática Desportiva

Posição perante a AF e a EF

Ao nível da AF e EF, procurámos aferir o gosto e motivação dos alunos e concluímos que três alunos “não gostavam lá muito”, enquanto que para oito alunos estas componentes são-lhes “indiferente”. Sete alunos, no entanto, afirmaram “gostar bastante” e apenas dois alunos mencionaram “gostar mesmo muito”.

Considerando estes dados, ao longo do ano letivo foi nosso objetivo promover a EF com o intuito de despoletar-lhes interesse e motivação não só para a EF, mas também a AF e para a implementação de hábitos regulares de prática de AF, visto que estes alunos estavam num ano terminal. Para isto, foi necessário criar estratégias e metodologias diversificadas com o intuito de motivá-los para as aulas de EF e para a prática desportiva em contexto extracurricular.

Tendo em vista estes fatores e com o intuito de promover e dinamizar, dentro do possível, modalidades desportivas que nunca tivessem sido experienciadas, foi feito um levantamento das respetivas matérias de ensino (gráfico 10).

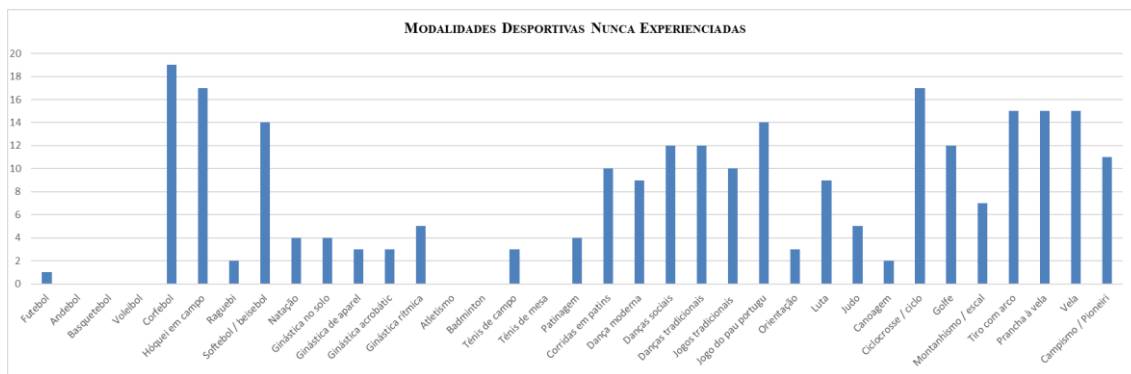


Gráfico 10. Modalidades Desportivas Nunca Experienciadas

Através desta análise foi possível concluirmos que todos os alunos já tinham usufruído de vivências relacionadas com os Desportos Coletivos (nomeadamente, com o Andebol, Basquetebol, Voleibol), os Desportos Individuais (como é o caso do Atletismo) e os Desportos de Confrontação Direta (tal como o Badminton). Por outro lado, apercebemo-nos que os alunos não tiveram vivências desportivas ao nível dos Desportos de Adaptação ao Meio, dos Desportos de Grandes Espaços e dos Desportos de Combate (como é o exemplo das seguintes matérias de ensino: Escalada e Orientação; *Trail* e Jogos de Luta) e que, por esse motivo, não lhes foram solicitados determinados tipos de comportamentos subjacentes a estes três grupos taxonómicos.

Ao apercebermo-nos desta situação tentámos implementar, ao longo do ano letivo, matérias de ensino integradas nos modelos de Desportos de Adaptação ao Meio, de Desportos de Grandes Espaços e de Desportos de Combate, de forma a correspondermos às necessidades dos alunos.

6.1.4. Reflexão

A CT é uma componente imprescindível para a definição e construção de um bom planeamento, bem como para uma orientação adequada do processo pedagógico. Por este motivo, e considerando a sua importância, deve ser concretizada no início e nas primeiras aulas de EF do ano letivo.

Conhecer e compreender os alunos numa perspetiva individual, identificando as suas dificuldades, as suas motivações e as suas experiências anteriores (que se traduzem em potencialidades e fragilidades), permitirá, tal como menciona Mesquita (2012), desenvolver uma PL adequada e ajustada ao contexto onde estamos inseridos. Pois, só

desta forma será possível proporcionarmos um processo ensino-aprendizagem equitativo relativamente às oportunidades de desenvolver as aprendizagens, já que “(...) *a única forma de atender verdadeiramente à igualdade de oportunidades é equacionar as diferenças de cada um.*” (Mesquita, 2012, p. 180).

Numa fase inicial recorreremos a duas estratégias para adquirir um conjunto de informações gerais sobre os alunos (plataforma dos professores – *Place* – e a dinâmica de apresentação na primeira aula de EF). No entanto, o recurso à metodologia transversal proposta a todos os NE (pelo departamento de EF da UMa), a nosso ver e perante a nossa experiência do EP, foi uma mais valia, já que a prática inerente a este processo adquiriu um carácter uniforme (entre os professores estagiários), permitindo atribuir um carácter rigoroso e fiável aos dados que foram recolhidos, aprofundando os dados previamente recolhidos.

Para além disto, a cooperação entre todos os professores estagiários em articulação com os orientadores científicos, foi fulcral para a concretização das componentes associadas a esta metodologia (integrante no Projeto EFERAM-CIT), considerando os recursos temporais pré-definidos para a sua aplicação (com vista à rentabilização das aulas). Importa ainda destacar que este processo, por sua vez, exigiu uma fase de preparação complexa e com um elevado investimento no que se refere ao capital tempo, numa fase prévia ao EP (treino de avaliações, desenvolvimento do estudo piloto, entre outros). Contudo, os benefícios deste investimento foram visíveis no momento de aplicação dos questionários *online* de CT e de avaliação da função cognitiva, bem como na aplicação dos testes de AptF. Este sucesso derivou da boa articulação e do espírito de interajuda e de cooperação entre os professores estagiários e os orientadores científicos.

Ainda assim, um dos pontos que poderia ser melhorado refere-se à elevada extensão do questionário *online* de CT, visto que, da nossa experiência e numa visão geral da aplicação do EFERAM, enquanto que os alunos de 12º ano necessitam de pelo menos quinze minutos para o concretizar, os alunos do 2º e 3º ciclos, por norma, necessitam de mais tempo. Esta componente exige uma análise perante os recursos temporais que serão necessários para que os alunos consigam concluir esta tarefa, em conformidade com o número de alunos da turma. Com isto pretendemos apenas realçar que talvez seja possível reduzir o número de perguntas e respetivos capítulos, de forma a se tornar mais prático e exequível. Uma opção seria a sua impressão, contudo é perceptível que devido à sua

extensão, se tornasse inviável em relação aos custos acrescidos que envolveria aos professores estagiários ou até mesmo ao próprio departamento de EF, bem como provocaria elevados recursos temporais para a, posterior, introdução de dados.

6.2. Atividade de Extensão Curricular

No plano de estágio do MEEFEBS, a AEC é uma atividade complementar à atividade curricular, caracterizando-se por promover uma interação entre os professores do conselho de turma, os alunos e os respetivos encarregados de educação.

Pretendia-se, no entanto, que a AEC fosse coerente com o processo pedagógico construído e desenvolvido na PL, fornecendo uma oportunidade de os alunos desenvolverem as suas competências, sendo agentes ativos no planeamento e organização da atividade.

6.2.1. Conceptualização da Atividade

A promoção da qualidade de ensino no que respeita à formação integral dos alunos é um dos grandes objetivos da Educação, no geral, e da EF, em específico, tal como mencionam o PEE da ESFF, o Ministério da Educação (através dos vários decretos anteriormente mencionados) e o PNEF (2001).

Atendendo a este pressuposto, decidimos proporcionar uma atividade fora do contexto escolar que se traduzisse numa experiência significativa para os alunos, utilizando-a como meio promotor para o desenvolvimento e estímulo pela prática de AF.

Desta forma, a atividade organizada para a extensão curricular foi relacionada com a matéria de Orientação Funcional, decorrendo no dia 15 de maio de 2018 entre as 9h e as 12h30, na Zona Velha do Funchal.

A fase de planeamento desta atividade iniciou-se no mês de Abril e prolongou-se até a data da sua realização (Apêndice 19).

À primeira fase deste processo de planeamento esteve subjacente a seleção do tipo de atividade que os alunos gostariam de realizar e de se envolver no processo de planeamento e de organização. Como consequência da fraca autonomia da turma, no geral, no que se

refere a este processo de tomada de decisão, os docentes tiveram de intervir e auxiliar este processo propondo um conjunto de atividades e averiguando o nível de interesse e de motivação dos alunos para as atividades mencionadas. Durante esta metodologia, uma grande percentagem de alunos manifestou interesse e motivação para a realização de uma atividade de Orientação Funcional fora do contexto escolar (visto que os alunos já tinham realizado este tipo de atividade no contexto escolar e que também já tinham montado uma atividade desta matéria de ensino para os colegas).

Selecionada a atividade, passámos à fase da conceção que englobou alguns processos e fases distintas, destacando: (i) a definição de uma data e horário para a realização da atividade; (ii) a elaboração das autorizações para a participação dos alunos e o convite para os encarregados de educação (Apêndice 20); (iii) a criação dos grupos, a divisão das áreas onde cada grupo desenvolveria os postos de Orientação Funcional, bem como a definição de uma data e horário para cada grupo de alunos conceberem o seu posto de controlo (Apêndice 21); (iv) a elaboração da lista e a distribuição dos bens alimentares à responsabilidade de cada grupo para o lanche convívio (Apêndice 22); (v) o convite aos docentes do conselho de turma para participarem na atividade e respetivo convívio (contacto informal através da comunicação oral); e, por fim, (vi) toda a logística envolta na construção do percurso de Orientação Funcional pela Cidade do Funchal e a organização dos grupos para que não coincidissem no mesmo posto de controlo de Orientação Funcional.

Como o 3º período foi curto e bastante trabalhoso para os alunos, o processo de tomada de decisão, de planeamento e organização dos alunos nesta atividade acabou por ser mais controlado. Assim, a tomada de decisão dos alunos passou pela: (i) escolha dos grupos; (ii) seleção das imagens e do ponto de interceção que pretendiam para o seu posto de Orientação Funcional e construção de uma pergunta relacionada com a leitura do meio e espaço envolvente ao posto de controlo e (iii) construção do diagrama no eixo ortogonal previamente enviado pela docente (potencializando o trabalho em equipa e a responsabilização dos alunos).

Deste modo, destacamos que a elaboração das autorizações e dos convites aos encarregados de educação; a construção de emails de autorização para realização da atividade fora do contexto escolar; o convite informal aos docentes do conselho de turma,

visando a sua participação nesta AEC e a montagem de toda a logística do percurso de orientação ficou a nosso encargo.

6.2.2. Operacionalização da Atividade

A AEC, realizada a 15 de maio de 2018, das 9h às 12h30 na Zona Velha do Funchal, contou com a participação de 16 alunos, de 3 professores responsáveis (2 estagiários e o Orientador Cooperante) e do docente que aborda a disciplina de Oficina das Artes. Nenhum encarregado de educação participou na atividade, visto que no horário proposto nenhum possuía disponibilidade.

No dia da atividade, a saída da escola estava planeada para as 8h40, sendo alvo de um atraso de 10 minutos pelo facto de não estarem presentes todos os alunos (4 alunos faltaram à atividade e outros tinham-se dirigido diretamente para a Zona Velha, local onde chegavam ao Funchal pelo transporte público).

Chegando à Zona Velha, iniciámos a atividade com um *briefing* pré-atividade, explicando em que é que consistia a atividade, como é que estaria organizada, que tipo de materiais/objetos precisariam de levar consigo (telemóvel, caneta, mapa, trevo, cartão de controlo e folha com os desafios para cada posto), que cuidados/regras deviam possuir no decorrer da atividade e o sistema de pontuação de toda a atividade.

A atividade de Orientação Funcional, propriamente dita, pretendeu solicitar: (i) o trabalho de equipa; (ii) a capacidade de resistência e de gestão do esforço; (iii) a competitividade (dos próprios alunos e em relação aos colegas); (iv) a tomada de decisão mais apropriada em relação ao tipo de percurso selecionado, considerando o local do posto de Orientação Funcional; (v) a leitura do mapa e das variáveis do meio (para identificação do ponto de interceção das 3 imagens, à resposta sobre a pergunta de leitura do meio e à identificação de lixo ao longo do espaço que percorreram entre os postos e à sua respetiva recolha) e ainda (vi) a capacidade de raciocínio (referente às questões bónus de português). Para isto, os seis grupos de três alunos e o par tinham como objetivos identificar o local que representava as imagens cada posto, dirigir-se ao local e identificar o ponto de interceção, responder à questão solicitada e realizar o desafio proposto (prova como estiveram realmente no local exato). Concluídas estas tarefas, passavam para o posto seguinte, realizando o mesmo procedimento, até que completassem todos os postos inerentes a cada trevo (formato organizativo da atividade). É ainda de salientar que para cada trevo os alunos possuíam um limite temporal para a concretização dos pontos, mais

especificamente, 30 minutos. Os trevos foram entregues a cada grupo ao mesmo tempo, sendo que só à indicação de saída proclamada pelo professor é que cada grupo poderia ver o diagrama. É importante referir que este formato organizativo fornece alguma liberdade e autonomia aos alunos, sendo também esse nosso interesse, já que são alunos de 12º ano. No entanto, este formato organizativo e as suas componentes estavam salvaguardados através do reduzido recurso temporal destinado à concretização de cada trevo. Para além disto, numa fase prévia à atividade todos os alunos forneceram um contacto telefónico por grupo e foi fornecido o contacto dos professores responsáveis.

É digno de nota que o tempo destinado à concretização de cada trevo com postos de Orientação Funcional, assim como a pontuação estabelecida segundo os tempos de chegada foi pensado com intencionalidade para que proporcionasse alguma intensidade à atividade, visto que, grande parte dos alunos, não gosta de correr. Assim, através do fator de competitividade e com o recurso a esta estratégia, jogamos com a motivação dos alunos para chegar primeiro, cumprindo todos os requisitos relativos às perguntas e aos desafios. Por outro lado, a pontuação total das equipas não estava totalmente dependente do tempo de chegada, pelo facto das outras componentes também serem consideradas (perguntas, desafios e ambiente-recolha de lixo). Este fator provocou incerteza e exigiu que todos os alunos se esforçassem no decorrer da atividade, pois não sabiam se os grupos adversários tinham concluído os desafios, respondido corretamente às perguntas e qual era a quantidade de lixo recolhido (dado que a pontuação para esta última componente era relativa apenas ao grupo que recolhesse maior volume de lixo).

É ainda de destacar que todos os grupos conseguiram cumprir o tempo estabelecido para a concretização de cada trevo de postos de Orientação Funcional, não sendo necessário recorrer a penalizações pontuais decorrentes do incumprimento temporal para realização dos postos e respetivos trevos (1 ponto por cada minuto que chegassem à base atrasados).

6.2.3. Reflexão da Atividade

De uma forma geral, julgamos que os objetivos pretendidos e previamente definidos através dos princípios mencionados pelo PEE, mais especificamente: o desenvolvimento de um conjunto de atividades que promovam novas experiências aos alunos; que potencialize cooperação, criatividade, motivação, em articulação com o desenvolvimento

do espírito de cidadania e ainda que fomente o gosto pelas atividades desportivas, lúdicas, recreativas e culturais, foram alcançados. No entanto, a atividade também foi bem-sucedida pelo facto de proporcionar uma experiência fora do contexto escolar com uma atividade enquadrada com os interesses e gostos dos alunos.

Numa fase inicial do planeamento, a data prevista para realização da atividade em questão era o dia 7 de maio de 2018. Contudo, devido à indisponibilidade de dois alunos (um aluno devido à sua participação no Dia da Defesa Nacional e outra aluna devido ao trabalho realizado fora do contexto escolar) foi necessário proporcionar datas alternativas para a realização da respetiva atividade, nomeadamente, dia 8 ou 15 de maio (sendo a última selecionada por todos os alunos). Com isto, devemos retirar uma aprendizagem inicial que poderia ter sido melhorada e considerada. Sendo os alunos os principais elementos a quem se destinava esta atividade, embora soubéssemos que à segunda-feira os alunos não tinham aulas, na proposta da data devíamos ter considerado a possibilidade de os alunos possuírem atividades extracurriculares realizadas fora do contexto escolar.

Ainda na fase de planeamento, e na tentativa de articular e promover a interdisciplinaridade desta atividade com outras áreas de ensino foi feito um contacto informal com a docente de português. Explicada e enquadrada a atividade perante a docente, este contacto caracterizou-me por uma solicitação de questões de exames nacionais de português que fossem possíveis de responder de forma direta e/ou no formato de escolha múltipla (integrando a componente bónus da atividade). Todavia, este contacto já foi realizado tardiamente, resultando numa indisponibilidade da docente em responder a esta solicitação. Considerando esta condicionante, optámos por não solicitar esta tarefa a mais nenhum docente do respetivo conselho de turma, já que o nosso colega de estágio, no mesmo molde de AEC realizada à sua turma, realizou esta solicitação à docente de português da respetiva turma, adquirindo uma resposta positiva. Neste âmbito, como a atividade em questão realizou-se já numa fase intermédia do 3º período, decidimos implementar as perguntas realizadas pela professora de português de outra turma de 12º ano, já que os conteúdos já tinham sido todos abordados perante a professora de português que lecionava à nossa turma. No entanto, tivemos ainda o cuidado de selecionar as perguntas, de forma a enquadrá-las com o nível da turma no que se refere a esta matéria de ensino.

Derivado a uma comunicação tardia aos docentes do conselho de turma para a sua participação nesta AEC, resultou numa fraca adesão dos mesmos devido à indisponibilidade no horário estipulado, havendo apenas a participação de um docente. Este acontecimento leva-nos à mesma conclusão do que a situação anterior, mais precisamente, que devíamos ter estabelecido este contacto numa fase inicial do ano letivo, mencionando o que pretendíamos. Outra estratégia pelo estabelecimento de um contacto e convite formal via e-mail, previamente, e, numa fase mais próxima do dia da atividade, relembrar este convite de uma forma mais informal e direta (comunicação *in loco*).

Tal como já foi mencionado anteriormente, todos os grupos conseguiram concretizar o conjunto de postos de Orientação Funcional representados em cada trevo durante o período temporal pré-estabelecido. Contudo, no início da atividade, durante o *briefing*, alguns alunos e respetivos grupos não demonstraram atenção às informações que estavam sendo transmitidas pela docente. Como resultado deste aspeto, quando os grupos regressaram à base após a conclusão do primeiro conjunto de postos de Orientação Funcional verificámos que, a maior parte dos grupos (5), não tinham concretizado os desafios. No momento, julgámos que o mais pertinente seria prejudicar estes grupos, relativamente à pontuação desta componente porque foram alertados para prestarem atenção. Mas, por outro lado, acreditamos que se o fizéssemos poderíamos estar a desmotivá-los, beneficiando apenas um grupo que concretizou o solicitado. Assim, decidimos não penalizar nenhum grupo e voltar a alertar para a concretização dos desafios em cada posto de controlo, antes dos grupos iniciarem o segundo trevo.

Apesar de determinarmos um limite temporal de 30 minutos para a concretização de cada conjunto de postos de Orientação Funcional verificámos que alguns grupos não utilizavam todos os recursos temporais para realizar os trevos, havendo casos em que chegaram à base após 15 a 20 minutos da partida (relativa a cada trevo). Perante esta situação, os grupos optaram por tomar duas decisões: (i) rentabilizar os recursos temporais para recolher mais lixo (tentando beneficiar o ambiente e contribuindo para a aquisição de mais pontos enquanto equipa) e (ii) utilizar este tempo para repor energias e descansar. Refletindo sobre estas duas consequências, e visto que um dos nossos objetivos passava pela promoção da AF, seria benéfico termos construído pontos de Orientação Funcional bónus que podiam ser utilizados nestes casos, contribuindo para a sobrevalorização pontual das equipas que os concretizassem.

Embora tenhamos definido que o tempo total de concretização de cada trevo só seria contabilizado quando todos os elementos dos grupos chegassem, houve uma situação particular que nos fez desvirtuar este aspeto, adaptando-o. Uma aluna participou na atividade, mas possuía uma entorse no tornozelo. Neste sentido, enquanto os restantes dois elementos deste grupo realizaram os postos de Orientação Funcional, a aluna em questão ficou apenas com a tarefa de recolher lixo. É digno de nota, no entanto, que a aluna à qual nos referimos foi identificada com todos os postos que o seu grupo estava a realizar, apenas não queríamos inviabilizar a possibilidade de contribuir com sucesso para a sua equipa.

Outra estratégia que podia ser implementada de forma a usufruirmos de um controlo mais direto e efetivo dos alunos, embora tenha sido pensado, mas não aplicado, referia-se à solicitação de professores auxiliares (colegas de estágio de outros NE) para concretizarem e controlarem a atividade com cada grupo, sendo este o elemento responsável. Percebidos os impedimentos e constrangimentos relativos a esta componente, decidimos então fornecer autonomia e responsabilidade aos alunos durante a atividade (estando salvaguardados de que todos os alunos tinham os contactos dos docentes e que se acontecesse algum imprevisto ligavam de imediato). Porém, após a atividade e ao refletir melhor, tínhamos outra possibilidade de manter este controlo, nomeadamente, com o recurso ao *smartphone* (ligar a cada grupo de 10 em 10 minutos, mais ou menos).

Ainda assim, toda a atividade decorreu dentro do que estava previsto, bem como o convívio. Destaque para a atitude dos alunos que, ao verificarem que iam sobrar algumas sandes e sumos, decidiram entregar estes bens alimentares a um sem-abrigo que se encontrava neste local. Apesar de não termos atuado e contribuindo diretamente neste processo, ou seja, de possuímos um papel efetivo no desenvolvimento desta atitude dos alunos, foi uma situação com significado especial e emotivo.

Refletindo acerca do grau de envolvimento dos alunos na respetiva atividade, embora tenhamos sido nós a efetuar a seleção e distribuição dos bens alimentares que cada grupo ficava responsável por trazer para o lanche convívio, seria mais pertinente deixarmos esta função para os alunos, dando-lhes alguma responsabilidade mais efetiva e exigindo diálogo e interação entre todos os elementos da turma.

VII – ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

7.1. Enquadramento das Atividades de Intervenção

As Atividades de Intervenção da Comunidade Escolar surgiram com a finalidade de envolver e promover uma interação e ligação dos professores estagiários com os docentes do grupo disciplinar de EF. No entanto, e como na escola não agem apenas docentes, o envolvimento com a restante comunidade também devia surgir, fosse ela com funcionários, com docentes de outras áreas disciplinares, com os órgãos executivos da escola e com alunos de outras turmas, já que Dayrell (1996) afirma que é através da interação destes agentes que se atribui um papel de construção social à escola.

O fortalecimento desta ligação entre os diversos elementos da comunidade escolar foi potencializado através do nosso envolvimento em atividades previamente planeadas e organizadas pelo grupo disciplinar de EF. Como a nossa participação neste tipo de atividades assumiu um carácter opcional pelo atual plano de estudos do MEEFEBS, as funções que desenvolvemos não estavam associadas às fases de planeamento e de conceção das mesmas, mas sim ao nível da operacionalização das atividades e consequente reflexão sobre as mesmas, destacando a divulgação das atividades na turma e o auxílio prestado por nós no que se refere à gestão e controlo das atividades.

Assim, é possível referirmos que o grupo disciplinar de EF da ESFF dinamiza um conjunto variado de atividades e de experiências desportivas ao longo do ano letivo, das quais destacamos: o Projeto +90; a Semana das Multiatividades; o Torneio das Modalidades, integrando o Torneio de Voleibol, o Torneio de Futsal e o Sarau de GA; o Dia da AF e ainda a Semana das Atividades Náuticas.

Embora tenhamos assumido a função de transmissão e divulgação de todas as atividades em questão na nossa turma de prática pedagógica, apenas exercemos uma participação ativa no que se refere à operacionalização das atividades no Projeto +90 e na Semana das Multiatividades. Pois, o facto de muitas atividades se desenrolarem à sexta-feira, dia em que tínhamos aulas teóricas integrantes ao nosso MEEFEBS na UMA, limitou e condicionou a nossa participação. No caso particular do Dia da AF, já tínhamos demonstrado o nosso interesse em auxiliar no controlo e gestão da atividade, contudo devido a uma alteração inicial da data como consequência das condições climáticas

adversas, já não foi possível participarmos (já que no dia reagendado tínhamos aulas na UMa).

7.1.1. Projeto +90

7.1.1.1. Enquadramento da Atividade

O Projeto +90 é uma atividade particular da ESFF que tem como objetivo avaliar a AptF dos alunos, enquadrando-os através de níveis que representam ou não a zona saudável, sensibilizando-os e fomentando a importância da atividade físico-desportiva.

A identificação de alunos abaixo da zona saudável da AptF é determinante para uma intervenção dos professores de EF. Pois permite que os docentes tenham uma noção exata do nível de AptF destes alunos, fazendo com que a sua atuação, numa fase posterior, seja mais ajustada e enquadrada com o nível de AptF dos alunos. Sendo mais específica, este enquadramento dos alunos na sua zona de saúde conforme a AptF, permite intervir de uma forma mais orientada e individualizada conforme as condições do aluno e a sua própria evolução.

Para determinar a zona saudável dos alunos é necessário aplicar-lhes um conjunto de medições antropométricas e de testes físicos. Estes exercícios, por sua vez, foram escolhidos e selecionados pelos docentes do grupo disciplinar de EF, selecionando alguns testes de várias baterias. É de ressaltar que nesta seleção dos exercícios/testes, o grupo de EF optou por escolher testes em que a sua aplicabilidade não envolvesse muito tempo, não fossem demasiado invasivos e que se tornassem significativos para os alunos, tendo por base a exequibilidade dos mesmos fora do contexto escolar (tendo como principal ideia a continuação desta prática em casa ou durante os tempos livres, visto que não carecem de elevados e específicos recursos materiais).

A aplicação do Projeto +90 ocorre em dois momentos, mais especificamente: (i) no início do ano letivo (1º período entre os dias 10 e 16 de outubro de 2017), com o objetivo de caracterizar as turmas relativamente ao nível de AptF dos alunos, sensibilizando-os desde o início para a importância da EF e da AF para a saúde e (ii) num segundo momento (ocorrendo no 3º período dos dias 23 de abril a 2 de maio) que tem como finalidade controlar e avaliar a AptF das turmas, verificando os casos de evolução e de retrocesso ao nível da zona saudável nos diversos testes em conformidade com a AptF demonstrada pelos alunos.

A dinamização deste evento é feita durante uma semana no pavilhão desportivo da ESFF, estando esta instalação desportiva destinada unicamente a este fim. Durante esta semana, todas as turmas, no horário estabelecido para a EF, passam pelo pavilhão com o intuito de executarem e recolherem, posteriormente, os resultados dos testes. É de referir ainda que, derivado ao elevado número de turmas existentes na escola, cada turma tem de realizar dois circuitos de exercícios (A e B) que são distribuídos ao longo dos dias em que as turmas têm EF, durante a semana vigente para o projeto.

Neste sentido, o circuito “A” é caracterizado pelos exercícios de flexibilidade (dos membros superiores – flexão do ombro; dos membros inferiores – *Toe Touch*), de resistência muscular (nomeadamente o vaivém longo de 20 metros e a resistência muscular da parte superior do corpo – *press up test*) e de potência muscular (dos membros inferiores - salto horizontal sem corrida preparatória). O circuito “B” envolve outros exercícios de resistência muscular (dos membros inferiores através dos agachamentos e a resistência muscular e estabilidade do core com o exercício de prancha frontal (adquirindo máxima classificação se concretizar 3 minutos nesta posição) e a composição corporal (nomeadamente peso corporal, altura e perímetro abdominal).

Todas as estações de cada circuito ficaram à responsabilidade de um docente do grupo disciplinar de EF, enquanto que o professor da turma acompanhava os seus alunos ao longo das diversas estações. Porém, em situações em que não há professores suficientes para ficarem com a responsabilidade de cada estação, o docente da turma assumia esta responsabilidade, enquanto que a sua turma cumpria e concluía o circuito previsto para a aula.

7.1.1.2. Funções Desenvolvidas

No primeiro contacto com este evento (dia 10 de outubro de 2016, das 10h às 11h30) colaboramos na dinamização da estação da composição corporal, ficando encarregue de proceder à explicação dos exercícios envolvidos nesta estação e, posteriormente, à medição e respetivo registo do peso corporal, da altura e ainda do perímetro abdominal de cada aluno.

No segundo contacto com este evento (ainda no primeiro momento de aplicação do projeto, datado a 12 de outubro de 2016, das 10h às 11h30) colaboramos, desta vez, com a dinamização da estação de avaliação do core (prancha frontal). Nesta estação

desempenhámos funções como explicação da atividade, correção postural dos alunos no decorrer do exercício, medição e registo do tempo realizado em prancha frontal.

No segundo momento de aplicação do projeto +90 a nossa participação centrou-se apenas ao nível da nossa turma. Pois, na mesma altura foi aplicado os testes de avaliação da AptF integrados no Projeto EFERAM-CIT. Dado que alguns destes testes são similares aos do projeto +90, decidimos apenas implementar os testes que ainda não tinham sido realizados, nomeadamente, o core, os agachamentos, o *toe touch* e as *push ups*, rentabilizando os recursos temporais da nossa aula para desenvolvimento de outros conteúdos.

7.1.1.3. Reflexão

A pertinência do Projeto +90 é bastante relevante pelo facto de pretender dar uma resposta a um problema que é cada vez mais atual e mais visível na sociedade atual, a obesidade e a inatividade física. Neste sentido, o objetivo principal deste projeto tem em vista a consciencialização sobre os níveis de AptF dos alunos, na tentativa de implementar hábitos de vida saudáveis, destacando a prática de AF e/ou exercício físico. No entanto, este projeto é encarado como um momento único, com nenhuma ou fraca inter-relação com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, onde a identificação dos estudantes que se enquadram fora da zona saudável (principalmente no que se refere ao excesso de peso e à obesidade), na maior parte dos casos, são notados sem ser necessário aplicar os testes de AptF.

Ainda assim, não são só as questões de sobrepeso que nos preocupam. Enquadrados fora da zona saudável, estão também os casos categorizados como peso abaixo do recomendado, sendo uma situação também ela alarmante, à qual não existia nenhuma recomendação ou indicação do que poderia fazer.

Para minimizar estes aspetos, consideramos que seria proveitoso para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos a dinamização e consecução, após o momento de recolha de dados, de um momento de consciencialização e sensibilização dos alunos através de um relatório de AptF (Apêndice 8) ou de uma palestra para despoletar a importância de uma alimentação equilibrada. Por outro lado, e em consonância com o centro de saúde ou outra entidade com fins associados à saúde, pudesse acompanhar, pelo menos, os casos em risco (fora da zona saudável). Estas estratégias tornariam o projeto mais significativo e contributivo ao nível da formação dos alunos, fazendo com que percebessem qual o

nível que os caracterizariam e quais as possíveis estratégias a desenvolver para atingir a zona saudável, percebendo o significado e a utilidade dos testes e promovendo, em consonância com os resultados obtidos durante a avaliação, os seus hábitos de prática de AF para a vida (considerando que os alunos agora até podem ser caracterizados como saudáveis, mas daqui a uns anos e de acordo com um conjunto de variáveis, podem vir a possuir fatores de risco).

Outra estratégia para tornar este processo mais significativo para os alunos estava relacionada com a definição de metas/objetivos individuais para cada um deles. Por outro lado, se este projeto fosse aplicado a meio do ano letivo como forma de controlar os alunos e de lembrar-lhes sobre os objetivos a atingir, podia suscitar um comportamento de compromisso e uma envolvência mais ativa dos alunos. Dentro deste âmbito, o grupo disciplinar até podia definir um clube ou uma atividade extracurricular com este fim particular de melhorar a AptF dos alunos.

Fazendo uma análise mais específica e precisa sobre o primeiro contacto com o Projeto +90, verificámos que na estação da composição corporal houve um cuidado bastante grande com a abordagem aos alunos para subirem a *t-shirt* para procedermos à medição do perímetro abdominal (visto que era necessário identificarmos a crista ilíaca). Acrescentando a este fator, houve a ponderação e a preferência que fosse uma docente a executar este teste. Outro aspeto que funcionou muito bem foi a organização desta estação específica porque o facto de só entrar um aluno de cada vez para realizar a medição não resultou em constrangimentos pessoais dos indivíduos a avaliar (os colegas não observavam esta medição, pelo que não havia a preocupação do aluno com o que os colegas poderiam dizer).

Por outro lado, durante este primeiro contacto existem aspetos menos positivos, como por exemplo, serem os próprios alunos a registarem os seus valores. Este aspeto tornou a recolha de dados muito subjetiva, inconclusiva e pouco fiável, visto que este registo não careceu de um controlo direto do docente, centrando-se apenas na palavra dos alunos o que não garante a veracidade dos resultados transmitidos. Assim, torna-se importante refletir sobre o custo-benefício de adotarmos esta estratégia e se pretendemos ou não que os alunos desenvolvam também a sua “capacidade de veracidade”.

No teste do core e dos squats, a organização das estações e especificação dos resultados dos alunos também não foi a mais apropriada. Pois, metade da turma ficava a concretizar

a prancha frontal/agachamentos enquanto o seu par levantava o braço quando o colega saía da posição de prancha frontal e, por outro lado, no teste dos squats um aluno contava o número de agachamentos concretizados por outro colega, durante um minuto, respetivamente. No que se refere ao primeiro caso (teste do core), haviam casos em que, simultaneamente, três ou mais alunos saíam da posição não havendo um registo preciso do tempo em que os alunos permaneceram na posição de prancha frontal. Ou seja, os alunos não adquiriam o resultado fiável sobre a sua prestação criando-lhes alguns constrangimentos e dúvidas no que se refere à utilidade do projeto, em si. Ainda no teste do core, a existência de apenas um docente no controlo do tempo realizado pelos vários alunos, impossibilitava, diretamente, uma correção postural do exercício (já que tinha de estar atento aos alunos que levantavam o braço a sinalizar que o colega já saía da posição de prancha frontal). Assim, e em particular nestes dois testes, levantam-se algumas questões, como por exemplo: “retirar o valor certo é o mesmo do que retirar o valor aproximado?”; “interessa-nos fazer por fazer ou ter consciência sobre a postura correta de concretização do exercício?”.

Já o teste das *push ups* demonstrou-se inadequado às capacidades dos alunos, visto que grande parte dos alunos não a conseguiam realizar de forma eficaz (pelo facto de haver um critério de êxito que solicitava o toque do peito do aluno na mão do colega ou do professor que estivesse a avaliar).

A forma como todo o projeto está sendo dinamizado envolve um grande número de recursos humanos no projeto, bem como elevados recursos temporais (uma semana completa, para que cada turma realize em duas aulas os dois circuitos). Todavia, e com o objetivo principal de rentabilizar recursos temporais, os professores poderiam realizar, nas suas próprias aulas, os testes físico-motores mais acessíveis, nomeadamente, a flexibilidade de ombros e do tronco (toe-touch), os agachamentos (squats), o salto em comprimento sem corrida preparatória, as flexões de braços (push ups) e ainda a prancha frontal (core). Esta estratégia podia resultar numa diminuição de recursos temporais de realização do projeto, mais especificamente, de dois dias para apenas um dia. Como consequência desta estratégia seria também rentabilizado o tempo de aula, os registos dos dados seriam desenvolvidos de forma mais eficaz e seria possível diminuir o número de turmas pelo espaço.

7.1.2. Semana das Multiatividades

7.1.2.1. Enquadramento da Atividade

A Semana das Multiatividades desportivas foi desenvolvida pela primeira vez na ESFF no presente ano letivo, tendo como objetivo principal a captação e sensibilização dos alunos para a participação no DE, consoante as várias modalidades desportivas oferecidas por este departamento na escola.

A Semana das Multiatividades decorreu de 6 de novembro a 10 de novembro de 2017, desde as 08h15 até às 18h30. Desta forma, nos horários estipulados para a EF de cada turma em questão, os alunos tinham de concretizar um conjunto de atividades que correspondiam ao circuito A e B (sendo realizado um em cada dia dedicado à EF), tal como se procedeu na atividade do Projeto +90 anteriormente abordado.

As modalidades desportivas realizadas e enquadradas nesta semana dependeram, fortemente, da existência de um núcleo da modalidade no DE. Neste sentido, as atividades integrantes no circuito A foram Ténis de Mesa, Voleibol, Badminton e Ginástica Aeróbica, enquanto que o circuito B era composto pelo Basquetebol, Futsal e Andebol.

Cada um dos circuitos possuía um recinto desportivo específico onde decorriam as atividades. Sendo mais específica, o circuito A decorreu no pavilhão polidesportivo, envolvendo as atividades de Voleibol, Ténis de Mesa, Badminton (cada uma realizada num terço desta instalação desportiva) e Ginástica Aeróbica (realizada no ginásio central). O campo 5, por sua vez, também foi dedicado ao Voleibol, no sentido de poder colmatar a grande afluência de alunos em determinados períodos temporais. As instalações desportivas dedicadas ao circuito B foram o campo sintético (campo 2 – duas estações de futsal e duas estações de andebol) e o campo 3 e 4 correspondendo às duas estações de Basquetebol.

Ao nível da observação e controlo das atividades é digno de nota que em cada estação ficou um docente responsável, enquanto que a sua turma percorria o circuito com as diversas estações. Contudo, na presença do professor responsável pelo núcleo de uma modalidade do DE este ficava responsável pela estação correspondente ao seu núcleo. Os restantes docentes distribuíram-se ao longo das estações disponíveis.

7.1.2.2. Funções Desenvolvidas

Durante este evento ficámos responsáveis por desenvolver algumas funções de controlo e de observação da prestação dos alunos, relativamente a algumas atividades desenvolvidas consoante os circuitos A e B.

No dia 7 de novembro das 15h15 às 16h45, após demonstrarmos disponibilidade para exercer funções neste evento, acabámos por ficar responsáveis, numa primeira fase, por orientar uma turma de um colega de grupo de EF ao longo das estações correspondentes ao circuito A. Feita a distribuição dos grupos da turma em questão pelas diversas estações, assumimos o controlo da atividade de Ténis de Mesa. Neste âmbito, as nossas funções passaram por fornecer as regras do jogo de Ténis de Mesa aos alunos, observar a sua prestação motora nesta modalidade e questioná-los relativamente ao seu interesse em participar no DE por esta modalidade, indicando-lhes o docente responsável pela mesma, o horário e dia estabelecidos para os treinos.

No mesmo dia, das 17h às 18h30, voltámos novamente a desempenhar funções nesta atividade, desta vez, na estação de Basquetebol incluída no circuito B. Nesta estação, tal como na do Ténis de Mesa, seguimos os mesmos procedimentos. No entanto, e quando surgiam equipas com níveis muito heterogéneos entre si, foi necessário manipularmos algumas regras do jogo de forma a se tornar um jogo mais equilibrado e sustentado.

No dia 9 de novembro de 2017, das 10h00 às 11h30, voltámos a participar ativamente neste evento com a orientação de uma turma, através de uma solicitação do nosso orientador cooperante. Após a distribuição dos grupos pelas estações pertencentes ao circuito A, verificámos se, em alguma estação, faltava um professor responsável (para assumirmos essa função). Porém, como nesse horário estavam 5 docentes e respetivas turmas a concretizar este circuito, todas as estações já possuíam um docente responsável. Neste sentido, acabámos por não desenvolver funções específicas relacionadas com as atividades em questão, exercendo apenas um controlo geral da turma. Já das 11h45 às 13h15 ficámos responsáveis pela estação de Badminton, implementando, mais uma vez, o procedimento mencionado anteriormente. Ou seja, fornecer algumas regras do jogo de Badminton, observar a prestação motora dos alunos durante esta atividade e questioná-los acerca do seu interesse na participação do DE nesta modalidade.

7.1.2.3. Reflexão

A concretização desta atividade torna-se extremamente importante não só pelo facto de promover a captação de alunos para o DE, mas também por ser um momento de apelo à prática de AF de uma forma eclética, dinâmica e interativa entre as próprias turmas, permitindo desenvolver um contacto e interação com alunos de outras turmas, contribuindo para desenvolver, também, as componentes sociais.

Por outro lado, também se torna relevante para nós, professores estagiários, já que o nosso envolvimento neste tipo de eventos promove uma interação e relacionamento com outros professores/colegas do grupo de EF que até então não tinha sido possível contactar, reforçando ou tornando-o mais significativo e efetivo (para auxiliá-los com a responsabilização de uma atividade ou até mesmo por controlar uma turma, em específico, que demonstre comportamentos desviantes). Para além destes aspetos, este tipo de atividades permite-nos contactar com alunos de outras turmas, num contexto de promoção da prática de AF enquadrada com uma atividade específica associada ao DE.

Relativamente ao evento e refletindo sobre as formas de rentabilização do mesmo, verificámos que a sua dinamização poderia ter sido efetivada consoante o seu objetivo, a sua organização e ainda a envolvência dos alunos nas modalidades desportivas sugeridas.

Assim, durante a sua operacionalização deparamo-nos com alguns constrangimentos associados à organização e gestão da própria atividade, dos quais podemos destacar:

1. Aquando de um número elevado de turmas e respetivos alunos a realizar os circuitos A e B, verificámos que ao longo das estações existia um aglomerado de alunos a fazer as atividades, enquanto outra parte dos alunos estavam parados à espera de conseguir material/espço para começar as atividades em questão;
2. Estava previsto que o professor responsável pelo núcleo do DE ficasse na estação da modalidade correspondente. Contudo, o verificado foi que, em grande parte do recurso temporal disposto para a realização do evento em questão, isso não se verificou;
3. Nas modalidades que envolviam jogos desportivos coletivos (Futsal, Basquetebol, Andebol e Voleibol), por vezes, defrontavam-se turmas de anos de ensino diferentes e com níveis de jogo diferenciados, resultando, em alguns casos, em situações desmotivantes para os alunos mais fragilizados ao nível

motor e até psicologicamente, em relação a uma dada modalidade e ao que os colegas poderiam dizer acerca da sua prestação motora;

4. Não existia um tempo fixo e predeterminado entre todos os docentes para que os alunos se mantivessem nas estações, acabando por não haver uma rentabilização efetiva do tempo disponível em cada estação, o que provocou tempos de espera e de paragem motora dos alunos;
5. Os docentes, ao estarem envolvidos numa estação, enquanto a sua turma está dividida ao longo das estações do circuito, não conseguem obter um controlo da turma. Isto é, não conseguem verificar se todos os alunos realizam as atividades previamente dispostas e acordadas com o docente.
6. A estação de ginástica aeróbica ficou a cargo apenas de um professor (que, neste caso, era o responsável por este núcleo ao nível do DE). Assim, o docente em questão estava presente apenas nos momentos em que tinha aulas agendadas. Este fator fez com que muitos alunos não experienciassem e vivenciassem esta modalidade/núcleo de DE, promovendo uma desigualdade de oportunidades nos alunos;
7. Por outro lado, foi visível que ao identificar alguns alunos “habilidosos” para o Ténis de Mesa, o Basquetebol e o Badminton e ao questioná-los sobre o seu interesse em participar no DE nas respetivas modalidades apurámos que, grande parte dos alunos, ou não tinham compatibilidade de horário com os treinos ou afirmavam que não tinham tempo e que o seu objetivo era dedicar-se à escola (disciplinas essencialmente de cariz teórico o que nos fez inferir que estes alunos desvalorizam a EF, o DE e da AF em detrimento das outras disciplinas).

Neste sentido, existem aspetos que devem ser considerados e repensados em termos de eficácia e dos objetivos que se pretendem com o evento em questão. Sendo uma atividade desenvolvida pelo grupo disciplinar de EF pensamos que poderia haver, não só um maior envolvimento dos docentes neste tipo de atividades, como também uma melhor coordenação em relação ao tempo determinado para cada estação, isto é, em cada circuito colocar um docente responsável por cronometrar o tempo destinado em cada estação, sendo este o responsável por sinalizar a troca (por intermédio de um apito, por exemplo)..

Outra estratégia, embora acreditemos que determinaria um menor impacto quando comparada com a versão realizada (não só ao nível da escola, como também na possível

relação e interação entre os alunos de diferentes turmas), refere-se à implementação da atividade numa versão mais individualizada, de cada professor para a sua turma, havendo a necessidade de, neste caso, fornecer uma boa articulação e equacionar os recursos materiais entre todos os professores. Este fator diminuiria o rácio de alunos pelo espaço e respetivos materiais e promoveria uma maior dinâmica na concretização das atividades propostas, rentabilizando os recursos temporais. Por outro lado, talvez, se existisse uma forma rápida e quantificável da percentagem dos alunos que através desta atividade aderiram ao DE, poderíamos retirar uma conclusão mais específica sobre a influência direta desta atividade na captação de alunos para o DE, refletindo sobre os custos e benefícios da atividade em questão, em conformidade com o objetivo previamente delineado.

7.1.3. Reflexão Final das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

O grupo disciplinar de EF da ESFF, tal como foi possível verificarmos, dinamiza um conjunto diversificado de atividades. A nossa intervenção e participação dependeu, fortemente, da nossa disponibilidade e identificação com as atividades em questão. Ainda assim, e apesar de demonstrarmos interesse em participar noutras atividades, a nossa participação tornou-se inviável devido a outras atividades inseridas no mestrado (como por exemplo aulas curriculares na UMA).

Contudo, notámos que através da nossa participação em algumas atividades, conseguimos estabelecer contactos mais interativos com os outros docentes do grupo disciplinar. Por outro lado, a grande afluência e diversidade de alunos nas duas atividades em que participamos, exigiu uma adequação e uma exposição aos alunos que não estávamos tão habituados, obrigando-nos a sair da zona de conforto e a enfrentar alguns desafios (como por exemplo transmitir confiança aos alunos e estabelecer um clima positivo durante as medições do perímetro abdominal durante o projeto +90, para que os alunos não se sentissem constrangidos). Sem dúvida, que este contacto direto com alunos de outras turmas permitiu desenvolver a nossa capacidade comunicativa, promovendo a nossa capacidade de enfrentar os alunos com maior à vontade e com menor ansiedade.

Gostaríamos, particularmente, de envolvermo-nos no processo de planeamento e dinamização do dia da AF pelo facto de acharmos que iríamos desenvolver outro tipo de competências mais específicas e que nos poderiam auxiliar a preparar a AEC. Pois, este

tipo de atividades envolvia o contacto com outras instituições e entidades para solicitação do espaço, dos recursos materiais e até mesmo de recursos humanos (caso da Escalada e do Slide no dia da AF). Por outro lado, esta atividade foi dinamizada fora do contexto escolar, o que exige um procedimento logístico algo complexo e com um controlo específico sobre os alunos, fatores esses que gostaríamos de ter passado e de estarmos envolvidos.

O desenvolvimento da nossa capacidade crítica e reflexiva também foi despoletado através da participação nestas atividades, já que ao observarmos algumas fragilidades foi necessário refletir sobre as estratégias que podíamos implementar para rentabilizar os recursos existentes e a própria atividade, em conformidade com os objetivos definidos. Todavia, não podemos esquecer que as sugestões mencionadas foram analisadas de um ponto de vista teórico, o que significa que a sua eficácia depende de uma fase experimental, verificando a transferência e a eficiência para a prática.

As características particulares da nossa turma de prática pedagógica, bem como a dificuldade e constrangimentos associados à exposição perante outras turmas foram as razões principais para que a nossa turma não participasse neste tipo de atividades. Mesmo assim, e tendo consciência destes fatores desde o início do ano letivo, não deixamos de transmitir-lhes todas as informações associadas às mesmas.

VIII – ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

8.1. Ação Científico-Pedagógica Individual – O Pedómetro enquanto Instrumento de Otimização do Processo Pedagógico

A ACPI caracteriza-se como sendo uma das atividades integradas no plano de estudos do MEEFEBS pela UMa, que devem ser desenvolvidas durante a prática pedagógica de estágio.

O objetivo principal desta atividade é permitir que os professores estagiários atuem como agentes catalisadores do processo de formação dos docentes integrados no grupo disciplinar de EF. Para além desta partilha e troca de conhecimentos e de experiências pedagógicas, este é também um momento para potencializarmos uma aproximação com os docentes mais experientes. No entanto, este momento não deve ser encarado como uma confrontação e/ou de hierarquização entre os saberes destes dois grupos, mas sim como um processo de formação contínua dos docentes integrados neste grupo disciplinar, mas também dos próprios professores estagiários.

A temática desta ação, por sua vez, surge na tentativa de demonstrar ao grupo de professores do grupo disciplinar de EF da ESFF algumas atividades que tinham sido dinamizadas com as turmas de estágio. Por norma, e em anos anteriores, a temática desta ação surgia em conformidade com os potenciais interesses dos professores do grupo disciplinar de EF. No entanto, tendo sido feita esta auscultação com o auxílio do nosso orientador cooperante e com o coordenador do grupo disciplinar de EF, deparámo-nos com um constrangimento associado à matéria selecionada – Corfebol. Como esta matéria não despertava grande interesse e motivação vinda dos estagiários optámos por implementar as temáticas: *Modelo de Educação Desportiva – Uma Abordagem no Futebol* e *O Pedómetro enquanto Instrumento de Otimização do Processo Pedagógico* desenvolvidas pelos professores estagiários Henrique Andrade e Joana Pinto, respetivamente (Apêndice 23 e Apêndice 24, cartaz de divulgação e projeto da ACPC, respetivamente). Assim, e considerando que a primeira temática ficou ao encargo do nosso colega de estágio, é de salientar que a nossa ação teve um carácter teórico (Apêndice 25), embora tenhamos auxiliado o nosso colega de estágio a desenvolver a componente prática da sua temática. Por conseguinte, a temática apresentada foi também traduzida num poster para apresentação no Seminário de Desporto e Ciência 2018 (Apêndice 26) e no respetivo artigo que integra o Livro de Atas.

8.1.1. Conceptualização da Ação

Centrando-nos na concetualização da ação denominada de *O Pedómetro enquanto Instrumento de Otimização do Processo Pedagógico* foi necessário procedermos a uma análise e revisão da literatura para podermos desenvolver os conteúdos previamente definidos. Por outro lado, para conseguirmos fornecer um exemplo prático da abordagem dos pedómetros na turma de 12º ano, tivemos de aplicá-los durante uma semana na turma em questão. De forma a não nos tornarmos demasiado extensivos, e já que concretizamos um artigo com a temática da ACPI, como referimos anteriormente, podemos recorrer a este para aprofundarmos os conteúdos desenvolvidos na conceptualização desta ação (Apêndice 27).

8.1.2. Operacionalização da Ação

A operacionalização da ação, por sua vez, centrou-se na revisão de literatura e de bibliografia realizada, bem como no desenvolvimento dos conteúdos realizados na fase de conceptualização da ação.

Assim, afirmamos que a ACPI se realizou no dia 25 de janeiro de 2018 entre as 13h30 e as 15h.

Esta Ação iniciou-se com um breve enquadramento por parte do Coordenador do Grupo de EF acerca do que seria desenvolvido. Após isto, iniciaram-se as comunicações dinamizadas pelos professores estagiários.

Direcionando a nossa atenção à apresentação *O Pedómetro Enquanto Instrumento de Otimização do Processo Pedagógico*, destacamos que esta teve como finalidade explicar a utilidade deste instrumento de monitorização da AF; identificar em que sentido pode ser considerado como uma ferramenta laboratorial, contextualizando as suas potencialidades no contexto da EF ao nível do professor e ao nível do aluno; passando, após esta parte mais teórica, a fornecer um exemplo prático de aplicação do pedómetro numa turma, mencionando a metodologia utilizada para a colocação dos pedómetros e em que contexto foram recolhidos os dados desta turma (utilização deste instrumento durante sete dias consecutivos, sendo necessário programá-los com os dados pessoais de cada aluno, nomeadamente, a altura, o peso corporal e a amplitude da passada); e ainda a análise dos dados recolhidos, expressando a importância da EF para a promoção de um

estilo de vida ativo, e o fornecimento de algumas aplicações de pedómetros gratuitas para *smartphones* (Apêndice 28).

Embora tenhamos previsto a abordagem de uma parte teórica com a utilização dos pedómetros simultaneamente com a parte prática desenvolvida pelo nosso colega de estágio, esta tornou-se inviável já que os pedómetros, instrumentos pertencentes ao Departamento de EF da UMa, não estavam disponíveis.

8.1.3. Reflexão da Ação

Na fase de conceção da ACPI deparamo-nos com algumas dificuldades na seleção da temática a abordar, já que tínhamos consciência de que poderíamos captar maior atenção dos professores através de uma temática que lhes despoletasse interesse (recorrendo à auscultação dos professores do grupo disciplinar de EF da ESFF).

Por outro lado, e estando a conceber experiências pedagógicas diferentes aos nossos alunos durante a prática pedagógica, achávamos que estas poderiam também desenvolver os conhecimentos e competências dos professores, cativando-os por serem metodologias diferenciadas.

Neste âmbito, decidimos arriscar e centrarmo-nos em duas atividades que estavam a ser dinamizadas nas turmas dos professores estagiários, demonstrando-lhes o que estávamos a fazer e quais os indicadores positivos e negativos destas aplicações. Esta foi também uma forma de rentabilizar os nossos recursos temporais e a nossa energia, já que para a abordagem da temática de Corfebol teríamos de realizar um maior investimento a este nível.

Considerando estes aspetos, a incerteza sobre o impacto e as potencialidades das temáticas selecionadas foi evidente. Contudo, e em conformidade com os *feedbacks* fornecidos pelos docentes, verificámos que a atividade foi relevante para a formação contínua dos professores, já que demonstraram alguma intencionalidade em aplicar o MED e os pedómetros como instrumento de monitorização da AF. No entanto, surgiram também algumas dúvidas e questões sobre estas experiências pedagógicas, o que nos faz inferir que houve um desenvolvimento de um sentido crítico e reflexivo não só sobre o que apresentamos, como também sobre a própria prática pedagógica dos docentes que estavam presentes nesta ação. Estes aspetos, por sua vez, fazem-nos inferir que a nossa

apresentação se traduziu como uma mais valia para os docentes, desenvolvendo os seus horizontes e facultando-lhes ferramentas de ensino que podem ser contributivas para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Todavia, estas metodologias não são lineares, dependendo do contexto necessitam de adaptações, sendo necessário estarmos cientes que não há receitas nem métodos inflexíveis.

Nesta lógica, é importante que estejamos conscientes de que não somos especialistas das temáticas apresentadas. O conhecimento está disponível em diversas formas e tipos. Cabe ao professor, em conformidade com as suas necessidades e objetivos, procurá-lo, selecioná-lo e adaptá-lo, de forma a conseguir inovar as suas metodologias de ensino, visando o enriquecimento e desenvolvimento dos seus alunos, sem desconsiderar o meio e o contexto onde está inserido (caraterísticas particulares da turma).

Refletindo acerca da nossa prestação durante a parte teórica da ação, observámos que os níveis de ansiedade e de nervosismo foram significativos ao iniciar a comunicação (resultando numa transmissão das informações com alguma rapidez). Porém, com o decorrer da apresentação este estado emocional foi sendo mais controlado, favorecendo a colocação e dicção da voz.

Consideramos que o auge da nossa comunicação, *O Pedómetro enquanto Instrumento de Otimização do Processo Pedagógico*, foi a apresentação dos dados de caraterização do nível de AF dos alunos. Apesar dos professores terem consciência sobre a importância da EF e da AF nos alunos na promoção de estilos de vida mais ativos, bem como terem noção de que os alunos, no geral, são sedentários, este aspeto tornou-se ainda mais relevante através desta análise, despoletando o sentido crítico e reflexivo dos docentes.

Para além dos fatores anteriormente mencionados, acreditamos que todas as informações transmitidas enriqueceram os docentes e fizeram-nos pensar sobre alguns aspetos que podem potencializar nas suas aulas e no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos com o recurso ao pedómetro e/ou *smartphone* (através das aplicações). Através destes elementos, o professor deve apelar a uma maior consciência dos seus alunos relativamente ao seu nível de AF e, desta forma, reforçar a importância da EF, da AF e/ou do exercício físico na melhoria da qualidade de vida, saúde, bem-estar dos alunos, concretizando um dos objetivos definidos pelo PNEF.

8.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização – Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: Uma Abordagem no Contexto de Educação Física

A ACPC é um evento de cariz público que visa a exploração de várias temáticas associadas à EF, anualmente. Esta ação, levada a cabo pelos alunos estagiários do 2º ano do MEEFEBS dos respetivos NE, tem como principal objetivo a partilha e troca de conhecimentos e de informações entre professores orientadores, alunos estagiários de EF, professores de EF, na sua generalidade, e alunos de EF (integrados noutros ciclos de estudos).

A dinamização desta ACPC, por sua vez, englobou não só os professores estagiários de cada NE e os seus respetivos orientadores científicos, como também outras personalidades convidadas (preletores) que possuem um conhecimento especializado, um papel de evidência e/ou uma proposta de operacionalização efetiva na dinamização e abordagem da temática selecionada.

Neste âmbito, a ACPC realizou-se nos dias 10 e 17 de março de 2018, das 9h às 18h30, intitulada de *Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização*, englobando cinco módulos (comunicações organizadas pelos cinco NE do MEEFEBS) e por cinco conferências (dinamizadas por preletores convidados) (Apêndice 29).

Desta forma, o objetivo dos professores estagiários passou por determinar propostas de operacionalização ao nível da Didática da EF, integrando temáticas como: o Pedómetro e a AF; *Smashball* e o MEC (nos Jogos Desportivos Coletivos) e o MED na matéria de ensino de Ginástica de solo e de aparelhos.

No que se refere, particularmente, ao nosso NE optou-se por abordar duas temáticas diferenciadas, estando uma relacionada com os pedómetros e outra com o MEC no Futebol. Com isto, pretendemos realçar que o NE da ESFF desenvolveu duas temáticas diferentes e que, por esse motivo, de forma individual entre cada professor estagiário.

A título individual, para o desenvolvimento do trabalho *Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: Uma Abordagem no Contexto de Educação Física*, foi imprescindível o auxílio da professora Ana Rodrigues e do professor Élvio Gouveia na cedência dos pedómetros e na conceção e operacionalização do estudo.

8.2.1. Conceptualização da Ação

O planeamento da ACPC teve o contributo de todos os professores estagiários, bem como dos respetivos orientadores científicos. Para a calendarização da ação foi feita uma análise das datas que correspondiam a atividades do DE, bem como da concretização de atividades culturais e festivas na cidade do Funchal, já que pretendíamos abarcar o maior número de indivíduos para a participação na nossa ACPC.

De forma a garantir um investimento igual entre todos os estagiários na fase de planeamento e organização desta ação, foi feita uma lista com as tarefas e funções que cada um devia assumir, caracterizadas por três momentos: fase pré-impacto (conceptualização); fase de impacto (operacionalização) e fase de pós-impacto. Definição de temática, de objetivos e de conteúdos de cada módulo; concretização do cartaz; divulgação da ação; planeamento do *coffee break*, são exemplos de tarefas na fase de pré-impacto; enquanto que a receção às entidades, a dinamização de funções de secretariado, a preparação e organização do *coffee break* são outras tarefas que representaram a fase de impacto. A limpeza da sala de *coffee break* e da sala do senado são duas atividades que estiveram subjacentes à fase de pós-impacto. No entanto, é de ressaltar o papel dos orientadores científicos na distribuição de algumas tarefas que careciam de maior controlo e rigor.

A título individual, para o desenvolvimento do trabalho *Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: Uma Abordagem no Contexto de Educação Física* no que se refere à etapa de conceptualização, podemos referir que realizámos um enquadramento teórico acerca da definição da AF e aos benefícios da sua prática regular, o papel da EF na promoção da AF, os meios de monitorização da AF, o que é o pedómetro e o seu enquadramento enquanto ferramenta laboratorial, as potencialidades deste instrumento de monitorização da AF na EF e as recomendações relacionadas com o número de passos. Concretizada esta fase de enquadramento teórico passámos para a exposição do estudo realizado, bem como a apresentação e discussão dos dados recolhidos e as considerações finais (Apêndices 30 e 31 que expressam a apresentação e o artigo realizados para a ACPC, respetivamente).

8.2.2. Operacionalização da Ação

A operacionalização da ação, por sua vez, pretendeu (i) caracterizar os níveis de AF em dias úteis, dias de fim-de-semana e em dias com aulas de EF de um grupo de adolescentes e jovens do 3º ciclo e secundário; (ii) estudar as diferenças entre géneros nos níveis de AF em dias úteis, dias de fim-de-semana e em dias com aulas de EF e (iii) analisar a associação entre os níveis de AF e auto percepção.

No entanto, e com o intuito de não nos tornarmos extensos e específicos, podemos verificar o trabalho realizado nesta etapa de operacionalização da ação através dos Apêndices 30 e 31.

8.2.3. Reflexão da Ação

A ACPC é em evento que já assumiu alguma notoriedade, levando à participação e envolvimento abrangente de agentes da comunidade educativa. Por este motivo, e considerando as características particulares da ACPC, a fase de pré-impacto onde está implícita a conceptualização e o planeamento torna-se um processo complexo, exigindo um grande trabalho de equipa (interativo e colaborativo) entre todos os elementos responsáveis pela dinamização desta ação.

Atendendo à sua dimensão, nem sempre foi fácil articularmos e coordenarmos os horários e disponibilidades de todos os professores estagiários. Contudo, e baseando-nos numa ordem de emergência de conclusão das tarefas e da exigência da participação simultânea dos professores estagiários, foi possível ultrapassar este constrangimento. Por outro lado, e já numa segunda fase, tornou-se possível efetuar uma divisão das tarefas e respetivas funções, ficando à responsabilidade de cada professor estagiário, rentabilizando os recursos temporais e desenvolvendo-as segundo os prazos estipulados para a sua conclusão. O bom clima relacional entre estes elementos e o facto de possuímos algum conhecimento sobre as particularidades de cada indivíduo, permitiu desenvolver um bom trabalho de equipa, baseando no espírito de interajuda e de cooperação, havendo uma comunicação efetiva durante todas as fases de pré-impacto da atividade e até mesmo no momento de impacto (operacionalização).

A calendarização da ACPC teve por base a inexistência de atividades do DE nos respetivos dias. No entanto, o que verificámos foi que no dia 17 de março a comparência

dos professores de EF foi mais reduzida, quando comparada com o dia 10 do referido mês, como consequência da existência de concentrações do DE. Pois, as condições climáticas adversas que se fizeram sentir nos dias previamente agendados para este tipo de atividades, levaram a um reagendamento das concentrações do DE, coincidindo com o dia 17 de março. Todavia, estes são aspetos que não estão sob o nosso controlo.

Outro aspeto que não esteve ao nosso alcance refere-se à divulgação da ACPC. Em futuras edições deste tipo de formação, a forma de divulgação deve ser equacionada e melhorada.

Ainda numa fase de pré-impacto, os professores estagiários deveriam ter confirmado a identificação de todos os preletores (nome colocado nas lapelas). Todavia, este fator não foi verificado, resultando na ausência da identificação de um autor. Porém, como esta situação foi reconhecida na manhã do primeiro dia da ACPC e o preletor em questão só concretizaria a sua comunicação no turno da tarde, foi facilmente resolvido.

Na fase de impacto, apesar da dinâmica entre os professores estagiários ter sido bastante positiva nos dias da ACPC, achámos que poderia ter sido desenvolvida uma maior comunicação, espírito de interajuda e de cooperação entre estes elementos, essencialmente ao nível da preparação do *Coffee Break*, do secretariado e do apoio à Sala do Senado. No primeiro dia da ACPC, o envolvimento de alguns dos colegas não foi o desejado, resultando num incumprimento das funções e tarefas que lhes estavam destinadas, na íntegra. Este fator criou situações em que os colegas sem funções designadas e com comunicações no referido dia, tivessem de desempenhar e cooperar na concretização de tarefas que não estavam previstas, aumentando a ansiedade no momento pré-comunicação.

O cumprimento do programa em termos de recursos temporais foi um aspeto bastante positivo da ACPC, resultado do rigoroso seguimento do programa e auxílio dos moderadores na gestão dos tempos de comunicação de cada preletor.

Já numa fase de pós-impacto e finalizados os dois dias de apresentações, os docentes inscritos sugeriram a concretização de uma parte prática, como forma de operacionalização de alguns conteúdos teóricos transmitidos nas comunicações. Assim sendo, nas futuras ACPC este fator deve ser considerado como forma de cativar e abarcar um maior número de docentes para esta ação.

Centrando-nos agora no momento da apresentação que se refere ao primeiro módulo, os pontos fortes desta comunicação ao nível teórico traduzem-se por ter sido clara e objetiva. Os objetivos propostos foram alcançados e toda a dinâmica e estrutura do documento de apoio à apresentação foi bem estruturado e devidamente ordenado, apresentando os conteúdos de forma sequencial e simples.

Ao nível da expressão oral, na parte inicial da comunicação, o nervosismo foi evidente, traduzindo-se em um processo linguístico com alguns equívocos (algumas trocas de palavras, por exemplo). Contudo, com o decorrer da apresentação, este estado emocional foi diminuindo, com a determinação de um maior à vontade perante a exposição dos conhecimentos e informações. No geral, consideramos que a oralidade foi coerente, clara, audível e acima de tudo conhecedora e segura relativamente aos conteúdos que estavam a ser transmitidos.

Outro aspeto favorável a este módulo em questão, no qual também foi incluída a comunicação da preletora e coautora deste trabalho, Professora Ana Rodrigues, refere-se à inexistência de atrasos nas referidas comunicações. Porém, é de mencionar que ao início do primeiro módulo, o horário inerente a esta comunicação já estava ligeiramente atrasado, exigindo uma capacidade de adaptação e de ajustamento, com o intuito de não prolongar extensivamente a ação e de fornecer um momento para o debate e/ou levantamento de dúvidas relativas ao primeiro módulo da ACPC.

É ainda de destacar que todos os núcleos de estágio atingiram o objetivo em consonância com tema principal da ACPC, demonstrando os conhecimentos desenvolvidos e trabalhados ao longo da operacionalização de algumas matérias de ensino no processo pedagógico dos seus alunos e ao longo do estágio.

Em jeito de síntese, podemos inferir que a ACPC contribuiu para o nosso processo formativo, uma vez que desenvolvemos competências associadas a consecução de tarefas e funções no momento de pré-impacto, tais como: trabalho em equipa, tomada de decisão e responsabilização (divisão de um conjunto de tarefas em função do perfil e das competências individuais) e comunicação e espírito de interajuda (visando a conclusão das tarefas). Para além destas, através da comunicação desenvolvida e apresentada ao público-alvo, desenvolvemos também a capacidade de conceber e aprofundar uma temática e, conseqüentemente, de exercer uma comunicação e exposição acerca dos pedómetros, identificando-o como ferramenta do processo pedagógico e evidenciando as

suas potencialidades e fragilidades, demonstrando ainda um exemplo prático de um estudo realizado no contexto da EF.

IX – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EP caracterizou-se como um processo complexo e, simultaneamente, desafiante como consequência do conjunto diversificado de atividades desenvolvidos no decorrer desta etapa.

A complexidade do processo ensino-aprendizagem, resultante das inúmeras variáveis que o influenciam, promove a reflexão, a análise e a crítica do professor, para que desenvolva a compreensão e percepção acerca do contexto real onde está inserido. Perante a construção de um processo pedagógico, conscientes de que o contexto escolar é mutável e instável, a capacidade de reconstrução do pensamento e a inovação dos próprios conhecimentos tornam-se imprescindíveis para os profissionais de EF.

Nesta lógica, o EP revelou-se uma oportunidade única para a aquisição e a evolução das aprendizagens, tanto ao nível dos alunos como em relação ao professor estagiário.

Assim, este primeiro contacto com a experiência profissional docente suscitou um processo de maturação a dois níveis: profissional e pessoal. Em relação ao parâmetro profissional, os nossos conhecimentos tático-técnicos nas várias matérias de ensino foram aplicados, assim como a utilização de um conjunto diversificado de estratégias e de metodologias de ensino, em função do contexto e das necessidades dos alunos, despoletando, desta forma, o processo ensino-aprendizagem dos mesmos. Por outro lado, a EF assumiu também um papel de desenvolvimento humano e social, já que, simultaneamente às componentes anteriormente mencionadas, desenvolvemos também uma formação associada às atitudes e valores. Acreditamos que, formar pelo exemplo no que se refere a estes parâmetros, é determinante para conseguirmos transformar os nossos alunos a este nível, contribuindo, assim, para a sua formação eclética.

Integrados nesta ideia de que formar e educar é também criar sinergias positivas entre os diversos elementos da turma e entre os próprios alunos e o professor, foi nosso enfoque despoletar as relações interpessoais da turma. A utilização do MEC revelou-se uma ferramenta pedagógica importante para desencadear esta componente, mas também para envolver os alunos de forma mais ativa nas aulas de EF, contribuindo para a sua motivação. Embora este seja apenas um exemplo de uma metodologia utilizada para este objetivo, é possível mencionarmos que esta “luta” foi sistemática e cíclica ao longo do EP e que a sensação que nos caracteriza, neste momento, é que desta batalha não saímos

totalmente triunfantes. Todavia, de uma forma geral, acreditamos que fornecemos uma visão diferente acerca da EF e dos pressupostos e características que nela estão implícitas, recorrendo a formas diferenciadas de abordar algumas matérias, em específico, despoletando o interesse e motivação dos alunos.

Ainda assim, o papel do professor não deve traduzir-se num mero processo de transmissão de conhecimentos e de conteúdos programáticos, ou seja, não devemos estar centrados apenas nos conhecimentos científicos e técnicos que nos foram transmitidos ao longo da nossa formação. Educar, nos dias que decorrem, é um processo mais complexo do que o enunciado. Lecionar e promover um desenvolvimento integral dos alunos, envolve a análise das suas reais necessidades e dificuldades, colocando-os no centro do processo pedagógico e fazendo com que sejam elementos ativos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de se tornarem indivíduos mais autónomos, mais críticos e reflexivos, capazes de tomar as suas próprias decisões e de se adaptarem a contextos variados, fornecendo-lhes competências necessárias para se enquadrarem na sociedade atual, cada vez mais mutável. Para isto, torna-se também importante percebermos os medos e dificuldades dos alunos para que, juntos e com um trabalho recíproco de mútua aprendizagem, seja possível ultrapassá-los e, conseqüentemente, desafiá-los, ultrapassando os seus próprios limites.

Refletindo a nossa prática pedagógica, surgem então alguns momentos de frustração, que se associam, especialmente, à colocação do aluno no centro do processo pedagógico, com o intuito de desenvolver o processo ensino-aprendizagem em função das suas reais necessidades. Neste âmbito, é possível afirmarmos que, apesar de termos estas componentes presentes e de estarmos completamente de acordo com elas, nem sempre desenvolvemos um processo pedagógico enquadrado com estes ideais.

As matérias de ensino devem ser um meio para desenvolver as aprendizagens nos alunos, e não devem ser encaradas como um fim em si mesmo. Todavia, estamos cientes de que ao longo do EP e deste primeiro contacto com a profissão docente, as nossas decisões nem sempre foram as mais acertadas e acabaram, por vezes, por dar maior relevo às matérias em detrimento dos alunos.

Considerando que recorreremos à Taxonomia proposta por Almada *et al.* (2008) para a organização das matérias, podíamos ter desenvolvido uma prática pedagógica mais integral no que se refere ao conjunto de desportos que solicitam o mesmo tipo de

comportamentos e que, por esse motivo, podiam ser integrados em aulas politemáticas, desenvolvendo as competências dos alunos de forma integral e eclética, possibilitando a multiplicidade de experiências desportivas e, conseqüentemente, correspondendo às reais necessidades dos alunos. Nesta lógica, os alunos estariam no centro do processo, sendo as matérias um recurso para o desenvolvimento das suas competências e respetivos conhecimentos. Não queremos, ainda assim, criticar a forma com que a aula está organizada, mas sim com as metodologias e as estratégias impostas que influenciam, diretamente, o foco do processo.

Por outro lado, as influências que sofremos ao longo da nossa formação (enquanto alunos e como futuros profissionais de EF) acabam por surtir um efeito nas nossas práticas. Ou seja, embora tenhamos consciência de que o mais adequado seria colocar os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem, no dia seguinte, tínhamos de dar aula e definir as estratégias que iríamos utilizar. Sem dúvida que, ao longo desta primeira experiência, perante momentos de stress, de incerteza e de ansiedade, o recurso a metodologias baseadas na transmissão dos conteúdos, assumiu alguma preponderância, já que não nos obrigavam a sair da nossa zona de conforto. Não quer isto dizer, que o nosso investimento não foi o apropriado ou que se baseou apenas no que nos sentíamos mais confortáveis para fazer, mas sim que, em alguns momentos críticos, e em que tínhamos de tomar uma decisão rapidamente, a solução não se traduziu na mais adequada. No entanto, esta reflexão assume particular relevo, porque permite-nos analisar a importância de um bom planeamento e de direcionarmos a nossa prática pedagógica futura, no geral, na tentativa de corresponder às fragilidades dos alunos e de colocá-los, simultaneamente, como agentes ativos no desenvolvimento das suas competências e respetivos conhecimentos, preocupando-nos, essencialmente, com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, estamos cientes de que a utilização de ferramentas de ensino inovadoras e enquadradas com uma sociedade cada vez mais tecnológica, poderá também suscitar as componentes anteriormente mencionadas, já que o recurso ao *smartphone* como instrumento de gravação e de conseqüente análise do movimento, por exemplo, poderá suscitar uma consciência acerca do esquema motor, repercutindo em melhorias nas competências motoras dos alunos, através das suas próprias análises.

Não obstante, todo este processo de reflexão acerca das metodologias e dos processos utilizados, contribui, efetivamente, para o processo formativo do docente que, ambicionando fornecer um contributo na formação dos seus alunos, pretende desenvolver um conjunto de competências e de conhecimentos que o caracterizem como um agente educativo. Assim, todos os desafios e obstáculos que ultrapassamos, solucionando-os seja por estratégias ou metodologias que estivessem dentro ou fora da nossa zona de conforto (e alicerçados de um conseqüente processo de análise crítico-reflexiva), contribuíram significativamente para a aquisição de um conjunto de habilidades que nos permitem adequar a futuros contextos profissionais, no que se refere à prática pedagógica escolar, mas também a noutras áreas desportivas.

Subjacente à educação, à própria prática pedagógica e ao desenvolvimento de competências por parte do professor, estão inerentes outras componentes, das quais se destacam: a intencionalidade das ações perante o que o docente pretende solicitar aos alunos; a necessidade de sistematizar e de organizar os saberes e os conhecimentos, facilitando o processo ensino-aprendizagem e a aquisição e/ou desenvolvimento das aprendizagens nos alunos e a importância de enquadrar o tempo e o espaço para a estruturação do processo pedagógico.

As competências didático-pedagógicas adquiridas ao longo desta experiência centram-se nas três componentes indicadas anteriormente. A gestão do tempo de aula, a gestão de comportamentos de desvio; a definição de grupos de trabalho funcionais; a comunicação e apresentação de conteúdos de forma mais assertiva e concisa; a capacidade de adequação das situações de aprendizagem, em conformidade com os objetivos previamente definidos e com a capacidade do aluno desenvolver o solicitado e o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão acerca da diversidade de atividades e processos realizados são alguns exemplos das competências desenvolvidas ao longo do EP.

Em suma, apesar do EP se ter caracterizado como uma etapa complexa e bastante exigente, contribuiu também para uma formação rica e marcante. Certamente que ainda existem muitas competências e conhecimentos a descobrir, a explorar e a desenvolver. O caminho a percorrer é longo, muitas interrogações iremos enfrentar. Contudo, quando a ambição pretende alcançar a competência do ser “bom profissional de EF”, estas dúvidas

e incertezas resultaram no desenvolvimento e aquisição de novas competências, e consequentemente, nos tornaram melhores profissionais.

X – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos da Escola

Escola Secundária de Francisco Franco. Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/esffranco/Entrada/tabid/14719/Default.aspx>

Inventário do Material (2017) (cedido pela diretora de instalações desportivas).

Mapa de Pessoal 2017/2018. Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=V8gXMbgXCB4%3d&tabid=14818&mid=43805>

Projeto Educativo da ESFF (2017/2021). Disponível em http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=AKeuU0D44_Q%3d&tabid=14818&mid=43805

Regimento do Grupo Disciplinar de EF (cedido pelo delegado do grupo disciplinar)

Regimento do Departamento das Expressões (cedido pelo delegado do grupo disciplinar)

Regulamento Interno da ESFF. Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=aImrFD8SpBY%3d&tabid=14818&mid=43805>

Artigos e Livros

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

Araújo, M. (2012). *Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na actividade docente*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação: Almeida Garrett;

Batalha, A. & Xarez, L. (1997). *Sistemática da Dança I – Projecto Taxonómico*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Batalha, P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: FMH

Batista, P. & Pereira, A. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física. Da competência à conquista de uma Identidade

- Professional. In I., Mesquita & J. Bento (Eds), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 67-91. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2012). Teoria-prática: uma relação múltipla. In I., Mesquita & J. Bento (Eds), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a profissão*, 13-48. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Bunker, D.; Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*, 24(1), 87-98.
- Caires, S. & Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas ensino. *PsicoUSF*, 8(2), 145-153.
- Carvalho, M., Alcântara, A., Liberali, R., Netto, M. & Mutarelli, M. (2012). A importância da dança nas aulas de Educação Física - Revisão Sistemática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 11(2), 38-54.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA Revista Científica de Educação*, 10(10), 49-62.
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M. & Rodrigues, A. (2018). In H. Lopes, É. Gouveia, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords), *Problemáticas da Educação Física III – Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, 139-175.
- Costa, L. & Nascimento, J. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Journal of Physical Education*, 15(2), 49-56.

- Cubek, L. (2003). *A Indisciplina frente a questão do autoritarismo* (trabalho de Conclusão do grau de Licenciatura). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Tuiuti do Paraná.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, 194, 136-162.
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo – Ministério da Educação. Diário da República: 1ª série, n.º2 (2005).
- Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro, do Ministério da Educação. Diário da República: 1ª série, n.º92 (2007).
- Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, do Ministério da Educação. Diário da República eletrónico (2012).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, do Ministério da Educação. Diário da República: 1ª série, n.º92 (2014).
- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas: avaliação diagnóstica: construção de um instrumento comum a andebol e a basquetebol*. Dissertação de Licenciatura.
- Figueiredo, A. (2000). Os desportos de combate nas aulas de Educação Física. In *Livro de Atas do 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de Língua Portuguesa*.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gibala, M. & McGee, S. (2008). Metabolic Adaptations to Short-term High-Intensity Interval Training: A Little Pain for a Lot of Gain? *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 36 (2), 58–63.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol – Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Gouveia, S. (2018). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais – Universidade da Madeira.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*, 9-54. Portugal: Editora FADEUP
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M., & Vonderlynck, V (2003). *O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos*, “Il Libro de Atlas Congresso Ibérico de Baloncesto”, Cáceres.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A. & Tavares, F. (2015). O ensino do Basquetebol. In F. Tavares, (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*, 124–165. Porto: Editora FADEUP.
- Gray, S. & Sproule, J. (2011). Developing pupils’ performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32.
- Guiraud, T., Nigam, A., Gremeaux, V., Meyer, P., Juneau, M. & Bosquet, L. (2012). High- Intensity Interval Training in Cardiac Rehabilitation. *Sports Medicine*, 42 (7), 587-605.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kliege, M., Martin, M. & Jager, T. (2017). Development and Validation of the Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL) for the Assessment of Cognitive Function Across Adulthood. *The Journal of Psychology*, 141(2), 147-170.

- Kravitz, L. (2014). *ACSM Information on... High-Intensity American College of Sport Medicine*. Acedido em 10 de outubro de 2018, em https://www.bgifitness.com/merchant/118/files/ACSM_HIIT.pdf
- Libâneo, J. (2017). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora. Acedido a 10 de outubro de 2018 em, https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=q3MzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=a+avalia%C3%A7%C3%A3o+e+o+sucesso+na+disciplina+vai+muito+al%C3%A9m+do+que+o+mero+dom%C3%ADnio+das+mat%C3%A9rias+de+ensino.+&ots=bTZLgDrwek&sig=keNWD69pIQ7LqpxGnv1nZOik3oA&redir_esc=y#v=onepage&q=a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20o%20sucesso%20na%20disciplina%20vai%20muito%20al%C3%A9m%20do%20que%20o%20mero%20dom%C3%ADnio%20das%20mat%C3%A9rias%20de%20ensino.&f=false
- Lopes, H. (2014a). Avaliação Sumativa - O erro do avaliador. In H. Lopes, R. Gouveia, R. Alves & A. Correia (Coords.). *Problemáticas da Educação Física I*, 104-115. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2014b). O PNEF – Instrumento Facilitador ou Inibidor da Rotura no Processo Pedagógico? In H. Lopes, R. Gouveia, R. Alves & A. Correia (Coord.). *Problemáticas da Educação Física I*, 116 – 121. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2015). *Pedradas no Charco – Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira
- Lopes, H. (2017). *Pedradas no Pântano – Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira
- Lopes, H. & Fernando, C. (2014). *Escolas de hoje. Europa do Futuro*. ResearchGate. 5-9. Acedido a 10 de agosto de 2018 em, em: https://www.researchgate.net/publication/275956897_Escolas_de_hoje_Europa_do_futuro
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2011). O Processo Pedagógico – e as Resistências à Mudança. In J. Prudente & H. Lopes (Org), *Atas Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2011*, 149 – 156.

- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, A. (2014). Educação e Saúde uma questão de equilíbrios. O desporto como meio de atuação. *Revista Digital EFDeportes*, 19 (192).
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F., & Fernando, C. (2013). A funcionalidade do processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 54-65.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objectivos e conteúdos formativos. In Mesquita, I. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 143-175. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Mendes, G. & Sousa, C. (2012). A Formação e a prática dos Futuros Docentes: Um Desafio Metodológico em Tempos de Crise. In A. Bento (Org.), *A Escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos*, (2ªed.), 146-159. Funchal: Universidade da Madeira.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, 39 – 68. Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I. & Rosado, A. (2011). O Desafio Pedagógico da Interculturalidade no Espaço da Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto*, 21–38. Lisboa: Edições FMH
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P. & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do Voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (ed), *Jogos Desportivos Coletivos – Ensinar a Jogar*, 73–122. Porto: FADEUP
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. New York: Routledge.

- Novais, E. (2012). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?. *Revista Linguagem & Ensino*, 7(1), 15-51.
- Nunes, R. (2016a). Diferentes abordagens ao ensino de Voleibol. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords), *Problemáticas da Educação Física II*, 134-135.
- Nunes, R. (2016b). Metodologia do ensino do Voleibol. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords), *Problemáticas da Educação Física II*, 63 – 64.
- Nunes, R. (2018). Ensino de Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do Smashball. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords), *Problemáticas da Educação Física III – Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, 176–180.
- Olson, M. (2014). Tabata: It's a HIIT! *ACSM'S Health & Fitness Journal*, 18(5), 17-24.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminar validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231–243.
- Prata, P. (2015). Treino Intervalado de Alta Intensidade: o treino revolucionário? *Revista Medicina Desportiva*, 6 (2), 20-22.
- Piéron, M. (1988). *Didactica de las actividades físicas y deportivas*. Espanha: Gymos Editorial.
- Piéron, M. (1982). *Pedagogie & Recherche - Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Liège: Université de Liège.
- Priberam. Planear. *Priberam Dicionário*. Acedido a 5 de setembro de 2018, em <https://www.priberam.pt/dlpo/planear>.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Resende, H. & Rosas, A. (2011). Metodologias de Ensino em Educação Física: Os “Estilos de Ensino” segundo Mosston & Ashworth. In E. Ferreira, *Atividades Físicas inclusivas para pessoas com deficiência*, 101-196.

- Rocha, L., Comédias, J., Mira, J. & Guimarães, M. (2011). *Metas de Aprendizagem de Educação Física – Ensino Secundário*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Rodrigues, J. & Louro, H. (2016). *Observação e Análise das Habilidades Desportivas*. Manual de Formação de Curso de Treinadores – Grau I. Lisboa: IPDJ
- Rodrigues, D., Monteiro, L. & Melo, M. (2013). Paradigmas Quantitativo e Qualitativo no Cotidiano da Investigação. *Interfaces Científicas-Humanas e Sociais*, 2(1), 9-16.
- Rosado, A. (1999). *Léxico comentado sobre planificação e avaliação*. Acedido a 12 de setembro de 2018 em, <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Roy, B. (2013). High-Intensity Interval Training: Efficient, Effective, and a Fun Way to Exercise Brought to you by the American College of Sports Medicine. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 17(3), 3.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics
- Siedentop, D., Hastie, P. & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guides to Sport Education* (2ª ed.). Champaign: Human Kinetics
- Silva, D., Silva, L., Simões, J., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2016). O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do “Smashball”. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords.), *Problemáticas da Educação Física II*, 196-203.
- Silva, J., Rodrigues, B., Nóbrega, A., Nunes, R., Gouveia, É. & Alves, R. (2018). O Ensino do Voleibol com Recurso à Abordagem Tática: o Exemplo do *Smashball*. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords.), *Problemáticas da Educação Física III – Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, 181–199.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. In H. Lopes, R. Gouveia, R. Alves & A. Correia (Coords.). *Problemáticas da Educação Física I*, 17-23. Funchal: Universidade da Madeira.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, J. (2012). A dança como possibilidade de ação educativa libertadora. In *Livro de Atas IX ANPED Sul, seminário de pesquisa em educação da região sul*.
- Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, 53(21), 69-83.
- Tudor-Locke, C., & Bassett, D. (2004). How many steps/day are enough?. *Sports medicine*, 34(1), 1-8.
- 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.

XI – APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PLANEAMENTO ANUAL DA TURMA DE 12º ANO

(REALIZADO NO INÍCIO DO ANO LETIVO)

ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO FRANCO
DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EXPRESSÕES
EDUCAÇÃO FÍSICA – 12º ANO



PLANEAMENTO 1º PERÍODO 2017 / 2018

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Joana Pinto

ANO / TURMA: 12º

Nº DE ALUNOS: 21 | RAPAZES: 6 | RAPARIGAS: 15

1. NÚMERO DE AULAS

Para o 1º período letivo estão contabilizadas 24 aulas. As matérias de ensino a abordar ao longo deste período serão o Ténis de Campo e o Voleibol (Desportos de rede). Contudo, é de salientar que, perante as aulas de Ténis de Campo vão assumir o carácter de aulas politemáticas, no sentido de promover um conjunto mais variado de experiências e vivências dos alunos com outras matérias de ensino, neste caso, a Orientação Tradicional, Funcional e *Geocaching* (Desporto de Adaptação ao Meio), sendo esta uma matéria alternativa proposta pela própria escola e respetivo departamento.

Assim, temos a seguinte distribuição de aulas ao longo do período com as respetivas matérias de ensino:

- 1 aula – Apresentação;
- 1 aula – Questionários de Caracterização de Turma e Questionários de Avaliação da Função Cognitiva (COGTEL);
- 1 aula – Avaliação da Aptidão Física (EFERAM-CIT)
- 1 aula – Projeto +90 (recolha dos dados referentes aos testes de aptidão física que não foram aplicados durante o EFERAM-CIT)
- 2 aulas – Avaliações iniciais (Jogos Desportivos Coletivos – Futebol e Basquetebol; Desportos de Rede – Voleibol e Ténis de Campo);
- 9 aulas de Ténis de Campo (algumas aulas decorrerão em formato politemáticas com Orientação e *Geocaching*);
- 10 aulas de Voleibol;
- Avaliação do domínio cognitivo através de questões-aula.

É de referir que a abordagem da Orientação/Geocaching está enquadrada dentro das modalidades alternativas mencionadas pelo departamento de Educação Física, sendo que a sua pertinência a este nível e ano de ensino deve-se aos comportamentos que solicita, nomeadamente, a capacidade de orientação com recurso a materiais específicos (mapas, de bússola, GPS) e ainda pelo facto de ser uma ferramenta diferente para trabalhar as capacidades condicionais, mais especificamente, a resistência muscular.

2. OBJETIVOS MÍNIMOS (PNEF)

Gerais para a turma (ao longo de todo o ano letivo e abrangendo todas as modalidades):

- ✓ Promover um maior gosto pela Atividade Física através de uma abordagem diversificada de matérias de ensino, de forma a despoletar não só o seu gosto por esta área como também a sua motivação;
- ✓ Sensibilizar para a importância da Atividade Física e a sua continuidade, tendo em vista que os alunos se tornem mais ativos;
- ✓ Dinamizar e aumentar as relações interpessoais na turma.

Gerais para os JDC (matérias nucleares e alternativas ao longo do ano letivo)

- ✓ Cooperar com os colegas de equipa ao nível dos exercícios e dos jogos;
- ✓ Ter iniciativa e ser proactivo nas tarefas de organização (escolha das equipas, domínio e aplicação das regras durante as funções de arbitragem e em contexto externo promovendo os valores do desporto);

Joana Pinto (joanapnt2@hotmail.com / pintojj@esffranco.edu.pt)

- ✓ Escolher as ações favoráveis em detrimento da sua prestação e do seu grupo;
- ✓ Aceitar os feedbacks do professor e dos colegas, assim como as possíveis falhas impostas pelos colegas;
- ✓ Aceitar as decisões dos árbitros e promover o respeito pela integridade física dos seus colegas (companheiros de equipa e adversários);
- ✓ Adequar as ações tático-técnicas ao objetivo, à função e às regras fundamentais do jogo, refletindo-as de forma crítica e fundamentada.

MATÉRIAS NÚCLEARES (definidas pela escola)

Ténis de Campo (PNEF)

O PNEF (2001) define alguns objetivos programáticos, que correspondem à continuidade do trabalho abordado até ao 3º ciclo, ou seja, uma continuidade do trabalho de nível Elementar. Neste sentido, os objetivos previstos para o Ténis de Campo são os seguintes:

- ✓ O aluno coopera com os colegas de equipa ao nível dos exercícios e dos jogos, fazendo a escolha de ações favoráveis não só para o seu êxito pessoal como também para o grupo. Esta cooperação, envolve ainda, a aceitação de *feedbacks* por parte do professor, dos colegas e das opções e falhas dos próprios colegas de equipa;
- ✓ O aluno aceita as decisões dos árbitros e trata com igual respeito os companheiros e adversários, evitando ações que os coloquem em risco;
- ✓ O aluno adequa as ações tático-técnicas ao objetivo do jogo, à sua função e às regras (conhece o início e recomeço do jogo, conhece as diferentes formas de jogar a bola, identifica a bola fora, a Net-ball e conhece o sistema de pontuação);
- ✓ Em situação singular de jogo o aluno: (1) serve por cima, colocando a bola no lado contrário (tocando-a no ponto mais alto, após extensão do braço); (2) posiciona-se pronto para bater a bola de um e outro lado de acordo com a sua trajetória (num plano à frente do corpo e de baixo para cima) de modo a colocar a bola à frente (em linha) ou cruzada dificultando a ação do adversário; (3) após batimento de uma bola a meio-campo que crie alguma dificuldade na devolução ao adversário avança para a rede (devidamente posicionado e pronto a receber a bola à esquerda ou direita sem a deixar cair no chão – volei), avançando ao encontro desta e batendo-a à frente da sua linha de ombros; (4) na devolução de bolas com trajetórias altas, bate a bola acima do plano da cabeça (no ponto mais elevado e com o braço em hiper-extensão), realizando os “smash”, após um ligeiro enquadramento lateral (em relação à rede); (5) após cada batimento, consegue recuperar o enquadramento deslocando-se para o centro do campo (linha de fundo), de modo a conseguir prosseguir o jogo com êxito.

Voleibol (PNEF)

Nível Elementar (Adaptado do PNEF 3º Ciclo – 7º Ano):

- ✓ Serve por baixo, colocando a bola numa zona de difícil receção;
- ✓ Recebe o serviço em manchete ou em toque de dedos (conforme a trajetória da bola), colocando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente como forma de dar continuidade às ações da equipa;
- ✓ Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente tendo em vista a passagem da bola a um companheiro em condições ideais para a progressão e continuidade das ações ofensivas, ou receber/enviar a bola em passe colocado para o campo adversário (quando possuir condições favoráveis para tal);
- ✓ Ao segundo toque de um companheiro, posicionar-se para finalizar o ataque, executando com oportunidade e correção um passe colocado (para um espaço vazio do campo adversário) que, de preferência dificulte a ação dos adversários;
- ✓ Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona de queda da bola, coloca-se para, de acordo com a trajetória da bola, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.

Nível Avançado (Adaptado do PNEF 9º Ano e Secundário):

- ✓ Em jogo 4 x 4 os alunos, ao executarem o serviço por baixo e/ou por cima, colocam a bola no campo adversário de forma estratégica com o objetivo de dificultar a ação defensiva do adversário;

✓ A receção ao serviço é feita em manchete com o intuito de passá-la em condições ideais e para uma posição de fácil

Joana Pinto (joanapt2@hotmail.com / pintojj@esffranco.edu.pt)

acesso do colega passador;

- ✓ Na situação de passador, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro de modo a facilitar-lhe a finalização ou finalizar com passe colocado, remate ou amortie se tem condições vantajosas (como por exemplo o efeito surpresa ou desequilíbrio da outra equipa);
- ✓ O aluno, ao estar em posição de defesa, avisa os companheiros e posiciona-se de modo a defender o seu campo, efetuando o passe ou manchete, dependendo da trajetória da bola;
- ✓ Consequentemente ao ataque adversário, o aluno executa o bloco individualmente, procurando evitar o ponto adversário.

MATÉRIA ALTERNATIVA (apontadas como motivantes pelos alunos)

Orientação Funcional, tradicional e Geocaching (PNEF)

O PNEF (2001) define alguns objetivos programáticos para a abordagem da orientação no secundário (11º e 12º anos), estando enquadrados no nível elementar e nível avançado.

Com isto, pretendo demonstrar outros tipos de orientação à turma em questão, visto que esta já realizou esta matéria nos anos anteriores correspondente a este ciclo de ensino. Assim sendo, vou utilizar a orientação funcional neste programa de atividade como forma de enriquecer as metodologias utilizadas na orientação (através de um referencial com quatro imagens, os alunos consigam dirigir-se para o ponto de interseção do referencial, realizando o percurso definido e completando os vários pontos pretendidos). Para além destes aspetos, a aplicação desta matéria de ensino tem em vista a efetivação de uma melhor dinâmica de grupos proporcionando aos alunos resoluções de desafios que impliquem a partilha de tarefas para se conseguir resolver o problema.

A orientação tradicional tem como objetivos primordiais que os alunos consigam escolher o melhor itinerário para realizar o percurso, saber ler detalhadamente e corretamente um mapa, identificando as características do percurso e interpretando a simbologia.

O geocaching, por outro lado, servirá primeiramente para fornecer uma experiência diferente e desafiante de orientação recorrendo às novas tecnologias (aplicação c:geo e smartphones). Com isto pretendo, numa fase inicial e num ambiente controlado (escola) que os alunos através de imagens, pistas descritivas e de coordenadas encontrem as caches pretendidas recorrendo ao GPS. Numa fase posterior e em contexto externo à escola (cidade do Funchal) pretendo proporcionar-lhes uma vivência oficial do geocaching com a execução de *caches* oficiais (atividade negociável com os alunos).

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

Ténis de Campo

- Familiarização com os materiais;
- Aquisição da posição pré-dinâmica ou posição base;
- Executar o serviço por cima;
- Realizar batimentos de direita e de esquerda, assim como deslocamentos no campo em detrimento da trajetória da bola;
- Consiga concretizar o volei, o remate e o drive;
- Experienciem jogos singulares e jogos de pares.

Voleibol

- Bloco individual;
- Proteção ao bloco executado pelos colegas de equipa;
- Remate;
- Serviço por baixo, por cima e em alguns casos serviço por cima em suspensão;
- Recepção orientada para o distribuidor;
- Ataque: manutenção da bola no ar (ataque a 3 toques; princípio da penetração ofensiva; remate ao 3º toque); vários tipos de serviço; deslocamentos ofensivos;
- Defesa: deslocamentos defensivos, de modo a defender o seu campo, evitando ponto adversário; defesa, em manchete; levar a que os alunos realizem bloco.

Orientação

- Através de um referencial com quatro imagens, os alunos consigam dirigir-se para o ponto de interseção do referencial, realizando o percurso definido e completando os vários pontos pretendidos – Orientação Funcional;
- Escolher o melhor itinerário para realizar o percurso, saber ler detalhadamente e corretamente um mapa, identificando as características do percurso e interpretando a simbologia. E ainda utilizar a técnica do polegar para orientar o mapa e, se os

Joana Pinto (joanapnt2@hotmail.com / pintojj@esffranco.edu.pt)

- alunos demonstrarem interesse, a bússola.
- Fazer com que os alunos percebam a evolução tecnológica (smartphones e aplicações) na aquisição de outras modalidades desportivas (Geocaching). Neste sentido, pretendo que os alunos através de imagens, pistas descritivas e de coordenadas encontrem um conjunto de *caches* primeiramente em contexto escolar e numa fase posterior num percurso previamente delineado na cidade do Funchal.

PLANEAMENTO 2º PERÍODO 2017 / 2018

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Joana Pinto

ANO / TURMA: 12º

Nº DE ALUNOS: 21 | RAPAZES: 6 | RAPARIGAS: 15

1. NÚMERO DE AULAS

Para o 2º período letivo estão contabilizadas 23 aulas. As matérias de ensino a abordar ao longo deste período serão Futebol e o Basquetebol (matérias nucleares definidas pela escola). Contudo, para além destas matérias de ensino e como forma de diversificar os objetos de jogo na aula, vou recorrer ao andebol, ao corfebol e ao *Kin-ball*. Estas modalidades são consideradas também Jogos Desportivos Coletivos pelo que acho fundamental a sua incrementação, considerando que os princípios envolvidos nos JDC são transmissíveis nas matérias acima enunciadas. A abordagem do *Kin-ball* tem ainda como objetivo motivar e despertar o interesse dos alunos para as aulas pelo fato do objeto de jogo possuir grandes dimensões, mas também por envolver 3 equipas simultaneamente (fator que não se observa noutro contexto de JDC). Neste sentido, grande parte das aulas de EF abordadas no 2º período terão o caráter politemático.

Como forma de solicitar a leitura do adversário, a leitura de indicadores do mesmo e de desenvolver a capacidade estratégica dos alunos vamos recorrer ainda à abordagem dos jogos de luta como forma de entrada em ação de algumas aulas.

Ainda por definir e determinar entre o 2º período e o 3º período serão abordadas algumas atividades ligadas ao mar (conforme a data definida para a semana náutica pelo grupo de EF – atividades de canoagem e stand up paddle), estando estas matérias enquadradas de forma alternativa.

- 1 aula – 2ª aplicação do Projeto +90;
- 1 aula – abordagem teórica da canoagem e stand up paddle;
- 1 aula – *Geocaching* na cidade do Funchal (para terminar a abordagem do 1º período, sendo abordada na primeira semana caso as condições meteorológicas o permitam. Caso não seja possível transita para o 3º período);
- 4 aulas – kin-ball e corfebol;
- 16 aulas – futebol e basquetebol (Modelo de Educação Desportiva) incrementando ainda o andebol como matéria alternativa;
- Avaliação do domínio cognitivo através de questões-aula.
- Jogos de luta – matéria alternativa abordada na entrada em ação de algumas aulas.

2. OBJETIVOS MÍNIMOS (PNEF)

Generais para a turma (ao longo de todo o ano letivo e abrangendo todas as modalidades):

- ✓ Promover um maior gosto pela Atividade Física através de uma abordagem diversificada de matérias de ensino, de forma a despoletar não só o seu gosto por esta área como também a sua motivação;
- ✓ Sensibilizar para a importância da Atividade Física e a sua continuidade, tendo em vista que os alunos se tornem mais ativos;
- ✓ Dinamizar e aumentar as relações interpessoais na turma.

Generais para os JDC (matérias nucleares e alternativas ao longo do ano letivo)

- ✓ Cooperar com os colegas de equipa ao nível dos exercícios e dos jogos;
- ✓ Ter iniciativa e ser proactivo nas tarefas de organização (escolha das equipas, domínio e aplicação das regras durante as funções de arbitragem e em contexto externo promovendo os valores do desporto);
- ✓ Escolher as ações favoráveis em detrimento da sua prestação e do seu grupo;
- ✓ Aceitar os feedbacks do professor e dos colegas, assim como as possíveis falhas impostas pelos colegas;
- ✓ Aceitar as decisões dos árbitros e promover o respeito pela integridade física dos seus colegas (companheiros de equipa e adversários);

Joana Pinto (joanapt2@hotmail.com / pintojj@esfranco.edu.pt)

- ✓ Adequar as ações tático-técnicas ao objetivo, à função e às regras fundamentais do jogo, refletindo-as de forma crítica e fundamentada.

MATÉRIAS NÚCLEARES (definidas pela escola)

Futebol (PNEF)

O PNEF (2001) faz referência ao jogo 7×7 e o jogo 11×11, na modalidade de futebol. Porém, ao longo da unidade didática desta matéria de ensino será necessário adaptar o número de jogadores por equipa e consequentemente realizar jogos mais reduzidos (5 x 5). Os objetivos programáticos definidos pelo PNEF (2001) correspondem ao nível avançado, na modalidade de futebol. Neste sentido e prante algumas adaptações os objetivos para esta turma são:

- ✓ O aluno coopera com os colegas de equipa, tanto nos exercícios, como nos jogos, fazendo a escolha de ações favoráveis para o êxito pessoal e do grupo. Esta cooperação deve ser efetuada com aceitação de *feedbacks* por parte do professor ou dos colegas e das opções e falhas dos próprios colegas de equipa;
- ✓ O aluno aceita as decisões dos árbitros e tratar com igual respeito os companheiros e adversários, evitando ações que os coloquem em risco;
- ✓ O aluno adequa as suas ações tático-técnicas ao objetivo do jogo, à sua função e às regras;
- ✓ Em situação de jogo 5×5 o aluno, enquadra-se ofensivamente, controlando a bola e realizando ações adequadas ao contexto que se encontra, podendo utilizar a penetração, o remate e o passe. O aluno a não ter a posse de bola, procura de desmarcar de maneira a conseguir recebê-la de forma eficaz;
- ✓ Como guarda-redes, o aluno enquadra-se com a bola, sem perder a noção da sua posição em relação à baliza, procurando impedir o golo adversário. Ao recuperar a bola, deverá de a repor de imediato em jogo, com o propósito da equipa iniciar rapidamente o contra-ataque.

Basquetebol (PNEF)

O PNEF (2001) define alguns objetivos programáticos idênticos ao andebol, contudo correspondente ao nível avançado. Assim, os objetivos para o basquetebol são os seguintes:

- ✓ O aluno coopera com os colegas de equipa, tanto nos exercícios, como nos jogos, fazendo a escolha de ações favoráveis para o êxito pessoal e do grupo. Esta cooperação deve ser efetuada com aceitação de *feedbacks* por parte do professor ou dos colegas e das opções e falhas dos próprios colegas de equipa;
- ✓ O aluno aceita as decisões dos árbitros e trata com igual respeito os companheiros e adversários, evitando ações que os coloquem em risco;
- ✓ O aluno adequa as suas ações técnico-táticas ao objetivo do jogo, à sua função e às regras;
- ✓ Em situação de jogo 5×5 o aluno, após recuperar a bola, inicia de imediato o contra-ataque, desmarcando-se rapidamente e oferecendo linhas de passe ofensivas, ocupando assim de forma equilibrada o terreno de jogo. Efetua passes rápidos ou dribla de forma a progredir no terreno de jogo, enquanto procura linhas de passe favoráveis para alcançar o cesto;
- ✓ Quando a sua equipa não finaliza, o aluno posiciona-se de maneira a recuperar a bola, desmarcando-se em direção ao cesto adversário, para realizar o contra-ataque de forma rápida e eficaz;
- ✓ Ao recuperar a bola, o aluno coloca-se em posição de tripla ameaça, isto é, efetua o drible penetrante, passe penetrante ou encesta (se estiver em condições para o fazer). O aluno ao optar pelo passe, deve cortar rapidamente em direção ao cesto.

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

JDC de invasão

- Princípios gerais dos JDC (ofensivos – conservação da posse de bola, progressão para a baliza adversária, finalização – defensivos – recuperação da posse de bola, impedir a progressão do adversário, proteção do alvo / baliza).

Joana Pinto (joanapnt2@hotmail.com / pintojj@esffranco.edu.pt)

- Ataque: manutenção da posse de bola; construção de ações ofensivas; progressão (com e sem bola); criação de situações de finalização; finalização.
- Defesa: impedir a manutenção da posse de bola, por parte do adversário; impedir a construção de ações ofensivas; anular situações de finalização; recuperar a posse de bola; defender a baliza / cesto.

Específicos

Futebol

- Ocupação racional do espaço;
- Passe e desmarcação (criação de linhas de passe);
- Enquadramento com a baliza;
- Domínio da bola (relação com bola, passe e receção);
- Marcação H×H ou à zona;
- Manter a posse da bola;
- Penetrar na defesa e atacar o alvo;
- Transição defesa-ataque;
- Defender o espaço;
- Defender o alvo.

Basquetebol

- Adotar a posição de tripla-ameaça (passe penetrante, drible penetrante lançar para encestar);
- Manter a posse da bola;
- Defender o espaço e o alvo;
- Ocupação racional do espaço;
- Realizar o passe e desmarcação/ passe e corte (criação de linhas de passe);
- Realizar o enquadramento com o cesto, com os colegas e adversários;
- Desenvolver o domínio da bola (passe e receção);
- Marcação H×H ou à zona;
- Obter capacidade de desenvolver um jogo 5 x 5.

PLANEAMENTO 3º PERÍODO 2017 / 2018

PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Joana Pinto	
ANO / TURMA: 12º	Nº DE ALUNOS: 21 RAPAZES: 6 RAPARIGAS: 15

3. NÚMERO DE AULAS

Para o 2º período letivo estão contabilizadas 15 aulas. A matéria de ensino a abordar ao longo deste período será a Ginástica Acrobática (matéria nuclear definida pela escola), conjugando com a Dança (matéria alternativa que envolve um conjunto de comportamentos implícitos na Ginástica Acrobática, como por exemplo, a noção de ritmo, as voltas, os tipos de deslocamentos, entre outros).

Segundo o que está previsto pelo grupo de EF a semana náutica está prevista realizar-se neste período pelo que a abordagem prática da Canoagem e do Stand Up Paddle será neste período, havendo primeiramente a transmissão dos conhecimentos teóricos desta matéria aos alunos (2º período).

- 1 aula – 2ª aplicação do Projeto EFERAM – CIT;
- 1 aula – *Geocaching* na cidade do Funchal (caso não tenha sido possível realizar no 2º período). Caso tenha sido realizado no período anterior a professora surgirá outras atividades das quais: golfe, boccia e goalball. Mas, se os alunos demonstrarem interesse noutra atividade será dado ênfase ao gosto e motivações dos alunos.
- 1 aula – abordagem prática da canoagem e stand up paddle;
- 11 aulas – Ginástica Acrobática e Dança (dando primazia à matéria nuclear).
- 1 aula – Avaliação do domínio cognitivo e motor através da apresentação de uma coreografia de ginástica acrobática
- Jogos de luta – matéria alternativa abordada na entrada em ação de algumas aulas.

MATÉRIAS NÚCLEARES (definidas pela escola)

Ginástica Acrobática (PNEF)

O PNEF (2001) define que a ginástica acrobática para o 12º ano se enquadra no nível avançado. Porém, pelo fato dos alunos nunca terem abordado esta matéria de ensino torna-se fundamental impor um trabalho inicial, mais simples e com progressões sucessivas tendo em vista alcançar o nível determinado pelo PNEF.

Assim, vamos adaptar a abordagem da ginástica acrobática recorrendo ao nível introdutório e elementar estipulado para o 3º ciclo e 10º ano, respetivamente. Com isto, de uma forma inicial vamos identificar as habilidades técnicas dos alunos em relação a possíveis elementos de ligação com a ginástica acrobática, mais especificamente, rolamentos (à frente e à retaguarda); elementos de equilíbrio, de flexibilidade e de força; apoio invertido; roda e rondada. Fazendo um elo de ligação com a dança vamos potenciar ainda as diferentes formas de concretizar deslocamentos e voltas, dando predominância a elegância e a destreza destes símbolos.

Após esta fase vamos mencionar as funções existentes na ginástica acrobática, a sua influência e importância na execução de figuras, potencializando o espírito de ajuda, cooperação, de feedbacks e correções por parte dos colegas.

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

Ginástica Acrobática

- Execução dos elementos de ligação de ginástica de solo (rolamentos, apoio invertido, espargata, avião, ponte, roda e rondada);
- Cooperação entre companheiros em pequenas figuras entre pares, trios, quadras e grupos;
- Conhecer um conjunto de montes e desmontes conforme o número de elementos envolvidos no grupo;
- Coordenar um conjunto de figuras com o ritmo musical;
- Incrementar diferentes sentidos e direções na realização da coreografia;

- Realização das diferentes pegadas entre colegas na formação das figuras acrobáticas;
- Trajetórias e dinamismos, combinando elementos de ligação (como por exemplo afundos, piruetas, passo-troca-passo, tesouras) posições de equilíbrio e outras destrezas gímnicas;

Canoagem

- Desenvolver a técnica de progressão;
- Equilibrar-se na embarcação;
- Coordenação e cooperação entre os elementos (em casos de K2 ou mais);
- Trocar de embarcação com os colegas;
- Realizar viragens com a embarcação para o lado direito e esquerdo;
- Progredir com a canoa uma dada distância para a frente e para trás;
- Realizar uma volta de 360° com a canoa;
- Dentro de água, subir para a canoa.

Stand Up Paddle























- Desenvolver a técnica de progressão;
- Equilibrar-se na embarcação.

APÊNDICE 2 – PLANEAMENTO ANUAL DA TURMA DE 12º ANO

Planeamento Anual 2017/2018 Turma 12º ESFF

	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S						
2017 Setembro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
Outubro				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Novembro							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Dezembro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	N	26	27	28	29	30	31				

	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S					
2018 Janeiro					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Fevereiro								1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Março	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
Abril				P	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Maió					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Junho		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				

- | | |
|---|--|
|  Início do período letivo |  Avaliação Inicial (Ginástica Acrobática e ARE) |
|  Término do período letivo |  Semana Multiatividades |
|  Pausas Letivas |  Início do Período e Futebol |
|  EFERAM - Avaliação da Aptidão Física, Função Cognitiva, Questionários de caracterização da turma |  Início do Período e Aula de Apresentação |
|  Voleibol |  Tênis de Campo e Orientação |
|  Tênis de Campo |  Basquetebol e Orientação |
|  Orientação |  Atividade de Extensão Curricular |
|  Ginástica Acrobática e ARE |  Fim do período e Ginástica Acrobática |
|  Futebol |  Trail Escolar da Ribeira Brava |
|  Basquetebol |  Escalada |
|  Avaliação Inicial (Basquetebol, Futebol, Voleibol, Tênis de Campo) |  Kinball |

APÊNDICE 3 – METAS DE APRENDIZAGEM E NORMAS DE REFERÊNCIA PARA O 12º ANO

Metas de Aprendizagem e Normas de Referência para o 12º Ano

A operacionalização das Metas de Aprendizagem para o Ensino Secundário tem por base três domínios fundamentais, nomeadamente: o Domínio das Atividades Físicas; o Domínio da Aptidão Física.

As Metas de Aprendizagem no que se refere ao Domínio das Atividades Físicas é determinada pela especificação de cada matéria do programa nos três níveis (introdutório, elementar e avançado). A opção de selecionar duas matérias do subdomínio dos Jogos Desportivos Coletivo (futebol, voleibol, basquetebol e andebol); uma matéria no subdomínio da ginástica (de solo, de aparelhos ou acrobática) ou no subdomínio de atletismo; uma matéria do subdomínio da dança (danças sociais, danças tradicionais ou aeróbica) e duas matérias de outros subdomínios (como por exemplo, orientação, jogos de luta, entre outras). Quanto aos níveis, é esperado que o aluno cumpra o nível elementar em três matérias das seis matérias consideradas nas metas anteriores.

As normas de referência para o Domínio das Atividades Físicas baseiam-se nos pressupostos mencionados no Programa Nacional de Educação Física para o Ensino Secundário (2001) e nas Metas de Aprendizagem de Educação Física do Ensino Secundário (2011).

No Domínio da Aptidão Física, as Metas de Aprendizagem caracterizam-se pela demonstração das capacidades em testes de resistência aeróbia e de aptidão muscular, enquadradas com a sua faixa etária, evidenciando as normas da aptidão física representativa da saúde. Assim, as normas de referência para este domínio expressam-se através de Zonas Saudáveis de Aptidão Física num dos testes de aptidão aeróbia (milha, marcha ou vaivém) e em dois testes de aptidão muscular que avaliam a força e resistência abdominal (nomeadamente abdominais, força superior, força e flexibilidade do tronco e flexibilidade), considerando os testes de *Fitnessgram*.

As Metas de Aprendizagem relativamente ao Domínio dos conhecimentos referem-se à expressão dos conhecimentos e à utilização dos métodos e dos meios de treino adequados ao desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras, bem como à análise crítica dos aspetos gerais da ética na participação das atividades físico-desportivas, mais precisamente: (i) especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; (ii) dopagem e riscos de vida e/ou saúde; (iii) violência dos espetadores e dos atletas *versus* espírito desportivo; (iv) corrupção *versus* verdade desportiva. As normas de referência a este nível expressam-se na realização de um trabalho de grupo ou de uma prova escrita individual.

APÊNDICE 4 – EXEMPLO DE UD (MATÉRIA DE ENSINO – VOLEIBOL)

3.4.3. UNIDADES DIDÁTICAS DA TURMA 12^o

3.4.3.1. UNIDADES DIDÁTICAS DE DESPORTOS COLETIVOS

3.4.3.1.1. VOLEIBOL

➤ Avaliação Inicial

A AI, tal como já foi mencionado anteriormente, tem como objetivo primordial recolher dados e informações acerca dos alunos, como forma de auxiliar o docente a orientar o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver com a turma em questão. Ou seja, a AI é utilizada para que o docente obtenha um conhecimento geral dos alunos, utilizando-o para adequar e enquadrar os conteúdos que envolverão o processo de ensino-aprendizagem da turma. Assim, nesta avaliação pretendemos que os alunos assemelhem um conjunto de competências e de informações que estimulem o conhecimento, fatores que estarão integrados no processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos ainda que a metodologia utilizada para a abordagem destes conteúdos seja motivadora, desafiante, útil e inovadora para os alunos, contribuindo desta forma para o desenvolvimento das aprendizagens, mas também para potencializar o gosto dos alunos pela prática de AF no futuro.

Desta forma, torna-se fundamental identificarmos e definirmos um conjunto de aspetos a observar como consequência dos conteúdos a ensinar e a desenvolver durante a UD. Para isto, é importante referir a metodologia utilizada ao longo do processo, destacando a gravação da avaliação inicial para proceder a uma análise aprofundada e rigorosa através do referencial proposto por Mesquita (1998). Este referencial, por sua vez, avalia um conjunto de componentes dos Desportos Coletivos de Rede, dos quais se destaca o serviço, a receção, a defesa, o ataque e ainda a ocupação do espaço. Através da avaliação da performance dos alunos nestas componentes, o jogo dos alunos poderá caracterizar-se em 4 níveis, nomeadamente: jogo estático (nível I), jogo anárquico (nível II), jogo com organização rudimentar do ataque (nível III) e jogo com construção elaborada do ataque (nível IV) (tabela 12). É ainda de destacar que as componentes avaliadas perante estes tipos de jogos dão predominância a aspetos tático-técnicos, enquadrando-se com a metodologia utilizada para a abordagem do voleibol enquanto matéria de ensino na turma em questão.

Tabela 1. Níveis de Jogo – Avaliação Inicial de Voleibol

DESPORTOS COLETIVOS - VOLEIBOL		
NÍVEIS DE JOGO (MESQUITA, 1998)	ALUNOS	
Jogo Estático	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno 12 • Aluno 9 • Aluno 5 • Aluno 14 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno 3 • Aluno 22 • Aluno 17 • Aluno 4
Jogo Anárquico	<ul style="list-style-type: none"> • Aluna 2 • Aluno 8 • Aluno 10 • Aluno 16 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno 18 • Aluno 19 • Aluno 21 • Aluno 13 • Aluno 7
Construção rudimentar do ataque	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno 1 • Aluno 6 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno 20
Construção elaborada do ataque		

Na tabela acima é possível verificarmos os níveis dos alunos que constituem o 12^o na matéria de ensino de Voleibol. Uma análise mais detalhada deste processo pode ser verificada em *Apêndice* (Apêndice 17). Para um melhor enquadramento com os conteúdos apresentados no PNEF realizaremos uma analogia dos níveis acima apresentados com os níveis mencionados pelo PNEF, nomeadamente: o jogo estático corresponde ao nível introdutório; jogo anárquico ao nível elementar; construção rudimentar do ataque ao nível que parte do avançado e a construção elaborada do ataque ao nível avançado.

➤ Objetivos Programáticos

O PNEF, para a matéria de ensino de Voleibol no 12^o ano de escolaridade estabelece alguns objetivos enquadrados no nível avançado.

Todavia, através do processo de avaliação inicial nesta matéria de ensino verificámos que a definição de objetivos meramente enquadrados neste nível poderá ficar aquém da aquisição de alguns alunos.

Assim, sentimos a necessidade de caracterizar os objetivos programáticos partindo do nível avançado, dando principal ênfase ao deslocamento para a bola e à execução dos elementos tático-técnicos com alguma eficiência de forma a poder dar continuidade ao jogo (relativamente aos alunos que estão enquadrados no jogo estático e jogo anárquico), enquadradas em situações jogáveis.

Os alunos que foram inseridos, de acordo com a sua performance motora nesta matéria de ensino, no jogo anárquico e construção rudimentar do ataque pretendemos fazer com que cada aluno:

“1 – Coopere com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas, e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria.

2 – Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários.

3 – Adequa a sua actuação, quer como jogador quer como árbitro, ao objectivo do jogo, à função e modo de execução das acções técnico-táticas e às regras do jogo.

4 – Em situação de jogo 4 x 4 num campo reduzido (12m x 6m), com a rede aproximadamente a 2,20m de altura:

4.1 – Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil recepção.

4.2 – Recebe o serviço em manchete, amortecendo a bola e enviando-a (por alto) ao companheiro em situação de passador, de modo a que este possa escolher e realizar passe, o remate ou *amorti*, de acordo com o posicionamento da outra equipa.

4.3 – Na situação de *passador*, posiciona-se correcta e oportunamente para passar a bola a um companheiro, de modo a facilitar-lhe a finalização ou finalizar com passe colocado, remate ou *amorti* se tem condições vantajosas (surpresa ou desequilíbrio da outra equipa).

4.4 – Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à sua finalização (ou que a exijam), remata, passa colocado do ou faz *amorti*, para um espaço vazio, de acordo com o posicionamento da outra equipa e a trajectória da bola.

4.5 – Ao remate da sua equipa, se é o jogador mais avançado, aproxima-se da posição do jogador que finalizou, assumindo uma atitude defensiva, colaborando com os companheiros na protecção ao ataque.

4.6 – Na *defesa* (próximo da zona da queda da bola), avisa os companheiros e posiciona-se para, de acordo com a trajectória da bola, executar um passe ou manchete, dando continuidade às acções da sua equipa.

4.7 – Ao ataque da equipa adversária (em remate), executa o bloco individual, procurando impedir que a bola transponha a rede para o seu campo, coordenando o tempo de salto com o tempo de remate do adversário.

4.8 – Durante o bloco da sua equipa, desloca-se em atitude defensiva protegendo a acção do companheiro, de acordo com a sua posição e o local do remate.

5 – Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios-critério, as técnicas de a) serviço por baixo e b) serviço por cima, c) passe alto de frente e d) de costas, e) remate, f) manchete (defesa alta e baixa), g) bloco, h) deslocamentos e posições i) ofensiva e j) defensiva básicas.” (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001a, p. 55-56).

No entanto, é de destacar que o grupo disciplinar de EF da ESFF defende como objetivos mínimos a atingir no Voleibol o nível avançado. Contudo, e pelo fato dos alunos não se enquadrarem na componente psicomotora a este nível, decidimos realizar esta adaptação em prol das capacidades e necessidades dos respetivos alunos.

➤ Recursos Disponíveis

Com o objetivo de adequar a construção da UD aos recursos oferecidos pela escola, torna-se fundamental realizar um levantamento dos recursos temporais, espaciais e materiais, tal como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 2. Recursos Disponíveis – Matéria de Ensino: Voleibol

RECURSOS DISPONÍVEIS - VOLEIBOL	
Recursos Temporais	10 aulas de Voleibol
Recursos Espaciais	Pavilhão Polidesportivo (P1, P2, P3)
Recursos Materiais	21 Bolas de Voleibol (de exterior e de interior), Cones, Redes, Postes

➤ Cronograma de Conteúdos de Voleibol

Tabela 3. Estruturação de Conteúdos (Plano de Intenções) - Matéria de Ensino: Voleibol

ESTRUTURAÇÃO DE CONTEÚDOS – VOLEIBOL (PLANO DE INTENÇÕES)					
Nº AULA	DATA	LOCAL	T'	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
1º PERÍODO (10 DE 24 AULAS)					
4	28/09/2017	P3	35'	- Avaliação Inicial	- Identificar o nível dos alunos
7	12/10/2017	P3	80'	- Controlo e domínio da bola (toque de dedos, manchete, serviço por baixo e remate); - Deslocamentos no campo/jogo; - <i>Smashball</i> nível I (jogo 1x1 e 2x2).	- Identificar a concretização dos gestos técnicos pelos alunos; - Efetuar a penetração na construção do ataque (após o serviço, agarra a bola, corre para a rede, auto lançamento e remata).

9	19/10/2017	P3	75'	<ul style="list-style-type: none"> - Controlo e domínio da bola (toque de dedos, manchete, serviço por baixo e remate); - Deslocamentos no campo/jogo; - Sustentação da bola; - Construção do ataque; - <i>Smashball</i> nível I (jogo 2x2); - <i>Smashball</i> nível II (jogo 2x2) com receção a 1 elemento; - Distribuição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a concretização dos gestos técnicos pelos alunos; - Desenvolver a ocupação racional do espaço (1 aluno na zona de ataque e outro na zona de defesa); - Construir o ataque a 2 toques; - Identificar se o jogador que recebe o serviço passa a bola para o colega; - Efetuar a penetração na construção do ataque (após o serviço, agarra a bola, corre para a rede, auto lançamento e remata).– <i>smashball</i> nível I - Efetuar a penetração na construção do ataque (após o serviço, agarra a bola, lança para o colega e este agarra e corre para a rede, auto lançamento e remata) – <i>smashball</i> nível II
11	26/10/2017	P3	80'	<ul style="list-style-type: none"> - Controlo e domínio da bola (toque de dedos, manchete, serviço por baixo/cima, <i>amortie</i> e remate); - Deslocamentos no campo/jogo; - Sustentação da bola; - Construção do ataque; - Distribuição (em toque de dedos ou manchete); - <i>Smashball</i> nível III (jogo 2x2 e 3x3) e receção a 2 elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a concretização dos gestos técnicos pelos alunos; - Verificar a ocupação racional do espaço pelos alunos (2 alunos na zona defensiva e 1 aluno na zona de ataque); - Construir o ataque a 2 e 3 toques; - Identificar se o jogador que recebe o serviço lança a bola para o colega; - Efetuar a penetração na construção do ataque (após o serviço, agarra a bola, lança para o colega, o colega realiza passe para o rematador ou remata diretamente para o campo adversário) – <i>smashball</i> nível III; - Verificar a execução correta da rotação.
12	02/11/2017	P3	75'	<ul style="list-style-type: none"> - Controlo e domínio da bola (toque de dedos, manchete, serviço por baixo/cima, <i>amortie</i> e remate); - Deslocamentos no campo/jogo; - Sustentação da bola; - Construção do ataque; - Distribuição (em toque de dedos ou manchete); - Torneio 2x2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a concretização dos gestos técnicos pelos alunos; - Verificar a ocupação racional do espaço pelos alunos (1 aluno na zona defensiva e 1 aluno na zona de ataque); - Construir o ataque a pelo menos 2 toques; - Identificar se o jogador que recebe o serviço passa a bola para o colega (em manchete ou toque de dedos); - Efetuar a penetração na construção do ataque.
16	16/11/2017	P3	75'	<ul style="list-style-type: none"> - Controlo e domínio da bola (toque de dedos, manchete, serviço por baixo/cima, <i>amortie</i> e remate); - Introdução do bloco e cobertura; - Deslocamentos no campo/jogo; - Sustentação da bola; - Construção do ataque; - Distribuição (em toque de dedos ou manchete); - Jogos 3x3. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a concretização dos gestos técnicos pelos alunos; - Verificar a ocupação racional do espaço pelos alunos (2 alunos na zona defensiva e 1 aluno na zona de ataque); - Construir o ataque a pelo menos 2 toques (3 toque facultativo); - Identificar se o jogador que recebe o serviço passa a bola para o colega (em manchete ou toque de dedos); - Verificar as deslocações na rede (tendo em vista o bloco) e respetivas movimentações e posicionamentos dos alunos em situações de cobertura ao bloco; - Verificar a execução correta da rotação.
18	23/11/2017	P3	75'	<ul style="list-style-type: none"> - Controlo e domínio da bola (toque de dedos, manchete, serviço por 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a concretização dos gestos técnicos pelos alunos;

				baixo/cima, <i>amortie</i> e remate); - Bloco e cobertura; - Deslocamentos no campo/jogo; - Sustentação da bola; - Construção do ataque; - Distribuição (agarrando a bola e lançando para o rematador); - <i>Smashball</i> nível IV (jogo 3x3 com receção a 2 elementos)	- Verificar a ocupação racional do espaço pelos alunos (2 alunos na zona defensiva e 1 aluno na zona de ataque); - Construir o ataque a 3 toques; - Identificar se o jogador que recebe o serviço passa a bola para o colega (em manchete ou toque de dedos), sem que haja ressaltos no solo; o 2º toque feito pelo distribuidor pode ser agarrado e lançado para o rematador para concretizar o remate; - Verificar as deslocações na rede (tendo em vista o bloco) e respetivas movimentações e posicionamentos dos alunos em situações de cobertura ao bloco; - Verificar a execução correta da rotação.
20	30/11/2017	P3	75'	- Controlo e domínio da bola (toque de dedos, manchete, serviço por baixo/cima, <i>amortie</i> e remate); - Bloco individual, cobertura e proteção ao ataque; - Deslocamentos no campo/jogo; - Sustentação da bola; - Construção do ataque; - Torneio 3x3; - <i>Smashball</i> nível IV (jogo 4x4 com receção a 2 elementos) - Distribuição (agarrando a bola e lançando para o rematador);	- Identificar a concretização dos gestos técnicos pelos alunos; - Verificar a ocupação racional do espaço pelos alunos (no ataque receção com 3 elementos e no contra-ataque 2 atacantes e 2 defesas) – <i>smashball</i> nível IV - Construir o ataque a 3 toques; - Identificar se o jogador que recebe o serviço passa a bola para o colega (em manchete ou toque de dedos), sem que haja ressaltos no solo; o 2º toque feito pelo distribuidor pode ser agarrado e lançado para o rematador para concretizar o remate; - Verificar as deslocações na rede (tendo em vista o bloco) e respetivas movimentações e posicionamentos dos alunos em situações de cobertura ao bloco; - Verificar a execução correta da rotação.
22	07/12/2017	P3	75'	- Controlo e domínio da bola (toque de dedos, manchete, serviço por baixo/cima, <i>amortie</i> e remate); - Bloco individual ou duplo, cobertura e proteção ao ataque; - Deslocamentos no campo/jogo; - Sustentação da bola; - Construção do ataque; - <i>Smashball</i> nível IV (jogo 4x4 com receção a 2 elementos); - Distribuição (agarrando a bola e lançando para o rematador);	- Identificar a concretização dos gestos técnicos pelos alunos; - Verificar a ocupação racional do espaço pelos alunos (no ataque receção com 3 elementos, no contra-ataque 3 atacantes e 1 defesa e defesa em 2 para 2) – <i>smashball</i> nível IV - Construir o ataque a 3 toques; - Identificar se o jogador que recebe o serviço passa a bola para o colega (em manchete ou toque de dedos), sem que haja ressaltos no solo; o 2º toque feito pelo distribuidor pode ser agarrado e lançado para o rematador para concretizar o remate; - Verificar as deslocações na rede (tendo em vista o bloco) e respetivas movimentações e posicionamentos dos alunos em situações de cobertura ao bloco; - Verificar a execução correta da rotação.
24	14/12/2017	P3		- Jogo 4x4 sem ressaltos no solo - Avaliação Sumativa	- Jogo 4x4 (sem ressaltos no solo); - Avaliação Sumativa.

➤ Estratégias Didático-Pedagógicas

As estratégias didático-pedagógicas surgem com o sentido de desenvolver e adquirir um conjunto de objetivos e respectivas aprendizagens nos alunos (Quina, 2009).

Porém, para isto é essencial um processo metodológico que envolve um planeamento e uma periodização de todo o processo de ensino-aprendizagem. Estas aprendizagens, por sua vez, decorrem da sistematização de um conjunto de conteúdos de ensino e de diretrizes mencionadas pelo PNEF, tendo por base a avaliação inicial dos alunos.

Com o objetivo de potencializar e efetivar o processo de ensino-aprendizagem, a definição de algumas estratégias didático-pedagógicas torna-se imprescindível como forma de auxiliar o docente durante o processo pedagógico na condução e na abordagem dos conteúdos de ensino, bem como ao nível da administração de feedbacks que têm em vista a inibição ou potencialização de atitudes, situações e/ou comportamentos nos alunos.

Na avaliação inicial verificamos o nível dos alunos, no geral, se enquadram maioritariamente no nível introdutório e elementar o que significa que existem muitas dificuldades ao nível do controlo e domínio da bola, desencadeando consequências na sustentação da bola. Estes fatores fazem com que o jogo possua características muito estáticas e pouco dinâmicas derivado à falta de comunicação entre os jogadores, no geral.

Considerando estes fatores, decidimos realizar uma abordagem contextualizada e integrada no Projeto EFERAM-CIT, nomeadamente, a abordagem de conteúdos de voleibol através de um jogo diferente, mais especificamente, o *Smashball*.

A UD inicialmente construída foi feita para o 9º ano. Porém, como as competências e o nível da turma em questão enquadram-se, maioritariamente, com o nível em questão, decidimos segui-lo e concretizar algumas adaptações que fossem necessárias ao longo da abordagem.

Neste sentido, as estratégias didático-pedagógicas associadas ao *smashball* envolvem 4 níveis com características diferenciadas (tabela 15).

Tabela 4. Caracterização dos Níveis de *Smashball*

CARATERIZAÇÃO DOS NÍVEIS DE SMASHBALL	
Smashball 1X1 Nível I	<ul style="list-style-type: none">– Campo reduzido;– Rede baixa (pulso no bordo da rede);– Serviço por baixo a meio do campo (entre 2 e 3 metros);– 1º toque agarrado antes ou após ressalto;– Corrida para o próximo da rede;– Auto lançamento e remate para o campo adversário (apoio ou suspensão);

	<ul style="list-style-type: none"> – Defesa antes ou após um só ressalto no solo e continuidade da ação ate efetivar o ponto.
Smashball 2X2 Nível I	<ul style="list-style-type: none"> – Os mesmos princípios, acrescenta somente a obrigatoriedade de aplicar uma rotação de posição da equipa que remata (como para o serviço) após cada troca de bola por cima da rede.
Smashball 2x2 Nível II	<ul style="list-style-type: none"> – Após o serviço a bola tem que ser obrigatoriamente agarrada (antes ou após um ressalto) e lançada para o distribuidor (jogador que não executou o 1º contato e fez deslocamento da parte posterior do campo para próximo da rede), este após agarrar deve lançar para o rematador de forma a possibilitar um remate em apoio ou em suspensão; – Nas ações defensivas e posterior contra-ataque, o desenrolar da jogada é semelhante, sendo permitido um só ressalto no solo; – Após cada passagem da bola por cima da rede, procede-se a uma rotação da equipa que executa o remate.
Smashball 2x2 ou 3x3 Nível III	<ul style="list-style-type: none"> – Campo aumentado (10x5 metros); – Rede baixa (pulso no bordo da rede); – Serviço por baixo ou por cima do fundo do campo; – 1º toque agarrado antes do ressalto e lançado para o distribuidor; – 2º toque executado obrigatoriamente em toque de dedos ou manchete; – Após o remate, é permitido um ressalto no solo antes de agarrar a bola; – A bola é lançada para o distribuidor; – A ação de distribuição desenrola-se em toque de dedos ou em manchete; – Após cada passagem da bola por cima da rede, procede-se a uma rotação da equipa que executa o remate.
Smashball 3x3 ou 4x4 Nível IV	<ul style="list-style-type: none"> – Campo aumentado (12x6 metros); – Rede baixa (pulso no bordo da rede); – Serviço por baixo ou por cima do fundo do campo; – 1º toque em toque de dedos ou em manchete sem ressalto no solo; – 2º toque do distribuidor pode ser agarrado e lançado para o rematador, de forma a que possa existir um remate em apoio ou em suspensão; – Nas ações defensivas e posterior contra-ataque, após o remate do adversário, é permitido um ressalto no solo antes de agarrar a bola; – A bola é lançada para o distribuidor; – A ação de distribuição de contra-ataque desenrola-se em toque de dedos ou manchete; – O serviço é de quem ganha o ponto.

Desta forma, a abordagem dos conteúdos de voleibol será contextualizada de forma a que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos acerca da tática do jogo, em detrimento das ações predominantemente técnicas. A utilização desta estratégia tem em vista a resolução de problemas associados à dinâmica do jogo, isto é, os aspetos tático-técnicos serão o foco nestas aulas para que os alunos, perante um problema e uma situação específica, sejam capazes de tomar uma decisão ajustada ao contexto em questão,

potencializando e desencadeando comportamentos e atitudes que os levem ao sucesso não só da ação em si, mas também da tática e do objetivo do jogo.

Neste sentido, a abordagem isolada dos gestos técnicos característicos do voleibol não serão implementados, visto que, tal como Silva (1998) defende, o jogo é um meio potencializador do desenvolvimento de aprendizagens nos alunos, devendo estar presente durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem do voleibol recorrendo ao *smashball* é realizada tendo por base o conceito de transferibilidade, visto que daremos importância à compreensão do jogo e à aquisição de conhecimentos estratégico-táticos, tal como defende Graça e Mesquita (2007).

Com isto, e recorrendo ao *smashball* e às respetivas estratégias didático-pedagógicas, pretendemos que: (i) os alunos tenham uma oportunidade maior de participação; (ii) adequação das tarefas às competências dos alunos; (iii) fornecer-lhes oportunidade de ter sucesso e (iv) desenvolver uma maior dinâmica perante o voleibol através desta ferramenta de ensino. Para tal, torna-se fundamental proporcionar um contexto de jogo e respetivas tarefas de aprendizagem menos complexas do que o jogo formal (com o recurso a jogos reduzidos), o fornecimento de *feedbacks* objetivos e concretamente associados aos jogos que estão a ser desenvolvidos e o desenvolvimento do jogo recorrendo à estruturação parcial, ou seja, destacar os variados conjuntos táticos e estratégicos de forma a que os alunos consigam desenvolver o seu conhecimento tático. Pois, se o jogo for feito por si só, pode tornar-se impercetível para os alunos em questão relativamente aos aspetos anteriormente mencionados.

➤ Avaliação (Critérios de Avaliação / Avaliação Sumativa dos Alunos)

O processo de avaliação da matéria de ensino de Voleibol foi realizado considerando, especificamente, não só o desenvolvimento e a abordagem do *smashball* como forma de lecionar conteúdos semelhantes do voleibol, mas, essencialmente, verificando a transferibilidade desses conteúdos na realização de jogos reduzidos desta modalidade de ensino, considerando os formatos de jogo 2x2, 3x3 e 4x4 e, em situações pontuais, de jogo formal (6x6).

Assim, a avaliação sumativa dos alunos da turma 12º na matéria de Voleibol pode ser observada na tabela 16.

Tabela 5. Avaliação Sumativa da matéria de Voleibol

NOME	SERVIÇO	RECEÇÃO	DEFESA	REMATE	OCUPAÇÃO DO ESPAÇO
Aluno 1	17	16	15	15	15
Aluna 2	14,5	14	14	15	15,5
Aluno 3	13	12	13	12	14
Aluno 4	14	13	12	13,5	14,5
Aluno 5	15	13	13	14	15
Aluno 6	17,5	15	15	16	16
Aluno 7	14	13	14	13	15
Aluno 8	11	10	13	11	14
Aluno 9	13	12	12	11	14
Aluno 10	15	13	13	14	15
Aluno 12	11	11	11	11	14
Aluno 13	17	15	15	16	16
Aluno 14	14	13	13	14	15
Aluno 16	14	13	14	14	15
Aluno 17	14	13	14	14	15
Aluno 18	15	15	15	15	16
Aluno 19	17	15	15	16	16
Aluno 20	17,5	17	16	17	17
Aluno 21	15	14	14	14	15
Aluno 22	14	13	14	14	14

Tabela 6. Classificação da Avaliação da matéria de Voleibol

CLASSIFICAÇÃO	ESCALA DE 20 VALORES	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Muito Insuficiente (MI)	[0-5]	Não participa voluntariamente
Insuficiente (I)	[6-9]	Jogo Estático
Suficiente (S)	[10-14]	Jogo Anárquico
Bom (B)	[15-17]	Construção Rudimentar
Muito Bom (MB)	[18-20]	Construção Elaborada

➤ Reflexão Final da UD

No início da UD da matéria de ensino de Voleibol deparámo-nos logo com alguns problemas associados à forma como foi transmitido o *smashball*. Pois, nas primeiras aulas foi comunicado aos alunos que a abordagem do voleibol seria feita recorrendo a este jogo, provocando alguns constrangimentos nos alunos, visto que não compreendiam em que sentido é que o *smashball* se assemelhava ao voleibol (destacando a permissão do ressaltado da bola no chão). Com este aspeto percebemos que a forma e o modo como transmitidos as informações, os conteúdos e até mesmo as matérias de ensino deve ser bem pensada e estruturada concomitantemente aos objetivos que pretendemos.

Já no decorrer desta UD verificámos que o plano de intenções e distribuição de conteúdos pelas aulas não correspondia, exatamente, às necessidades dos alunos, porque os níveis I e II do *smashball* demonstravam-se pouco motivantes e desenquadrados com as características da turma em questão. Na tentativa de resolver este aspeto, numa fase inicial, adaptamos os conteúdos previstos (aumentando o número de elementos por equipa e ajustando os conteúdos do *smashball*) e optámos por demonstrar um vídeo educativo com todos os níveis de *smashball*, tendo como principal objetivo que os alunos identificassem os deslocamentos para a bola e a elevada dinâmica do jogo. Porém, os recursos despendidos até que os alunos atingissem esse objetivo foi extensa, efetivando-se apenas nas últimas aulas desta matéria de ensino.

Ao verificar estes constrangimentos decidimos ir enquadrando de forma progressiva o jogo em contextos de 4x4 e depois de 6x6, com o objetivo de realizar uma transferibilidade de conteúdos para situações de jogo reduzido e, posteriormente, jogo real, respetivamente. Assim, nestas aulas e de uma forma em geral, após uma breve entrada em ação alternando entre exercícios de dinâmica de grupo, exercícios lúdicos, jogos reduzidos e alguns “aquecimentos tradicionais”, os alunos passaram à abordagem específica dos conteúdos de *smashball* e, no fim da aula, a um *transfer* para jogos reduzidos ou de 6x6 cumprindo as regras formais do voleibol.

Nestas aulas em particular optámos por, após o constrangimento da estruturação dos conteúdos não estar adequada a alguns elementos da turma, foi realizada uma distribuição dos alunos por grupos de proficiência com o intuito de ajustar os níveis de *smashball* às dificuldades e necessidades de cada grupo. Com isto, numa aula podíamos ter 2 níveis distintos de *smashball*, sendo necessário ter um controlo efetivo sobre a prestação destes dois grupos com o intuito de poderem desenvolver-se. Todavia, perante esta situação da distribuição dos alunos por níveis de proficiência ou até mesmo de forma equitativa em termos de proficiência (alguns jogos reduzidos de voleibol) houve uma aluna que mencionou saber que era a aluna mais fraca a nível psicomotor. Este fator exigiu que houvesse uma explicação à turma e depois especificamente à turma sobre as vantagens e desvantagens desta estratégia didático-pedagógica. Acreditamos que esta situação contribui para a formação pessoal dos alunos pelo fato de terem sido confrontados com uma situação que possui vantagens e desvantagens, tendo-lhes sido sempre comunicado que o principal objetivo desta metodologia passa por colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e no seu respetivo desenvolvimento.

Uma estratégia que motivou, cativou e fez com que os alunos se empenhassem, durante a abordagem do *smashball*, foi a realização de pequenas competições no formato de “sobe e desce” (escadas). Pois, integramos oito alunos num nível do *smashball* e os restantes noutra nível mais baixo, consoante as aulas de voleibol/*smashball*, o que permitia realizar competições neste último grupo. A estratégia implementada no primeiro grupo mencionado referia-se à alternância das equipas, consoante a aquisição de um objetivo de pontuação.

Nas aulas em que implementávamos o jogo formal 6x6, os alunos na fase inicial e perante a instrução ficavam logo entusiasmados. Mas, quando iniciávamos a parte prática, os alunos rapidamente ficavam desmotivados e desinteressados por este formato de jogo, visto que se traduzia num jogo muito estático e pouco dinâmico. Pois, devido aos dois níveis de proficiência tínhamos duas opções: criar equipas heterogêneas ou criar equipas homogêneas com níveis diferentes a competir uma com a outra (porque só tínhamos oito alunos num nível psicomotor superior), destacando que optámos pela primeira opção, tendo como resultado as consequências já mencionadas. Os alunos ao se aperceberem destes aspetos preferiram realizar jogo reduzido (4x4) seguindo as regras formais. Assim, perante esta solicitação e após uma reflexão sobre este processo optámos por seguir esta metodologia.

Os tipos de *feedback* predominantemente implementados durante esta UD foram avaliativos, prescritivos e interrogativos, relativamente à execução dos gestos técnicos base do voleibol (serviço por baixo ou por cima, manchete, toque de dedos e remate), bem como sobre os princípios ofensivos do jogo e à tomada de decisão dos alunos. Principalmente relativamente ao primeiro ponto apresentado (tendo em vista à correção de alguns gestos técnicos) a forma utilizada foi por via auditiva e cinestésica, recorrendo algumas vezes até à demonstração.

De uma forma geral, todos os alunos desenvolveram-se psicomotoramente nesta matéria de ensino. Porém, a proteção ao ataque e à defesa carecia de mais recursos temporais para que os alunos efetivassem esse comportamento tático. Pois, apenas foram transmitidas as ideias bases relativamente a esta componente. Notámos, por outro lado, uma melhoria significativa no controlo e domínio da bola dos alunos e, conseqüentemente, da sustentação da bola e até mesmo da construção do ataque a três toques.

APÊNDICE 5 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA (1ª VERSÃO)

ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO FRANCO
DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EXPRESSÕES
EDUCAÇÃO FÍSICA – 12º ANO



PLANO DE AULA Nº 1

LOCAL: Escola Secundária Francisco Franco		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Joana Pinto			ANO / TURMA: 12º	
Nº DE ALUNOS: 22	Nº AULA: 1 de 24 (1º Período)	TEMPO ÚTIL: 85 min	DURAÇÃO: 90 min	HORA: 17h00 – 18h30	DATA: 18/09/2017	
OBJETIVOS MEDIATOS	Potencializar a capacidade de atenção e a retenção de informações importantes para o bom funcionamento da disciplina e promover a dinâmica e o conhecimento interpessoal (entre os alunos e dos alunos com a professora)					
RECURSOS MATERIAIS	Papel e caneta.					
Tº	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO EXERCÍCIO (E) E OBJETIVOS IMEDIATOS	COMPORTAMENTOS SOLICITADOS	ORG. DIDÁTICA/ ESTR. PEDAGÓGICAS	VARIANTES (V)	ESQUEMA
10º	Apresentação (prof. Miguel)	Apresentação do professor Miguel e enquadramento da professora estagiária relativamente à disciplina de Educação Física e à respetiva turma.	-Capacidade de concentração; -Retenção de informações.	Alunos sentados em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações	-----	-----
Hora – 17h10						
10º	Apresentação (prof. Estagiária)	Apresentação da professora estagiária aos alunos: nome; idade; percurso académico e atividades desenvolvidas fora do contexto escolar.	-Capacidade de concentração; -Retenção de informações.	Alunos sentados em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações.	-----	-----
Hora – 17h20						
10º	Apresentação dos critérios de avaliação	<p>-Domínio psicomotor/atitudes específicas (80%): Aptidão física e capacidade físico-motora → 60%; Empenho nas aulas e cooperação com os colegas → 20%</p> <p>-Domínio cognitivo (15%): fichas sumativas, trabalhos individuais/grupo, questões aula, TPC's, perguntas orais (decorrentes dos TPC's);</p> <p>-Domínio socio-afetivo/atitudes gerais (5%): assiduidade, pontualidade e comportamento.</p> <p style="text-align: center;">(Alguém tem atestado médico permanente ou temporário?)</p> <p>Critérios de avaliação para alunos com atestado médico permanente:</p> <p>-Domínio cognitivo/conhecimentos (45%) e domínio socio-afetivo/atitudes gerais (5%): parâmetros = aos anteriores</p> <p>-Domínio conhecimento teórico-prático das capacidades e atitudes específicas: observação e relatório de aulas práticas e arbitragens → 30%; empenho e cooperação → 20%</p>	-Capacidade de concentração; -Preparação da turma para a forma de avaliação de disciplina.	Alunos sentados aleatoriamente em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações e aumentar a recetividade à mesma.	-----	-----
Hora – 17h30						

Joana Pinto (joanapnt2@hotmail.com / pintojj@esffranco.edu.pt)

15'	Apresentação das regras	<p>Apresentação das regras de funcionamento da disciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1ª semana: ponto de encontro é no pavilhão desportivo; - Não há dispensas da aula → se não pode fazer a aula deve trazer o equipamento na mesma caso seja preciso ajudar o prof ou os colegas a executar alguma tarefa; - Em caso de chuva há aula → trazer equipamento e o ponto de encontro é no pavilhão - Pontualidade → tolerância de 5'2 - Faltas de pontualidade = 1 falta de presença; - 2 faltas de equipamento/material = 1 falta de presença. <p>Relativamente ao equipamento/material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuidado com o manuseamento e manutenção do material desportivo da escola; - Não intercalar os recintos desportivos em momentos de aula de outras turmas (campo5 muito cuidado); - Usar equipamento seguro e confortável (fato de treino, sapatilhas) → evitar <i>allstars/vans</i>; - Raparigas evitar roupas muito largas e curtas e devem amarrar o cabelo durante as aulas; - Não usar qualquer tipo de adereços que possam colocar algum dano aos colegas/prof (anéis, relógio, pulseiras, fios, brincos e <i>piercings</i> → responsabilidade do aluno de colocar fita adesiva caso não queira tirar); - Não sair do espaço de aula sem autorização do prof; <ul style="list-style-type: none"> - No fim da aula devem tomar banho ou mudar de roupa; - Não devem deixar objetos pessoais nos balneários, tendo o cuidado de o manter limpo; - Não devem usar o telemóvel e não mascar pastilha elástica durante a aula; - Saída de 5' a 10' mais cedo da hora marcada no horário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a capacidade de concentração; - Preparação da turma para um bom funcionamento da disciplina. 	<p>Alunos sentados aleatoriamente em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações e aumentar a recetividade à mesma.</p>		
-----	--------------------------------	---	--	---	--	--

Horas – 17h45

5'	Apresentação das matérias de ensino	<p>- Matérias a abordar ao longo do ano letivo: Basquetebol, Futebol, Voleibol, Ténis de Campo e Ginástica Acrobática.</p> <p>- Explicar que como somos alunos estagiários estamos sujeitos a alguns protocolos e abordagens previamente definidas pela Universidade da Madeira.</p> <p>- Relembrar os espaços desportivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pavilhão desportivo dividido em três partes; • Ginásio é considerado o campo 1; • Campo 2 que pode ser dividido em 4 é o de relvado sintético; • Campo 3 é ao lado do campo sintético; • Campo 4 acima do campo sintético; • Campo 5 ao lado do pavilhão. <p><u>Cuidado Especial: não intercalar o campo 5 quando lá existem aulas!</u></p>	- Preparação da turma para a dinâmica dos conteúdos a abordar durante o ano letivo.	Alunos sentado aleatoriamente em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações e aumentar a recetividade à mesma.	-----	-----
Horas - 17h50						
15'	Dinâmica de grupos (alunos)	A professora entregará uma folha a cada aluno. Dois a dois vão preencher a respetiva folha com as informações do colega, sendo necessário questionar-lhe acerca das questões mencionadas. Após o preenchimento os alunos vão apresentar o colega de quem recolheram as informações.	- Conhecimento interpessoal.	- Para otimização do tempo os colegas farão par com o colega que está sentado ao seu lado.	-----	-----
Horas – 18h05						
15'	Apresentação dos alunos	Apresentação dos alunos à professora e aos restantes alunos da turma. Esta apresentação deve ser feita com os alunos em pé.	- Exposição oral em frente ao grupo.	-As folhas serão entregues à professora logo após a apresentação de cada aluno.		
Horas – 18h20						
5'	Dúvidas / últimas informações	Espaço para que os alunos questionem alguma dúvida sobre a disciplina e o seu funcionamento. Questionar sobre problemas de saúde / medicação → vir falar comigo. Alertar para se os alunos tiverem tablets trazerem na próxima aula para preencher os questionários.	- Reflexão e capacidade crítica.	Alunos sentado aleatoriamente em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações e o esclarecimento de dúvidas.		
Hora – 18h25						

Joana Pinto (joanapnt2@hotmail.com / pintojj@esffranco.edu.pt)

TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (PONTUALMENTE):	
TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (ATESTADO MÉDICO PERMANENTE):	

SUMÁRIO (AULA 1):

1. Apresentação professor e alunos.
2. Apresentação dos critérios de avaliação da disciplina e das matérias a abordar ao longo do ano letivo.
3. Apresentação das regras de funcionamento.

FALTAS DE PRESENÇA:



REFLEXÃO DA AULA:

– **LEVANTAMENTO DE CONDIÇÕES DE SAÚDE:**

-
-
-
-



Na próxima aula questionar o [redacted] sobre mais informações em relação ao seu desvio na coluna e se, alguma vez, essa situação o impossibilitou de fazer alguma aula ou exercício em específico (aluno já fez raio-x ??).

– **PONTOS FORTES:**

- Transmissão das informações essenciais relativamente aos critérios de avaliação, regras de funcionamento da disciplina e matérias de ensino a abordar ao longo do ano letivo;
- Foco nos alunos, mantendo o olhar dirigido para os mesmos sem ser necessário recorrer, muitas vezes, ao plano de aula;
- Captação da atenção dos alunos durante grande parte da aula;
- Solicitação para que os alunos colocassem a sua voz e falassem alto para que todos os seus colegas ouvissem as principais características do colega;
- Consegui identificar que existem alguns grupos dentro da própria turma, o que influencia a dinâmica da mesma. Ao me aperceber desta situação acabei por questioná-los se provinham da mesma turma em relação ao ano anterior, obtendo resposta negativa. Como forma de comprovar esta minha analogia, numa futura aula, posso aplicar um questionário sociométrico.

– **PONTOS FRACOS:**

- Comunicação muito rápida ao transmitir as principais informações da disciplina aos alunos o que pode ter suscitado dúvidas (apesar dos alunos não terem questionado acerca

de nenhum assunto);

- Explicação pouco clara do exercício de dinâmica de grupo, resultando algumas questões repetidas por parte dos alunos (exercício em formato de entrevista apesar de ser necessário responder apenas aos campos referenciados na folha → fez com que muitos alunos estivessem a responder sobre si próprios ao invés de questionar o seu par). Por outro lado, esta situação também me deu a sensação em que a dinâmica de grupo existente nesta turma é fraca. Este fator pode ser justificado pela aglomeração de alunos de três turmas distintas numa só turma ()
- Não só no planeamento da aula como também na própria aula esqueci-me de transmitir os meus contactos (telemóvel e email) e de recolher os contatos telefónicos dos respetivos alunos. Devia ter tido em atenção a este aspeto, pois a qualquer momento pode ser necessário transmitir uma informação à turma, salientado que através deste meio de comunicação poderia ser rentabilizado.

Nome: _____ Idade: _____

Disciplina favorita: _____ Nota EF no ano passado: _____

Gostos / Principais interesses: _____

Modalidades que gostava de praticar durante as aulas de Educação Física: _____

Experiências marcantes (atividades desportivas desenvolvidas / trabalho nas férias, entre outras): _____

Praticas desporto federado? Em que modalidade(s)? _____

Enumera 3 caraterísticas pessoais: _____

Perspetivas futuras: _____

Problemas de saúde? _____

Toma medicação? _____




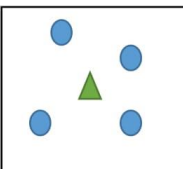
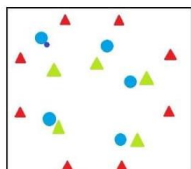
APÊNDICE 6 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA (ÚLTIMA VERSÃO)




ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO FRANCO
DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EXPRESSÕES
EDUCAÇÃO FÍSICA – 12º ANO



PLANO DE AULA Nº 23

PROF. ESTAG.: Joana Pinto	Nº AULA: 1 de 23 (2º Período)	LOCAL: Campo 2	DATA: 03/01/2018
ANO / TURMA:	Nº DE ALUNOS: 20	HORA: 08h15 às 9h30	TEMPO ÚTIL: 80 minutos
MATÉRIAS	Futebol		
RECURSOS MATERIAIS	6 bolas de futebol; 16 cones;		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Cooperação; Passe, receção e desmarcação; Interceção; Penetração e Cobertura Ofensiva; Contenção e Cobertura Defensiva		

TEMPO		EXERCÍCIO	CONTEÚDOS	ORG. DIDÁTICA	ESQUEMA
HORA	T'				
8:20	3'	Apresentação dos Conteúdos a desenvolver na aula	(1) Verificar os materiais e adereços dos alunos; (2) Relembrar matérias de ensino a abordar no decorrer do período e respetivas instalações desportivas (Futebol campo 2 e Basquetebol campo 5).	Alunos sentados aleatoriamente em formato de "U" com o objetivo de facilitar a transmissão de informações.	
8:23	10'	Entrada em Ação Estafeta com Bola 1	(1) Manipulação do objeto jogável; (2) Cooperação; (3) Competitividade;	Alunos divididos em 4 grupos (5 alunos) atrás do respetivo cone. Em formato de equipa e com os alunos alinhados vão (1) passar a bola por baixo das pernas afastadas; (2) passar a bola por cima da cabeça, realizando o restante percurso em corrida (20 metros). Nota: Dúvidas consultar o Banco de Exercícios Futebol (Exercício 1).	
8:33	2'	Entrada em Ação Mobilidade Articular Flexibilidade	(1) Mobilidade articular do organismo; (2) Flexibilidade MS, MI, tronco.	Alunos afastados uns dos outros e dispostos em semicírculo; Os exercícios são dados pela professora ou por um aluno (avaliação cognitiva).	
8:35	15'	Jogo do rato	(1) Manutenção da posse de bola; (2) Controlo e domínio da bola; (3) Passe e receção; (4) Interceção.	Alunos organizados em 4 grupos (5 alunos), havendo uma bola para cada grupo. Existem 4 alunos a atacar e 1 aluno a defender ("rato") que tem como objetivo retirar a bola aos colegas, havendo, assim, troca de funções. 10 passes – 5 agachamentos ("rato") Nota: Dúvidas consultar o Banco de Exercícios Futebol (Exercício 3).	
8:50	3'	Explicação do próximo exercício			
8:53	15'	Jogo das Multibalizas	(1) Passe e Desmarcação; (2) Interceção; (3) Cooperação	Alunos organizados em 4 grupos (5 alunos). Duas equipas realizaram o jogo uma contra a outra. Os alunos têm de fazer passar a bola pelas balizas para conseguirem pontuar. Porém, só se contabiliza ponto se o passe cortar a linha de baliza e chegar até ao colega desmarcado que receberá a bola (1 ponto). Nota: Dúvidas consultar o Banco de	

			Exercícios Futebol (Exercício 4).		
9:08	2'	Explicação do próximo exercício			
9:10	15'	Jogo 5x5 ou 5x(4+GR)	(1) Penetração e cobertura ofensiva; (2) Contenção e cobertura defensiva	Jogo de 5x5 com o condicionalismo em que só há guarda-redes perante a equipa que está a defender de forma a haver situação de superioridade numérica. Nota: Dúvidas consultar o Banco de Exercícios Futebol (Exercício 5).	
9:25	10'	Circuito de Condição Física	(1) Força; (2) Resistência muscular	Os alunos, juntamente com a professora, realizam um conjunto de exercícios: - lunges (até meio do campo); - corrida lateral (até linha final e volta a meio do campo); - 10 flexões de braços; - corrida contínua (até linha final); - 15 agachamentos; - corrida contínua (até meio do campo); - 10 abdominais para cada lado (Cristo); - 15 Tricipites (escadas).	
9:35	5'	Alongamentos	(1) Retorno à calma (alongamento e descontração muscular)	Alunos afastados uns dos outros e dispostos em semicírculo; Os exercícios são dados pela professora ou por um aluno (avaliação cognitiva).	

TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (PONTUALMENTE):	- Trabalho realizado na biblioteca sobre a matéria a abordar na aula (entregar no fim da aula) – Livro Fair Play, Educação Física 10.º, 11.º e 12.º Anos: Páginas 41-54 (livro do professor). Tópicos: Futebol; Regulamento (Duração da partida, Início e reinício de jogo, Bola em jogo ou bola fora; Reposição da bola em jogo; Golo; Fora-de-jogo; Faltas e conduta antidesportiva); Revisão de conteúdos do 3ºCiclo (Ações técnicas); Ações técnicas e táticas e Princípios táticos elementares. - Auxílio nas tarefas de aula; - Colocação e recolha de material da aula e respetiva entrega (na arrecadação do material e perante a presença da Dona Leonor).
TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (ATESTADO MÉDICO PERMANENTE):	-----

SUMÁRIO (AULA 1 – 2.º Período):

1. Futebol: passe e desmarcação; penetração; cobertura ofensiva e defensiva; contenção defensiva.
2. Desenvolvimento das capacidades físicas e condicionais (circuito de aptidão física).

FALTAS:

❖ 

ALUNOS ATRASADOS:

❖ 

FALTAS DE MATERIAL:

❖ 

ALUNOS QUE NÃO REALIZARAM A AULA PRÁTICA:



REFLEXÃO DA AULA:

- **PONTOS FORTES:**
 - Exercício da entrada em ação (Estafeta com Bola) provocou uma dinâmica positiva entre os alunos, mantendo-os motivados.
 - Ao verificar uma fraca dinamicidade no Jogo do Rato pelo fato de não haver uma restrição da área de jogo, permitindo haver uma dispersão dos alunos perante a tarefa proposta e a dinâmica que pretendia, optei por restringir diminuindo a área de jogo. Porém, mesmo adotando esta estratégia, continuei a verificar o mesmo fenómeno. Perante este fator, voltei a inserir duas variáveis, nomeadamente: se a bola saísse da área de jogo, havia troca de funções (“rato” passava a atacar e o aluno que deixou a bola sair da área passava a defender) e a proibição de passar ao mesmo aluno, fazendo com que se deslocassem e criassem linhas de passe. Todavia, mesmo com estas variáveis a dinamicidade dos alunos não atingiu a que tinha pensado, observando situações em que a direção da bola até estava acessível ao aluno que a iria receber, mas pelo fato de se encontrar ligeiramente distante e envolver deslocamento, os alunos deixavam a bola sair da área. Neste sentido, devo pensar noutras estratégias/constrangimentos no exercício de forma a atingir o pretendido.
 - No exercício das multibalizas, perante o grupo maioritário de raparigas foi necessário fazer algumas adaptações de forma a facilitar o exercício, desde aumentar o tamanho das balizas (2 balizas apenas) e ainda permitir que a colocação da bola por um aluno na linha de baliza fosse considerada ponto. Ainda neste exercício é de ressaltar que, no início do mesmo verifiquei que o espaço restrito para realizar o exercício era muito diminuto e que os alunos estavam muito aglomerados dificultando o exercício. Assim, optei por aumentar a área de jogo do exercício em questão como forma de fornecer um maior tempo na tomada de decisão e de facilitar a leitura dos adversários e colegas.
 - Devido à falta de 2 alunos e ao fato de 1 aluna não ter realizado a aula foi necessário reajustar as equipas ao longo da aula (3 equipas de 4 alunos e 1 equipa de 5 alunos). No jogo do rato, no jogo das multibalizas e no jogo 5x5 ou 5x(4+GR), como havia uma equipa com 5 alunos coloquei um dos alunos em questão a exercer funções de joker (só atacava e passada metade do tempo trocava de funções e só podia defender). Outra estratégia que podia adotar de forma a não manipular apenas a ação de um aluno em questão seria trocar de joker ao longo do tempo, permanecendo a função de ataque e/ou defesa, conforme o objetivo.
 - O jogo 5x5 decorreu dentro do previsto. Contudo, julgo que o grupo maioritariamente composto pelas raparigas podia esforçar-se mais no exercício em questão, deixando de levar à aula como uma brincadeira.
 - O circuito de condição física foi realizado da forma prevista.
- **PONTOS FRACOS:**
 - Devido ao atraso de mais de metade dos alunos optei por iniciar a aula 10 minutos mais tarde (opção excepcional, visto ser a primeira aula do período).
 - Não verifiquei os adereços dos alunos pelo que [redacted] e a [redacted] realizaram a aula com brincos (grandes). Porém, só me apercebi no fim da aula quando realizamos os alongamentos. Numa futura aula devo considerar este aspeto porque este tipo de adereços pode colocar em causa a integridade e segurança física das alunas em questão, mas também dos restantes colegas pela interação que os Jogos Desportivos Coletivos exigem, e em específico, o Futebol.
 - A instrução do exercício das multibalizas acabou por ser um pouco mais prolongada do que o previsto porque os alunos não estavam a perceber o objetivo do exercício, sendo que foi necessário recorrer à demonstração do mesmo e à identificação das possibilidades de realizar o ponto. Para além disto, acredito que o fato de ser um exercício novo para os alunos fez com que não otimizassem a sua prestação, derivado a alguma incompreensão. Neste sentido, e para facilitar a compreensão do exercício em questão e a efetividade do mesmo na prática dos alunos poderia ter optado por colocar 2 balizas lado a lado que correspondiam a uma equipa e as outras duas balizas, dentro da mesma lógica, do outro lado que correspondiam ao local onde a outra equipa devia realizar ponto. Este fator ajudaria a que os alunos percebessem o sentido das funções de ataque e de defesa, podendo otimizar o exercício em si. Pois, os alunos estão acostumados a só terem uma baliza a defender e outra a atacar pelo que estranharam a existência de 4 balizas, sem haver uma determinação das que deviam atacar/defender.
 - Na constituição das equipas, os alunos optaram por realizar 2 equipas de raparigas (1 de 4 alunas e outra de 5 alunas) e 2 equipas mistas (numa equipa havia 3 rapazes e 1 rapariga e outra que continha um rapaz e 3 raparigas). Após identificar este fator, solicitei que estas últimas duas equipas reajustassem os elementos por equipa de forma a tornar-se mais equilibrado. Porém, sem sucesso. Numa futura aula devo considerar este aspeto e posicionar-me perante este fator.
 - Globalmente, a estrutura como a aula estava prevista e aquilo que verifiquei foi que desde a entrada em ação para a parte fundamental da aula houve uma quebra bastante elevada em termos de dinâmica, pelo que devo equacionar melhor este aspeto.

APÊNDICE 7 – EXEMPLO DE DOSSIER DE EQUIPA (MEC FUTEBOL)



Escola Secundária de Francisco Franco
12º Ano Turma 14

Dossier de Equipa *B*

OS ASTRONAUTAS

Dados da Equipa

Elementos:

-
-
-
-
-
-

Funções:

Capitão:

Árbitro(s):

Capitão:

Diretor de Equipa:

Marcador de pontos:

Cronometrista:

Fotógrafo:

Cor da camisola de jogo:

Grito:

O que contém neste documento?

Este é o documento da equipa e é fundamental para que a vossa equipa obtenha sucesso ao longo desta época desportiva.

Aqui estão presentes os documentos fundamentais para que a época decorra sem problemas:

- 1) Contratos de equipa e das respetivas funções;
- 2) Os regulamentos da época;
- 3) Os exercícios que podem aplicar nos vossos treinos (exercícios ofensivos, exercícios defensivos, exercícios ofensivos e defensivos, jogos lúdicos, mobilidade articular e alongamentos);
- 4) Sinalética do Árbitro no Futebol;
- 5) A calendarização da época;
- 6) A calendarização do que têm de desenvolver nos vossos treinos;
- 7) A vossa pontuação enquanto equipa;
- 8) A pontuação das equipas adversárias;
- 9) Fichas de jogo;
- 10) Fichas de Registo.

Contratos



CONTRATO DOS JOGADORES

Nós, elementos da equipa _____, prometemos que iremos demonstrar o seguinte:

- **Bom desportivismo e respeito:** Ter uma boa conduta em relação aos companheiros da equipa, os adversários e todos os deveres para com os membros da equipa e o professor;
- **Fair play:** Respeitar as regras do jogo e da turma em todas as situações;
- **Cooperação:** Ajudar os colegas de equipa quando necessário em todas as situações (durante os treinos, jogos e tarefas de equipa);
- **Trabalhar muito:** Esforçar-se para ser melhor durante toda a época;
- **Atitude positiva:** Trabalhar em conjunto, encorajando positivamente os membros da equipa e não ter medo de falhar.

Alguns exemplos de expetativas diárias:

- Participar plenamente no treino diário, na ativação geral e em toda a sessão de treino;
- Seguir as indicações do treinador ou capitão em todas as situações;
- Aprender e seguir as regras do jogo;
- Cumprir os deveres e as tarefas atribuídas com cuidado e rapidez.

Data:

Nome e Assinatura dos Jogadores

CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

Descrição da Função

O treinador adjunto organiza as sessões de treino e jogos ou eventos da equipa. Ele trabalha com os colegas de equipa (por exemplo, capitão) para encontrar maneiras de preparar-se melhor para os próximos jogos.

Tarefas e Deveres:

- Ajudar todos os seus jogadores;
- Estar presente em todas as aulas;
- Obter ajuda do seu professor com as principais práticas da equipa, se necessário;
- Organizar os elementos da sua equipa antes de cada evento;
- Dar a todos os companheiros de equipa o mesmo tempo de prática;
- Organizar as práticas da equipa durante as pausas ou almoço (se possível);
- Falar com o seu professor sobre o desempenho da sua equipa.

Assinatura:

Data:

CONTRATO DO DIRETOR DE EQUIPA

Descrição da Função

O diretor de equipa organiza e apoia a equipa. Ele garante que a equipa chega ao local do jogo na data e horas definidas e que o equipamento necessário esteja disponível para as práticas da equipa.

Tarefas e Deveres:

- Apoiar o treinador de equipa;
- Organizar o equipamento para as práticas da equipa;
- Informar todos os elementos da equipa sobre o adversário do próximo jogo e as horas e o local de realização;
- Verificar se todos os elementos da equipa estão presentes no início da aula;
- Transmitir à treinadora principal possíveis preocupações que possam existir com os recursos materiais da equipa;
- Transmitir à treinadora principal a justificação pelo qual um jogador possa faltar à aula.

Assinatura:

Data:

CONTRATO DO CAPITÃO DE EQUIPA

Descrição da Função

Como capitão de equipa, vou liderar demonstrando um bom comportamento desportivo e de liderança nas seguintes áreas:

- Fair play - Participar de forma responsável, dedicar-se, respeitar, ser prestável e não prejudicial;
- Esforçar-se ao máximo - Trabalhar muito para a equipa em todas as situações (i.e., nos treinos, ouvir todos nas decisões; prevenir conflitos, trabalhar na preparação física, e organizar a equipa nos jogos);
- Respeitar - Respeitar os companheiros de equipa, oficiais de jogo, adversários, professores e equipamentos;
- Responsabilidade - Organizar os companheiros de equipa nos treinos e antes dos jogos;
- Ajudar - Ajudar todos os elementos a melhorar em todas as situações.

Deveres Diários Específicos

1. Registrar a assiduidade;
2. Se necessário, convocar reuniões onde as preocupações da equipa possam ser discutidas;
3. Assistir o professor nos jogos;
4. Atuar como porta-voz da equipa;
5. Verificar os comportamentos da sua equipa.

Assinatura:

Data:

CONTRATO DO ÁRBITRO

Descrição da Função

O oficial de jogo (árbitro) garante que todos os jogadores que jogam, respeitem as regras do jogo da forma mais justa possível. O oficial de jogo deve saber usar as regras e evitar favorecer uma equipa em detrimento da outra.

Tarefas e Deveres:

- Estudar e saber as regras;
- Iniciar os jogos no horário previsto sem atrasos;
- Ser justo para as equipas e evitar favoritismos;
- Acompanhar as jogadas;
- Ser firme, consistente e justo;
- Explicar as decisões de forma clara aos jogadores e marcadores de jogo;
- Identificar maus comportamentos desportivos e reportar ao professor;
- Acima de tudo: Dar o seu melhor! (Como árbitro principiante, é possível que ocorram alguns erros. Não há problema!)

Assinatura:

Data:

CONTRATO DO FOTÓGRAFO DE EQUIPA

Descrição da Função

O fotógrafo de equipa deve registar os principais momentos do jogo em que está de serviço. Para além disto, deve, no início de cada jogo, capturar uma foto com as equipas formadas.

Tarefas e Deveres:

- Trazer um aparelho que possibilita capturar fotografias (máquina fotográfica ou smartphone);
- No fim de cada jornada, enviar as fotos retiradas para o email da treinadora principal ou para o seu facebook utilizando o messenger;
- As fotos só devem ser utilizadas para fins de aula, sendo expressamente proibido partilhar as fotos com outros alunos fora do contexto de sala de aula.

Assinatura:

Data:

CONTRATO DO MARCADOR DE PONTOS / CRONOMETRISTA

Descrição da Função

O marcador de pontos deve certificar-se de que os resultados de um jogo são registados corretamente. Mas, para além destas funções deverá cronometrar o tempo de jogo das equipas.

Tarefas e Deveres:

- Preparar a ficha de jogo convenientemente, com o nome dos jogadores, data e hora;
- Permanecer atento ao jogo;
- Evitar distrair-se com os outros colegas;
- Procurar a ajuda do oficial de jogo, caso não tenha a certeza do ponto;
- Manter um registo preciso durante os jogos de cada equipa;
- Dar os resultados estatísticos de cada equipa imediatamente após o jogo;
- Fechar a ficha de jogo com as assinaturas dos responsáveis das equipas;
- Cronometrar o tempo de jogo;
- Identificar os marcadores de pontos (jogadores que marcaram golos).

Assinatura:

Data:

Regulamentos

1- Organização

- 1.1 A organização do campeonato é de responsabilidade das três equipas participantes;
- 1.2 O campeonato será disputado em três jornadas;
- 1.3 Cabe à equipa que não vai participar na jornada organizar a mesma.

2- Competências

- 2.1. Compete à equipa organizadora da jornada: montar os campos, arbitrar o jogo, registar os pontos, fotografar os jogos e entregar a ficha de jogo ao professor.

3- Inscrições

- 3.1. Cada equipa pode ter até 7 elementos. Todos os elementos são inscritos como jogadores e devem também possuir um papel extra: árbitro (2), fotógrafo (1), diretor de equipa (1), marcador de pontos e cronometrista (1), capitão (1) e treinador adjunto (1).

4- Jogo

- 4.1. Os jogos de futebol realizam-se em 2/4 do campo sintético;
- 4.2. Cada jogo dura 15 minutos, sem intervalos;
- 4.3 Não existem limites de substituições;
- 4.4 Todos os jogadores devem jogar pelo menos 5 minutos por jogo, sob pena de penalização;
- 4.5. Os jogos de futebol são de 5x5;
- 4.6. No futebol são utilizadas as balizas do recinto desportivo;
- 4.7. Serão cumpridas as regras que dizem respeito ao Futebol, por exemplo: a acumulação de amarelos da origem à expulsão;
- 4.8 Não existe fora-de-jogo.

5- Pontuação

5.1 Competição

- A pontuação a atribuir é a seguinte: vitória (**5 pontos**); empate (**3 pontos**); derrota (**1 ponto**), por cada jogo.

5.2 Fair-Play

Todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente **25 pontos de fair-play** que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:

- Cartão amarelo (**-1 ponto**);
- Cartão vermelho (**- 5 pontos**);
- Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada (**-1 ponto**);
- Atitude antidesportiva grave, como desrespeitar os colegas ou outro elemento do jogo (**- 5 pontos**);
- Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou outro elemento do jogo (**- 20 pontos**);
- Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.

5.3 Cumprimento de funções

Todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente **20 pontos pelo cumprimento de deveres** que podem ser retirados segundo os seguintes critérios.

- Falta de empenho dos elementos da equipa (**-3 pontos por elemento**);
- Não cumprimento do tempo mínimo de jogo por elemento de equipa (**- 3 pontos**);
- Não levar o equipamento adequado para a realização dos jogos (**-2 pontos por elemento**);
- Mudar o plano sem autorização do treinador principal (**- 5 pontos**);
- Equipa responsável pelo atraso do início de jogo (**- 5 pontos**);
- Falta de um elemento da equipa no treino/jogo injustificada (**-5 pontos**);
- Não respeitar as funções dos colegas (**-10 pontos**).

Exercícios Ofensivos

Dossier de Exercícios

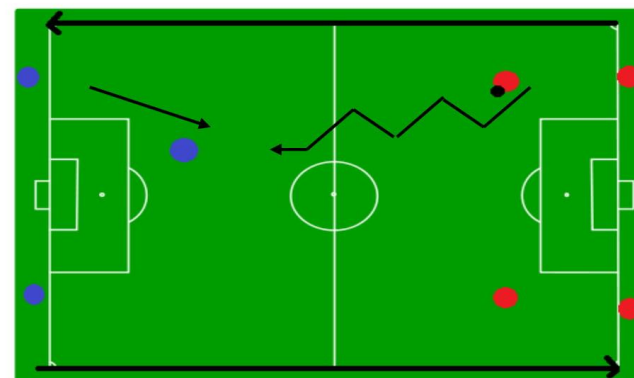
Exercício 1- “Ataque por vagas”

Objetivo: Penetrar e atacar o alvo

Descrição: Situação de 2 contra 1 feito por vagas. A equipa que ataca tem como objetivo finalizar enquanto que o objetivo do defesa é recuperar a bola para, com a ajuda do colega, passar para uma função atacante.

- Aos pares, quando uma equipa ataca vão os dois elementos e quando é para defender um elemento do par realiza essa função.
- O par que atacou vai para o fim do campo do lado oposto onde começou esperando a sua vez para defender.
- No par os elementos devem alternar quando vão realizar a tarefa de defesa.
- Em caso de saída da bola na linha lateral com posse da equipa que ataca, deve ser realizado no local em que a bola saiu.

Esquema



+ Dificuldade

- Defesa ativa;
- Colocação de mais um defesa.

- Dificuldade

- Defesa passiva.

Dossier de Exercícios

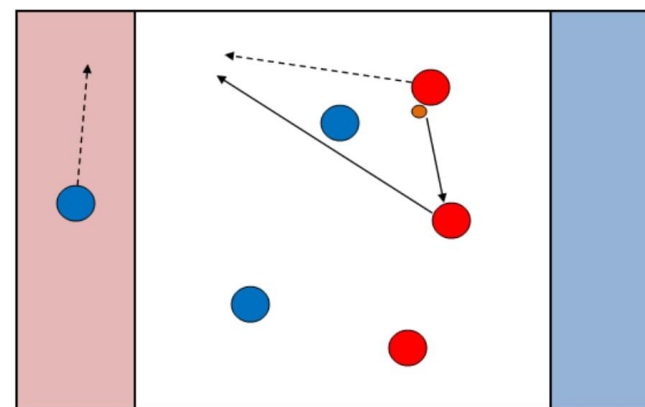
Exercício 2 “Bola ao quintal”

Objetivo: Manutenção da posse bola/ penetração e atacar o alvo

Descrição: O objetivo do jogo é colocar a bola no chão do “quintal” da equipa adversária. Para que tal aconteça os jogadores devem trocar a bola entre si tendo em consideração os seguintes aspetos:

- **A equipa que defende coloca um jogador dentro do seu próprio quintal**
- O jogo começa no meio campo com bola ao ar disputada por um elemento de cada equipa;
- As faltas são marcadas no local onde foram feitas;
- Cada vez que conseguir colocar a bola no quintal adversário ganha 1 ponto;
- Em cada ponto conseguido a equipa que sofreu começa o jogo do seu quintal.

Esquema



+ Dificuldade

- Cada aluno só pode dar 2 toques com a bola;
- Não pode passar ao mesmo;
- Bola deve passar todos.

- Dificuldade

- Só há roubo de bola por interceção.

Dossier de Exercícios

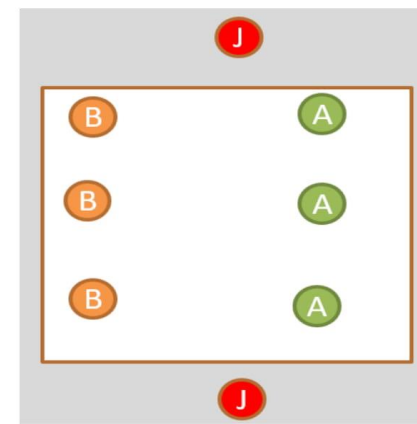
Exercício 3 “Rugby”

Objetivo: Manutenção da posse bola/ penetração na defesa e atacar o alvo

Descrição: Neste jogo pretende-se que uma equipa realize cinco passes seguidos colocando de seguida a bola sobre a linha de fundo da equipa adversária.

- Cada equipa é composta por 3 jogadores com dois jokers nas linhas laterais;
- Os jokers podem entrar no terreno de jogo;

Esquema



+ Dificuldade

- A equipa que faz ponto deve estar toda no meio campo adversário;
- A bola tem de passar por todos os elementos da equipa.

- Dificuldade

- Só podem recuperar a bola por interceção

Exercícios Defensivos

Dossier de Exercícios

Exercício 4 “Jogo do Castelo”

Objetivo: Defender o espaço/alvo

Descrição: O objetivo deste jogo é derrubar o castelo (feito de cones).

- A equipa que protege o castelo (azul) é composta por 2 ou 3 elementos enquanto que a equipa que ataca o castelo (vermelha) deve ter 4 a 5 elementos.
- A equipa azul deve recuperar a bola defendendo os cones descolando-se de acordo com a circulação da bola e sempre por fora dos cones.

Esquema



+ Dificuldade

- Não pode passar ao mesmo.

- Dificuldade

- Aumentar o castelo;
- Tirar um dos defesas.

Dossier de Exercícios

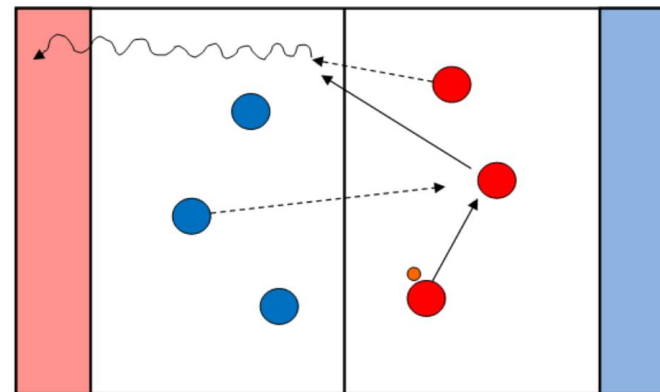
Exercício 5 “ Bola ao quintal”

Objetivo: 3x3 (defender o espaço)

Descrição: O objetivo do jogo é colocar a bola no chão do “quintal” da equipa adversária. Para que tal aconteça os jogadores devem trocar a bola entre si tendo em consideração os seguintes aspetos:

- O jogo começa no meio campo com bola ao ar disputada por um elemento de cada equipa;
- As faltas são marcadas no local onde foram feitas;
- Cada vez que conseguir colocar a bola no quintal adversário ganha 1 ponto;
- Em cada ponto conseguido a equipa que sofreu começa o jogo do seu quintal.

Esquema



+ Dificuldade

- Cada aluno só pode dar 2 toques com a bola;
- Só há roubo de bola por interceção;
- Não pode passar ao mesmo;
- Bola deve passar por todos;

- Dificuldade

- A equipa que defende coloca um jogador dentro do seu próprio quintal.

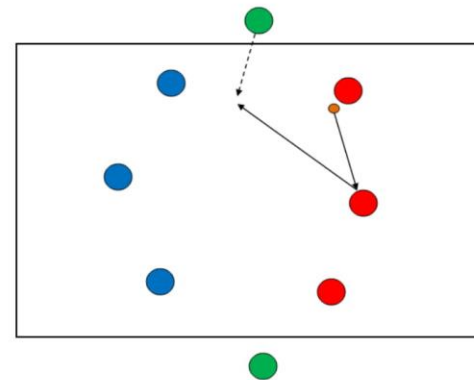
Exercício 6 “Rugby”

Objetivo: Manutenção da posse bola/ penetração na defesa e atacar o alvo

Descrição: neste jogo pretende-se que uma equipa realize cinco passes seguidos colocando de seguida a bola sobre a linha de fundo da equipa adversária.

- Cada equipa é composta por 3 jogadores com dois jokers nas linhas laterais;
- Um dos jokers podem entrar no terreno de jogo;

Esquema



+ Dificuldade

- A equipa que faz ponto deve estar toda no meio campo adversário;
- A bola tem de passar por todos os elementos da equipa

- Dificuldade

- Só podem recuperar a bola por interceção

*Jogos Ofensivos e
Defensivos*

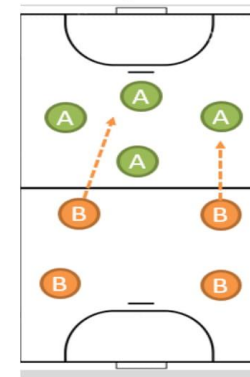
Dossier de Exercícios

Exercício 7 “ Um de cada vez”

Objetivo: Manutenção da posse de bola; defender o espaço

Descrição: O campo deve ser dividido em dois, sendo que de cada lado devem estar 3 elementos de cada equipa. O jogo é iniciado no meio campo da equipa A, e de imediato avança 1 jogador da equipa B para tentar recuperar a bola. A cada 20seg. sai um elemento da equipa B para dificultar a tarefa da equipa A. Sempre que uma equipa recupera a bola deve voltar com a bola controlada para o seu campo.

Esquema



+ Dificuldade

- Limitar o número de toques/passos;
- Não pode passar ao mesmo

- Dificuldade

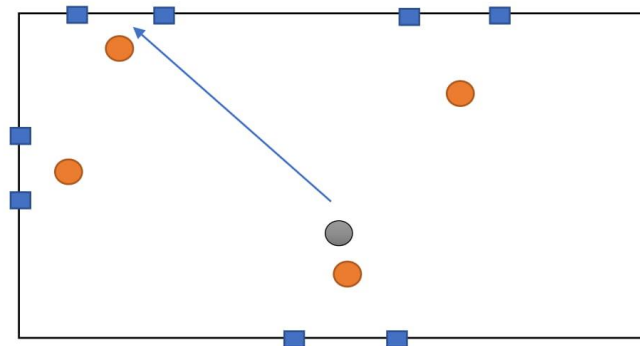
- Só podem recuperar a bola por interceção;
-

Dossier de Exercícios

Exercício 8 (Jogo dos Banquinhos todos contra todos)

Descrição: Todos contra todos cada aluno deve defender a sua baliza e marcar em qualquer uma das outras balizas adversárias. Apenas podem jogar a um toque ou vários toques consecutivos desde que a bola não toque no chão.

Esquema



+ Dificuldade

- Balizas mais pequenas;
- Retirar o drible (andebol e basquetebol), limitar o número de toques no futebol;
- 2x2 ou 3x3

- Dificuldade

- Balizas maiores;
- Pode fazer “caixinha” (cooperação entre colegas para marcar numa baliza).

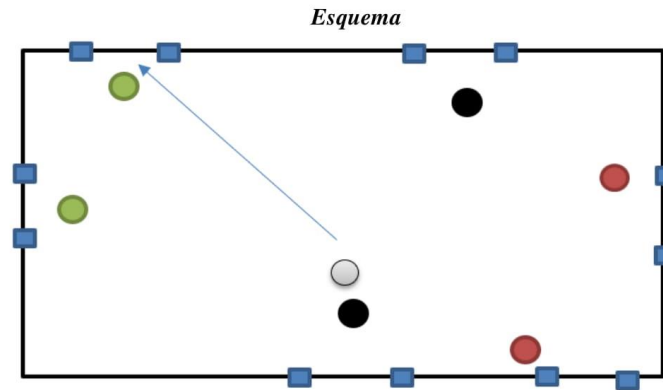
Dossier de Exercícios

Exercício 9 “Jogo das multibalizas”

Objetivos: defender o alvo/espaco e ganhar posse de bola; penetração e finalização; manutenção da posse bola

Descrição: Neste jogo o objetivo é marcar golo nas duas balizas adversárias

- A equipa vermelha composta por 3 ou 4 elementos deve marcar golo nas balizas 1 e 2;
- A equipa azul composta por 3 ou 4 jogadores deve marcar golos nas balizas 3 e 4



+ Dificuldade

- Balizas mais pequenas;
- Retirar o drible (andebol e basquetebol), limitar o número de toques no futebol;
- Basta tocar no adversário para ficar com a bola;
- Os mais proficientes são limitados nos toques.

- Dificuldade

- Balizas maiores;
- Só há roubo de bola por interceção;
- Os menos proficientes podem dar um número ilimitado de toques

Dossier de Exercícios

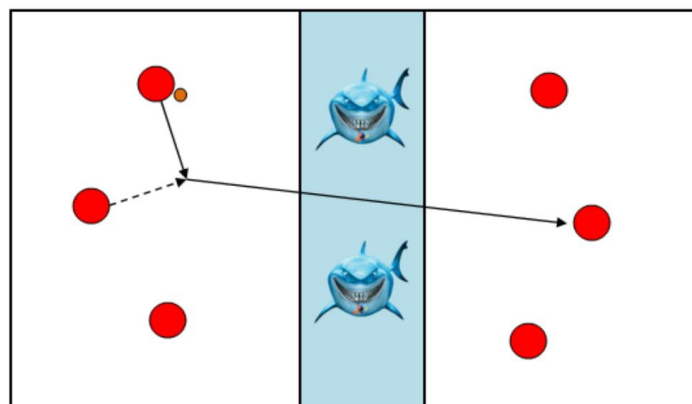
Exercício 10 - “Fuga ao tubarão”

Objetivo: Manutenção da posse de bola/ Defender o espaço

Descrição: Existem duas zonas onde estão os alunos que atacam. Entre essas duas zonas está um corredor onde estão 2 “tubarões” que procuram impedir que a bola passe de um lado ao outro. Quem ataca procura trocar a bola de modo a que os “tubarões” não toquem na bola, fazendo o maior número de passes possível entre as duas zonas.

- Não é permitido passes por cima da defesa.
- Só é permitido dar 3 toques/passos com a bola.
- Os “tubarões” podem interceptar a bola com qualquer parte do corpo.
- Quem falhou o passe, por interceção ou não, troca e passa a ser “tubarão”.

Esquema



+ Dificuldade

- Inclusão de mais um “tubarão”.

- Dificuldade

- Permissão de movimentar-se com bola livremente.

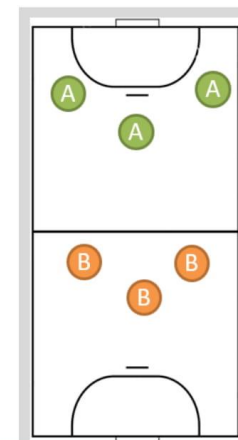
Jogos Lúdicos

Dossier de Exercícios

Exercício 11 “Jogo da barra”

Descrição: Neste jogo de 3x3 o objetivo é chegar à linha de fundo da equipa adversária para fazer ponto. Sempre que um elemento for tocado no meio campo da equipa adversária fica “barrado”!
Se um colega de equipa lhe tocar, esse aluno “barrado” fica livre

Esquema



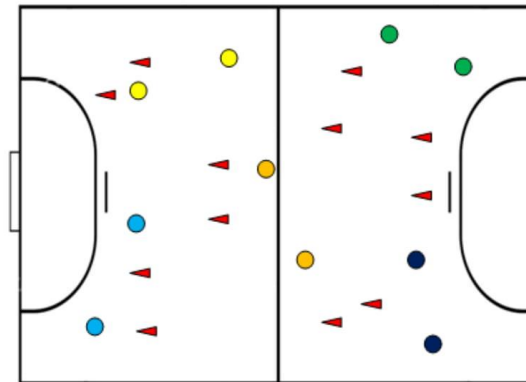
Dossier de Exercícios

Exercício 12 “ Jogo das portas”

Descrição: Os alunos encontram-se aos pares e realizam passes entre si dentro do terreno de jogo sempre em movimento. Ao apito quem tem a posse de bola deve tentar passar entre o maior número de portas possível sem que o colega lhe consiga tirar a bola. Esta fase de duelos deve ser de curta duração voltando à fase inicial de troca de passes.

Uma segunda variante pode ser feita no momento do apito em que quem tem a bola nesse momento passa ao colega e tenta ir ao seu encontro para lhe tentar impedir que passe entre as portas.

Esquema



+ Dificuldade

- Diminuir o número de portas.
- Progredir com a bola com o pé/mão não dominante.

- Dificuldade

- Defesa só pode bloquear a porta (não pode roubar a bola).

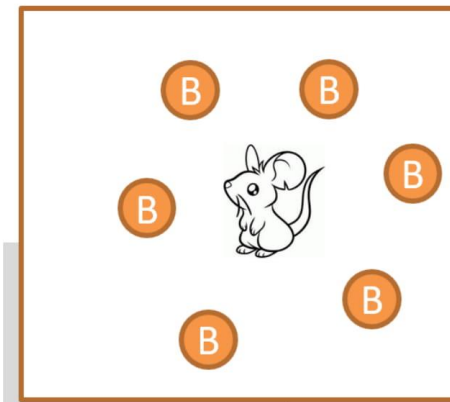
Dossier de Exercícios

Exercício 13 “ Jogo do rato”

Objetivo: Manutenção da posse de bola

Descrição: Neste jogo, deve haver um “rato” que tenta recuperar a bola que está na posse dos colegas. O objetivo é que os membros que possuem a bola façam o maior número. A cada 5 passes o “rato” deve fazer duas flexões

Esquema



+ Dificuldade

- Não pode passar ao mesmo;
- Jogar a dois toques/só passe picado
- Introduzir um rato

- Dificuldade

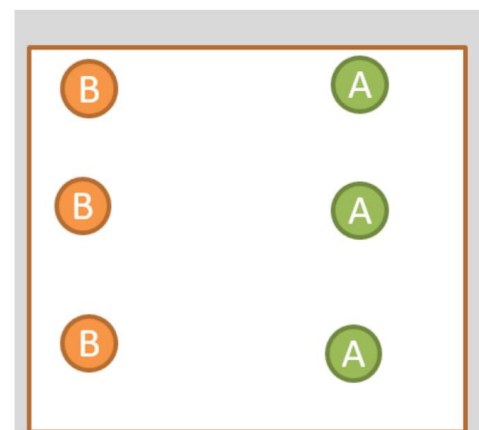
- O rato deve dar um metro de distância

Dossier de Exercícios

Exercício 14 “Jogo dos passes”

Descrição: O objetivo deste jogo é realizar 5 passes entre a equipa para obter ponto, sendo que cada equipa é composta por 3 elementos, com possibilidade de haver um joker

Esquema



+ Dificuldade






- Não pode haver drible (andebol e basquetebol), limitar o número de toques no futebol;
- Não pode passar ao mesmo;
- Introdução de um alvo (após os 5 passes, devem colocar a bola no alvo)

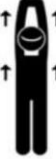
- Dificuldade

- Só há roubo de bola por interceção;
- Introduzir um joker;

Mobilidade articular

Cada tarefa deve ser realizada na sequência definida e cada uma delas deve ser feita durante 20 segundos.

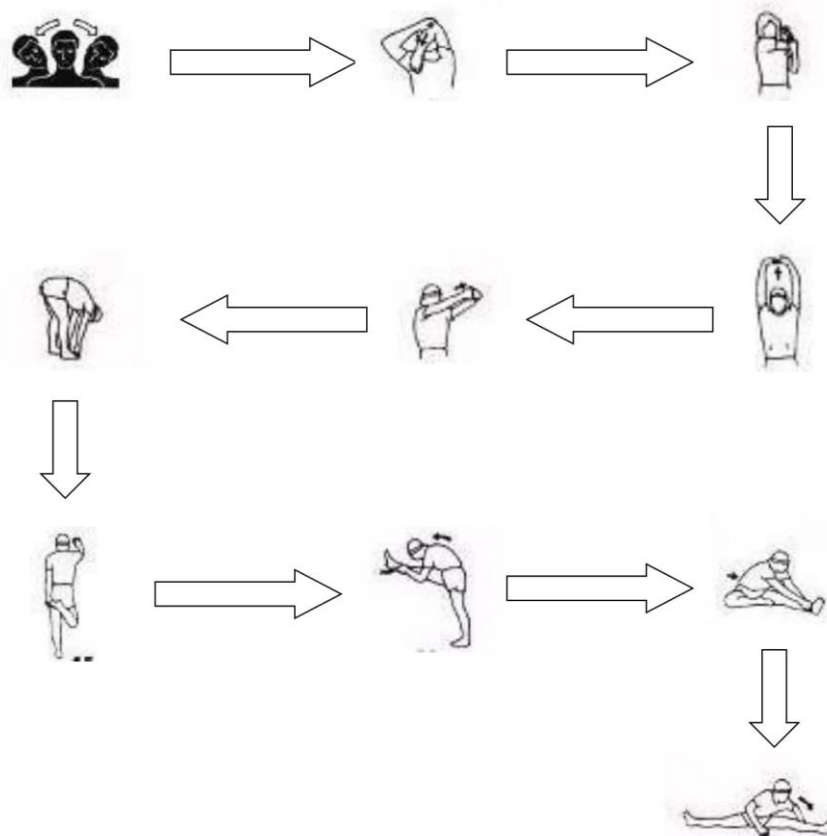
1º	2º	3º	4º	5º
				
Ombros: Com os braços esticados, fazer movimento circular para a frente e para trás.	Cintura: Com as pernas semiabertas e as mãos na cintura, realizar movimentos circulares com a anca.	Pulso: Entrelaçar os dedos e fazer um movimento circular com o punho.	Pescoço: Realizar a rotação da cabeça para a esquerda e para a direita num movimento circular.	Tronco: Com as pernas abertas, levar o braço para cima da cabeça e fletir o tronco, depois troca.

6º	7º	8º	9º
			
Pernas: Com as pernas semiabertas, baixar-se esticando uma das pernas e fletindo a outra. Considerar a manutenção do calcanhar no chão. Vai trocando.	Joelhos: Com os joelhos semifletidos e unidos, fazer movimentos circulares para a esquerda e para a direita, mantendo os pés juntos.	Tornozelos: Apoiar a ponta do pé no chão e fazer movimentos circulares (pé esquerdo e pé direito) – rotação do tornozelo.	Corpo: Com o corpo em extensão, elevar os braços o máximo possível. Se possível, realizar este movimento sem que os calcanhares estejam em contacto com o solo.

IMPORTANTE: Estas tarefas são muito importantes visto que prepara-vos para as atividades e tarefas que se realizaram no decorrer da aula, como também se torna fundamental na prevenção de lesões. Por isso, a sua realização deve ser levada a sério, tal como o que é feito na restante aula.

Alongamentos

Como na mobilidade articular, realiza a sequência seguinte, em que deves realizar cada tarefa durante 20 segundos (a cada um dos membros, se for o caso).



Os benefícios dos alongamentos

- Redução de tensões musculares e relaxamento
- Melhoria da coordenação, contribuindo para movimentos mais soltos e fáceis
 - Aumento do arco de amplitude muscular
 - Prevenção de lesões
- Desenvolvimento da consciência corporal
 - Ativação da circulação

Sinalética do Árbitro no Futebol

Livre indirecto	Livre directo	Pontapé de canto	Lançamento
			
É concedido sempre que há jogo perigoso.	Sempre que um jogador é empurrado, pontapeado, rasteirado.	Sempre que a bola sai pela linha final, sendo tocada ultimamente por um defesa.	Sempre que a bola sai pela linha lateral. O lançamento é contra a última equipa que tocou na bola antes desta sair.

Cartão amarelo	Cartão vermelho
<ul style="list-style-type: none"> - Sem autorização do árbitro entrar no campo durante o jogo ou abandonar o jogo deliberadamente; - Desrespeitar de forma continuada as leis do jogo; - Ter um comportamento inconveniente, mostrar desacordo com o árbitro, por gestos ou palavras; - Jogar a bola com a mão voluntariamente, passar rasteiras, agarrar ou empurrar, carregar por trás de modo violento ou perigoso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar linguagem injuriosa; - Dar ou tentar dar pontapés, agredir ou tentar agredir um jogador ou qualquer interveniente do jogo; - Jogar de forma perigosa. Colocando em risco a integridade física dos adversários; - Fazer falta por trás sobre um jogador que se escapa; - Impedir o adversário de marcar golo ou anular uma ocasião de golo de forma ilegal, quando este se dirige em direção à baliza; - Ao segundo cartão amarelo.

Calendarização

Aula	Data	Conteúdos (Problemas Táticos)	Planeamento	
1	3 Janeiro	Manutenção da posse de bola e penetrar a defesa	Preparação	Pré-época
2	10 Janeiro	Defender espaço e alvo e ganhar a bola		
3	17 Janeiro	Continuação dos conteúdos abordados nas aulas anteriores		
4	24 Janeiro	Transição defensiva-ataque e penetrar a defesa		
5	31 Janeiro	A definir	Treino	Época
6	7 Fevereiro	Treino + 1ª Jornada (A vs B) Organização da equipa C (A vs C) Organização da equipa B (B vs C) Organização da equipa A		
7	21 Fevereiro	A definir	Treino	
8	28 Fevereiro	Treino + 2ª Jornada (A vs C) Organização da equipa B (B vs C) Organização da equipa A (A vs B) Organização da equipa C		
9	7 Março	A definir	Treino	
10	14 Março	Treino + 3ª Jornada (B vs C) Organização da equipa A (A vs B) Organização da equipa C (A vs C) Organização da equipa B		
11	21 Março	Evento Culminante		

Planos de Treino

(A preencher pelo Treinador Principal)

Data						
Parte inicial	Exercícios					
Parte Fundamental	Exercícios					
Parte Final	Exercícios					
	<i>Campo:</i>	<i>Campo:</i>	<i>Campo:</i>	<i>Campo:</i>	<i>Campo:</i>	<i>Campo:</i>

Nota: qualquer dúvida na execução dos exercícios deve ser comunicada primeiramente ao Treinador Adjunto e, caso permaneça a dúvida, consultar o Treinador Principal.

Observações: _____

Pontuação (A preencher pelo Treinador Principal)

Componentes de Pontuação		Data						FINAL
Treinos e Competição - Cumprimento de Funções = 20 pontos -	Falta de empenho: - 3 pontos por elemento							
	Incumprimento de tempo mínimo de jogo: - 3 Pontos							
	Equipamento inadequado: - 2 pontos							
	Mudar o plano de treino sem autorização do treinador principal: - 5 pontos							
	Falta de 1 elemento da equipa ao treino/jogo injustificada: - 5 pontos							
	Não respeitar as funções do colega: - 10 pontos							
Competição Fair-play = 25 pontos	Cartão amarelo: - 1 ponto							
	Cartão vermelho: - 5 pontos							
	Atitude anti-desportiva pouco grave: - 5 pontos							
	Atitude anti-desportiva grave: - 5 pontos							
	Atitude anti-desportiva muito grave: - 20 pontos							
	Outra situação (a ponderar pelo treinador principal juntamente com o treinador adjunto)							
Pontuação por jogos	Vitória: + 5 pontos							
	Empate: + 3 pontos							
	Derrota: +1 ponto							
TOTAL								

Pontuação das outras equipas (A preencher pelo Treinador Principal)

Total de Pontos Conquistados pelas outras equipas									
Equipa	Data								
Equipa "Os Malucos da Zona"									
Equipa "Os Marretas"									

APÊNDICE 8 – EXEMPLO DE RELATÓRIO DE APTIDÃO FÍSICA DO PROJETO +90



RELATÓRIO DE APTIDÃO E ATIVIDADE FÍSICA - PROJETO +90 -

Nome: [REDACTED] Idade: [REDACTED] Ano:12 Turma: [REDACTED]

1. Composição Corporal

Quadro 1. Valores da Composição Corporal

Composição Corporal			
Peso (kg)	Altura (cm)	Perímetro Abdominal (cm)	Classificação sobre os Meus Resultados (Estado Nutricional)
59	163,3	79,7	Pouco risco

2. Aptidão Física

Aptidão Física				
Teste Motor	Componente da Aptidão Física	Os Meus Resultados	Classificação	Valores Mínimos Recomendados
Vaivém 20 m	Capacidade aeróbia	16	Abaixo da ZSAptFísica	32
Salto em Comprimento sem Corrida Preparatória (cm)	Força Explosiva MI	137	Abaixo da ZSAptFísica	177 - 163
Press up test (Flexões de braços)	Resistência dos MS	0	Abaixo da ZSAptFísica	11 - 20
Toe Touch	Flexibilidade MI	Sim	Acima da ZSAptFísica	Sim
Flexibilidade de Ombros (S/N)	Flexibilidade Direita	Sim	Acima da ZSAptFísica	Sim
	Flexibilidade Esquerda	Sim		Sim
Core (seg)	Resistência muscular e estabilidade	69	Dentro da ZSAptFísica	50seg – 80 seg
Agachamento	Resistência muscular dos MI	42	Acima da ZSAptFísica	29 - 32

3. Atividade Física

Quadro 3. Valores relativos à Atividade Física.

Dia da Semana	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	Sábado	Domingo	Valores recomendados
Número de passos	5990	16947	8400	11240	12981	3168	5577	10.000 passos por dia

**APÊNDICE 9 – FICHA DE REGISTO DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS (DE CARIZ
ABERTO)**



ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ANO LETIVO 2017 / 2018

FICHA DE REGISTO DAS ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS

LOCAL:	PROF. OBSERVADO:	ASSISTÊNCIA N°
ANO / TURMA: N° DE ALUNOS:	UNIDADE DIDÁTICA:	DATA: HORA:
ASPETOS POSITIVOS		ASPETOS A MELHORAR

APÊNDICE 10 – FICHA DE REGISTO DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS (DE CARIZ SEMIABERTO)



ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ANO LETIVO 2017 / 2018

FICHA DE REGISTO DAS ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS

LOCAL:		PROF. OBSERVADO:			PROF. EST. OBSERVADORA:	
ANO / TURMA: Nº DE ALUNOS:		UNIDADE DIDÁTICA:			ASSISTÊNCIA Nº: DATA: HORA:	
FUNÇÃO DE ENSINO		OBSERVAÇÕES				
APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO						
Inicia a aula a horas	Sim		Não			
Instrução clara e objetiva	Sim		Não			
Duração da instrução	Sim		Não			
Observação de todos os alunos (olhar circular por todos os alunos)	Sim		Não			
Descrição da tarefa / exercício (breve e objetiva)	Sim		Não			
Demonstração do exercício	Sim		Não			
Colocação perante os alunos	Sim		Não			
Colocação da voz	Sim		Não			
ORGANIZAÇÃO / GESTÃO DA AULA						
Registo de presenças/material/atrasos	Sim		Não			
Organização dos alunos	Sim		Não			
Controla a atividade	Sim		Não			
Maximiza o tempo de prática	Sim		Não			
Controla o material didático (colocação e prontidão do material)	Sim		Não			
Circulação pelo espaço de aula	Sim		Não			
Visão global da turma e colocação perante os alunos	Sim		Não			
Exercícios ajustados às competências dos alunos	Sim		Não			
Lógica de progressão dos exercícios	Sim		Não			
Tempos de espera / transição	Sim		Não			
FEEDBACK						
Proporciona feedback no <i>timing</i>	Sim		Não			
Observação ao aluno após FB	Sim		Não			
Feedback interrogativo (aluno como agente ativo de ensino ?)	Sim		Não			
Qualidade da informação dada ao aluno	Sim		Não			
AFETIVIDADE						



FICHA DE REGISTO DAS ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS

Reforço dos comportamentos adequados	Sim		Não		
Controlo de comportamentos desviantes	Sim		Não		
Clima positivo e motivador	Sim		Não		
Tratamento uniforme	Sim		Não		
OBSERVAÇÃO SILENCIOSA					
Posicionamento adequado	Sim		Não		

APÊNDICE 11 – FICHA DE REGISTO DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS (TEMPO DE EMPENHAMENTO MOTOR)



Avaliação da Atividade Física Moderada-a-Vigorosa (MVPA) dos alunos
(120 sec. intervalos)

Data: _____ Ano/Turma: _____ Professor: _____

Atividade: _____

MVPA= Atividade Física Moderada-a-Vigorosa

Definição: Caminhada rápida ou qualquer atividade que exigiria mais energia do que uma caminhada rápida (inclui exercícios de força como curl-ups e push-ups).

Y= MVPA; N=No MVPA

Nomes: _____			Nomes: _____				
1.	Y/N	Y/N	Y/N	1.	Y/N	Y/N	Y/N
2.	Y/N	Y/N	Y/N	2.	Y/N	Y/N	Y/N
3.	Y/N	Y/N	Y/N	3.	Y/N	Y/N	Y/N
4.	Y/N	Y/N	Y/N	4.	Y/N	Y/N	Y/N
5.	Y/N	Y/N	Y/N	5.	Y/N	Y/N	Y/N
6.	Y/N	Y/N	Y/N	6.	Y/N	Y/N	Y/N
7.	Y/N	Y/N	Y/N	7.	Y/N	Y/N	Y/N
8.	Y/N	Y/N	Y/N	8.	Y/N	Y/N	Y/N
9.	Y/N	Y/N	Y/N	9.	Y/N	Y/N	Y/N
10.	Y/N	Y/N	Y/N	10.	Y/N	Y/N	Y/N
11.	Y/N	Y/N	Y/N	11.	Y/N	Y/N	Y/N
12.	Y/N	Y/N	Y/N	12.	Y/N	Y/N	Y/N
13.	Y/N	Y/N	Y/N	13.	Y/N	Y/N	Y/N
14.	Y/N	Y/N	Y/N	14.	Y/N	Y/N	Y/N
15.	Y/N	Y/N	Y/N	15.	Y/N	Y/N	Y/N
Y Total: ___/15			Y Total: ___/15				
= ___%	= ___%	= ___%	= ___%	= ___%	= ___%	= ___%	

From D. Siedentop, P. A. Hastie, and H. van der Mars, 2011, *Complete Guide to Sport Education, Second Edition* (Champaign, IL: Human Kinetics).

APÊNDICE 12 – PLANO DE AULA: AI DA APTIDÃO FÍSICA

ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO FRANCO
DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EXPRESSÕES
EDUCAÇÃO FÍSICA – 12º ANO



PLANO DE AULA Nº 3

LOCAL: Escola Secundária Francisco Franco		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Joana Pinto			ANO / TURMA: 12º
Nº DE ALUNOS: 22	Nº AULA: 3 de 24 (1º Período)	TEMPO ÚTIL: 85 min	DURAÇÃO: 90 min	HORA: 08h15 – 09h45	DATA: 27/09/2017

OBJETIVOS MEDIATOS	Avaliação da aptidão física dos alunos, tendo em vista um planeamento anual das aulas de Educação Física adequado e ajustado às condições, capacidades e habilidades dos alunos que constituem esta turma.
---------------------------	--

RECURSOS MATERIAIS	Fita métrica, antropómetro, adipómetro, balança, dinamómetro, cones, cronómetro, tapete e coluna de som.
---------------------------	--

Tº	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO EXERCÍCIO (E) E OBJETIVOS IMEDIATOS	COMPORTAMENTOS SOLICITADOS	ORG. DIDÁTICA/ ESTR. PEDAGÓGICAS	VARIANTES (V)	ESQUEMA
2º	Instrução inicial	Explicação inicial dos parâmetros de avaliação da aptidão física.	-Capacidade de concentração; -Retenção de informações.	Alunos sentados aleatoriamente em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações.	-----	-----

Hora – 08h17

83º	Avaliação da Aptidão Física	A avaliação da aptidão física consiste na recolha de dados antropométricos e na aplicação de testes de aptidão física que visam avaliar a velocidade, a força, a resistência e a flexibilidade muscular de cada aluno. Os dados antropométricos a recolher são: massa corporal, altura, prega bicipital, prega tricipital, prega abdominal, prega geminal, perímetro da cabeça e perímetro abdominal. Os testes de aptidão física são: dinamometria manual, vaivém (20 metros), salto em comprimento sem corrida preparatória, abdominais (30 segundos), suspensão na barra, senta e alcança, flexibilidade de ombros e o vaivém curto (10x5 metros).	-Demonstração das suas capacidades; -Capacidade de dar o seu melhor ou até mesmo de ultrapassar os seus limites.	Divisão associada à antropometria e aos testes de aptidão física. Os testes de aptidão física serão aplicados em formato de estações.	-----	-----
-----	------------------------------------	--	---	---	-------	-------

Hora – 09h40

TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (PONTUALMENTE):	-----	-----
TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (ATESTADO MÉDICO PERMANENTE):	-----	-----

SUMÁRIO (AULA 3):

1. Avaliação da Aptidão Física dos alunos no âmbito da investigação EFERAM-CIT (Madeira – Educação Física nas Escolas da RAM. Compreender, Intervir e Transformar).

FALTAS DE PRESENÇA:

- ❖ [REDACTED]
- ❖ [REDACTED]
- ❖ [REDACTED]

NOTAS:

- ❖ [REDACTED] chegou atrasada à aula (cerca de 10 minutos de atraso para além da tolerância dada de 5 minutos) apresentando como justificação o atraso do autocarro
→ pontualidade avaliada em 16 valores.

REFLEXÃO DA AULA:

– PONTOS FORTES:

- Foi possível concretizarmos as avaliações da aptidão física a todos os elementos presentes na aula, evitando a abordagem desta temática novamente noutra aula, graças à disponibilidade da equipa de campo da UMA (Universidade da Madeira);
- Os testes que implementamos aos alunos permitiu também conhecê-los um pouco melhor e ver se têm algum constrangimento com o seu corpo e com as suas próprias capacidades físicas. Pois, em alguns casos notei que no decorrer das medidas antropométricas haviam casos em que os alunos ficavam receosos em mencionarmos os seus valores de determinadas avaliações em voz alta, por não quererem que os/as colegas soubessem. Por outro lado, esta avaliação também permitiu estabelecer uma relação mais próxima entre os alunos e a professora porque em alguns casos uma palavra de incentivo e o fato de nos apercebermos dos constrangimentos dos alunos permitiu intervir de uma forma mais ajustada a cada um. Um exemplo foi o caso da [REDACTED] que, ao deparar-se com a pesagem da massa corporal, ficou um pouco resistente a esta medição. Contudo, ao comunicar com a aluna e ao enunciar que não diria alto o seu peso a situação ficou resolvida.

– PONTOS FRACOS:

- Considerando que durante o decorrer das avaliações da aptidão física fiquei na estação das medidas antropométricas acabei por ficar sem a perceção momentânea das capacidades físicas (condicionais e coordenativas) dos alunos no decorrer dos testes de aptidão física, ficando apenas com uma noção mais exata durante a aula no teste do vaivém (20m) que pretende averiguar a aptidão aeróbia dos alunos através deste teste progressivo de corrida de resistência aeróbia. Visto que durante este teste foi necessário dividir a turma em dois grupos, sendo também necessário recorrer a todos os colegas da equipa de campo da UMA para determinar os ciclos realizados pelos alunos, consegui analisar a capacidade resistente da turma no seu geral de uma forma mais efetiva.

APÊNDICE 13 – PLANOS DE AULA: AI FUTEBOL, BASQUETEBOL, VOLEIBOL E TÊNIS DE CAMPO


ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO FRANCO
DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EXPRESSÕES
EDUCAÇÃO FÍSICA – 12º ANO



PLANO DE AULA Nº 4

LOCAL: Pavilhão Desportivo		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Joana Pinto			ANO / TURMA: 12º	
Nº DE ALUNOS: 22	Nº AULA: 4 de 24 (1º Período)	TEMPO ÚTIL: 80 min	DURAÇÃO: 90 min	HORA: 11h45 – 13h15	DATA: 28/09/2017	
OBJETIVOS MEDIATOS	Cooperação; capacidade de leitura do jogo e do adversário; ocupação do espaço e ações tático-técnicas.					
RECURSOS MATERIAIS	10 coletes/fitas; rede de voleibol; 1 bola de voleibol; 1 bola de basquetebol.					
T'	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO EXERCÍCIO (E) E OBJETIVOS IMEDIATOS	COMPORTAMENTOS SOLICITADOS	ORG. DIDÁTICA/ ESTR. PEDAGÓGICAS	VARIANTES (V)	ESQUEMA
1'	Apresentação dos conteúdos a abordar na aula	- Instrução inicial relacionada com o objetivo/conteúdos da aula - avaliação diagnóstica do voleibol (desporto de confrontação direta) e do basquetebol (desporto coletivo); - Informar aos alunos que as aulas de EF às quartas-feiras serão realizadas no campo 2 – sintético (ténis de campo) e às quintas-feiras serão no pavilhão (voleibol.)	-Capacidade de concentração; -Preparação para a dinâmica de funcionamento da aula; -Retenção de informações.	-Alunos sentados aleatoriamente em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações.	-----	-----
Hora – 11h47						
5'	Ativação Cardiovascular Jogo da Raposa	A turma será dividida em 2 grupos de 10 alunos que ficaram separados em cada ½ campo de voleibol. Destes 10, 5 alunos possuem um colete pendido na parte de trás das calças, que devem proteger dos restantes colegas que têm a tarefa de “roubar”. Caso os alunos sem colete consigam “roubar” os coletes passam a raposas, enquanto os alunos que perderam o coletes passam a caçadores (tentam “roubar” novamente o colete às raposas).	-Ativação cardiovascular do organismo	-Alunos divididos em 2 grupos de 10 elementos.	V1. Jogo feito com a turma toda junta.	-----
Hora – 11h52						
3'	Mobilidade articular e flexibilidade	Os alunos realizam exercícios sobre o comando e demonstração da professora: <ul style="list-style-type: none"> Rotação da cabeça, dos braços, pulsos, cintura e tornozelos; Extensão e flexão dos membros superiores e inferiores. 	-Ativação articular do organismo	-Alunos dispostos em formato de xadrez à frente da professora; -Estilo comando.	V1. Mobilidade articular ser dada por um dos alunos.	-----

Joana Pinto (joanapnt2@hotmail.com / pintojj@esffranco.edu.pt)

Hora – 11h55						
35'	Jogo de Voleibol reduzido (12m x 6m)	A turma será dividida em 5 equipas de 4 elementos para procedermos a um jogo reduzido de voleibol durante 10'. Após o primeiro jogo saem as 2 equipas e iniciam outras 2. Após estes 10 minutos retoma outro jogo com uma das equipas que fez o primeiro jogo e a equipa que ainda não jogou.	<ul style="list-style-type: none"> - Sustentação da bola (ações ofensivas e defensivas); - Leitura da trajetória da bola; - Colocação racional no espaço e proteção da sua “área”; - Ações de cooperação e de comunicação com os colegas -Cumprimento das regras de voleibol. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formato de jogo de 4 contra 4; -Gravação dos jogos. 	V1. Colocação de um aluno a cumprir as funções de árbitro.	-----
Hora – 12h30						
30'	Jogo de Basquetebol reduzido	A turma será dividida em 4 equipas de 5 elementos para procedermos a um jogo reduzido de basquetebol durante 10'. Após o primeiro jogo saem as 2 equipas e iniciam outras 2.	<ul style="list-style-type: none"> - Ações tático-técnicas (passe e corta; passe e entra; interceção); - Progressão no terreno; - Ocupação racional do espaço; - Domínio da bola; - Ações de cooperação; - Cumprimento das regras de basquetebol. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formato de jogo de 5 contra 5; -Gravação dos jogos. 	V1. Colocação de um aluno a cumprir as funções de árbitro.	-----
Hora – 13h00						
Atividades para os alunos que nos últimos (2) exercícios não estejam a realizar os jogos reduzidos.		Preenchimento do Questionário da Motivação para a Educação Física: enquanto os restantes alunos realizam os jogos reduzidos, os alunos que estiverem fora da atividade vão preencher o questionário sobre a motivação para a Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidade de concentração; -Capacidade de leitura e de resposta às questões enunciadas. 	-Alunos sentados aleatoriamente em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações.	-----	-----
		Com vista a recolher e complementar os dados recolhidos na aula anterior sobre a aptidão física dos alunos vamos aplicar os testes que se distinguem dos anteriormente aplicados, nomeadamente: press up test (flexão de braços); core (prancha frontal); squat (agachamentos) e toe touch. É de salientar que estes testes pertencem ao Projeto +90 .	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstração das suas capacidades; -Capacidade de dar o seu melhor ou até mesmo de ultrapassar os seus limites. 	-----	-----	

5ª	Alongamentos	Os alunos realizam alongamentos considerando os grupos musculares utilizados e trabalhados durante a aula, nomeadamente, membros inferiores e superiores.	-Retorno à calma; -Alongamento e descontração muscular	-Alunos dispostos em formato de xadrez à frente da professora; -Estilo comando.	-----	-----
----	---------------------	---	---	--	-------	-------

Hora – 13h05

TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (PONTUALMENTE):	-Auxílio na organização e recolha do material; -Observar e recolher informações acerca da avaliação dos colegas; -Arbitragem dos jogos.
TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (ATESTADO MÉDICO PERMANENTE):	-----


SUMÁRIO (AULA 4):

1. Avaliação Diagnóstica do Voleibol (Desporto de Confrontação Direta) e do Basquetebol (Desporto Coletivo).
2. Preenchimento do Questionário de Motivação para a Educação Física.
3. Testes de Aptidão Física correspondentes ao Projeto +90 (press up test; core; squat e toe touch).

FALTAS DE PRESENÇA:


❖ 
❖ 
❖ 

NOTAS:

- ❖  sentiu-se maldisposta durante a aula e saiu para vomitar. Contudo, afirmou ter tomado o pequeno-almoço e o lanche. Mencionou ainda que este tipo de situações não lhe costuma acontecer pelo que a professora questionou se a aluna possuía alguma dor de estômago, obtendo uma resposta negativa a este fator. Na próxima aula a professora terá de ter em atenção esta aluna e observar o seu comportamento durante a aula a fim de verificar se volta a acontecer e o porquê. Pois, poderá ter sido pelo esforço realizado durante a avaliação inicial do Basquetebol.

REFLEXÃO DA AULA:

– PONTOS FORTES:

- Durante a avaliação inicial do voleibol, como os alunos que estavam fora da atividade estavam a responder ao questionário da motivação para a Educação Física, consegui observar os jogos de voleibol de uma forma geral, ficando com a perceção que o nível geral da turma em relação a esta matéria de ensino é elementar, havendo apenas algumas exceções . Sendo mais específica foi notória a inexistência de comunicação e de dinâmicas no voleibol. Quanto ao Basquetebol para além do desconhecimento das regras desta matéria de ensino, observei muitas dificuldades associadas ao lançamento ao cesto (derivado à não utilização da tabela). Para além disto, foi possível verificar que os alunos não têm adquiridas as regras das matérias de ensino avaliadas nesta aula.

Joana Pinto (joanapnt2@hotmail.com / pintojj@esffranco.edu.pt)

- Ao introduzir os testes do Projeto +90 a professora verificou que muitas alunas não conseguiam fazer flexões de braços, pelo que optou por introduzir outros exercícios complementares tendo em vista a aquisição de força e de competências que, mais tarde, lhes permita conseguir realizar pelo menos uma flexão de braços;
 - O empenho dos alunos na fase fundamental da aula foi notório através das indicações fisiológicas observadas, neste caso, através da transpiração dos alunos e da demonstração de cansaço e até de dores musculares (também provenientes da aula anterior, aula de testes de aptidão física).
- **PONTOS FRACOS:**
- A prestação dos alunos durante o exercício de aquecimento não correspondeu à prevista. Pois, os alunos embora divididos em dois grupos com o intuito de aumentar a dinamicidade do exercício estavam muito parados. Este fator pode ser justificado pela inexistência de limitação do espaço de jogo (grande espaço de jogo), contribuindo para que os alunos ficassem mais distantes uns dos outros e dificultando o objetivo do exercício. Talvez, com a delimitação de um espaço de jogo mais reduzido conseguiria aumentar a dinâmica do exercício e o empenhamento dos alunos. Neste mesmo exercício verifiquei ainda que alguns alunos estavam “emparelhados” com os colegas/amigos mais próximos tentando realizar o exercício apenas com estes elementos. Ao aplicar um espaço mais reduzido para a concretização do jogo acho que esta situação também seria minimizada, pelo fato dos alunos terem de estar sempre em movimento, procurando “roubar”/“proteger” a cauda da raposa.
 - Os alunos que não iniciaram logo com a avaliação inicial ficaram com a tarefa de responder ao questionário de motivação para a Educação Física. Considerando que as suas mochilas estavam mesmo ao lado do campo onde os restantes alunos estavam a jogar voleibol, a professora autorizou o preenchimento dos questionários neste local. Porém, no decorrer do jogo, a bola de voleibol bateu numa das alunas o que fez com que a professora adotasse uma estratégia a fim de minimizar as repercussões de possíveis bolas que pudessem vir para esta zona. Assim sendo, a professora solicitou que os alunos preenchessem o questionário de forma a verem o campo de jogo onde estava a decorrer o voleibol. Desta forma, se alguma bola viesse na sua direção, os alunos conseguiriam aperceber-se e defender-se da mesma. Outra estratégia que, mais tarde foi adotada, quando houve a troca de elementos que estavam a jogar foi solicitar que os alunos fossem para a bancada e que preenchessem o respetivo questionário sentados
 - Com o decorrer da aula e com a conclusão do preenchimento dos questionários, a professora apresentou um conjunto de testes que englobam o Projeto +90, solicitando que os alunos, sob o comando da professora, “treinassem” esses mesmos testes. Porém, a colocação da professora na administração destes exercícios impossibilitou o controlo de toda a turma (pois ficou de costas para os alunos que estavam a jogar voleibol e, mais tarde, basquetebol). Este fator impossibilitou que a professora identificasse uma aluna que saiu da aula maldisposta sendo necessário o colega Henrique alertar para o sucedido. Neste sentido e, nas próximas aulas, a professora deve considerar sempre a sua colocação como forma de garantir a segurança e controlo de todos os alunos.
 - Em termos de organização a professora também podia ter gerido melhor a aula, no sentido em que, após 8/9 minutos de jogo de voleibol, poderia ter preparado já a outra equipa para retomar o jogo de forma a perder o menor tempo possível em transições. Por outro lado, o fato de estarmos dentro do pavilhão desportivo e por não termos autorização para desmontar o material (rede e postes de voleibol) neste recinto, fez com que perdêssemos cerca de 5/6 minutos ao retirar o material do voleibol e ao colocar os cestos de basquetebol.
 - Como a professora mencionou no início da aula que os alunos sairiam 15 minutos mais cedo da aula como forma de recompensar o tempo extraordinário que tinham permanecido nas últimas duas aulas, não foi possível concretizar o último jogo de basquetebol tendo em vista a avaliação inicial de 10 alunos.

PLANO DE AULA Nº 5

LOCAL: Campo Sintético (2)		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Joana Pinto			ANO / TURMA: 12º
Nº DE ALUNOS: 22	Nº AULA: 5 de 24 (1º Período)	TEMPO ÚTIL: 80 min	DURAÇÃO: 90 min	HORA: 08h15 – 09h45	DATA: 04/10/2017

OBJETIVOS MEDIATOS	Cooperação; capacidade de leitura do jogo e do adversário; ocupação do espaço e ações tático-técnicas.
---------------------------	--

RECURSOS MATERIAIS	21 raquetes de ténis de campo; 21 bolas de ténis de campo; 15 cones; 2 bolas de futebol ; 2 bolas de basquetebol; 10 coletes de 2 cores.
---------------------------	--

Tº	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO EXERCÍCIO (E) E OBJETIVOS IMEDIATOS	COMPORTAMENTOS SOLICITADOS	ORG. DIDÁTICA/ ESTR. PEDAGÓGICAS	VARIANTES (V)	ESQUEMA
3º	Apresentação dos conteúdos a abordar na aula	<ul style="list-style-type: none"> - Instrução inicial relacionada com o objetivo/conteúdos da aula, nomeadamente, a avaliação diagnóstica do Ténis de Campo (Desporto de Confrontação Direta), avaliação diagnóstica de Futebol (Desporto Coletivo) e continuação da avaliação diagnóstica do basquetebol. - Alertar que nas próximas aulas o ponto de encontro será à entrada do pavilhão, mas que a aula não decorrerá no pavilhão, embora tenhamos de recolher alguns dados associados aos testes de aptidão física do Projeto +90. - Voltar a alertar para a importância do calçado adequado para a prática das aulas de Educação Física, pois muitos alunos na aula passada estavam a escorregar no piso do pavilhão pelo facto de estarem a usar all-stars/vans; - Questionar se os alunos alguma vez abordaram Ténis de Campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de concentração; - Preparação para a dinâmica de funcionamento da aula; - Retenção de informações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos sentados aleatoriamente em formato de “U” com o objetivo de facilitar a transmissão de informações. 	-----	-----

Hora – 8h18

5'	Ativação Cardiovascular Jogo dos congelados	Os alunos encontram-se dispersos no campo (área definida pelo professor), sendo que a professora administrará a função de “apanhar” a 3 alunos. Os alunos ao serem apanhados devem ficar imobilizados com as pernas afastadas. Estes alunos só ficam novamente salvos (e reiniciam o jogo) quando um dos seus colegas passarem por baixo das pernas.	- Ativação cardiovascular; - Cooperação; - Tomada de decisão.	- Jogo envolvendo toda a turma	V1. Limitar (aumentar ou diminuir) o espaço de jogo; V2. Aumentar ou diminuir o número de alunos a “apanhar”.	-----
Hora – 8h23						
2'	Mobilidade articular e flexibilidade	Os alunos realizam exercícios sobre o estilo de comando e demonstração da professora: <ul style="list-style-type: none"> • Rotação da cabeça, dos braços, pulsos, cintura e tornozelos; • Extensão e flexão dos membros superiores e inferiores. 	-Ativação articular do organismo	-Alunos dispostos em formato de xadrez à frente da professora; -Estilo comando.	V1. Mobilidade articular ser dada por um dos alunos.	-----
Hora – 08h25						
10'	Avaliação Inicial de Tênis de Campo - Exercício 1 -	Ao longo do espaço, os alunos vão realizar, sem deslocamentos, batimentos sucessivos de direita, depois de esquerda e alternando direita e esquerda sem deixar a bola cair o chão. Por fim, os alunos vão tentar realizar os mesmos elementos e pela mesma ordem, considerando um deslocamento retilíneo.	- Domínio do objeto jogável; - Pegas/manuseamento da raquete; - Sustentação da bola.	-Alunos organizados sob a linha lateral do campo de futebol disposto para a nossa aula (1/4 do campo sintético).	-----	-----
Hora – 08h35						
10'	Avaliação Inicial de Tênis de Campo - Exercício 2 -	Aos pares os alunos vão realizar batimentos de direita e de esquerda. Porém, os batimentos só serão realizados por um dos alunos enquanto o seu colega irá jogar/enviar a bola de tênis controladamente para o colega, fazendo com que exista um ressalto no solo antes que o aluno proceda ao batimento. O colega que fará o batimento tem como objetivo direcionar a bola para o colega, de forma a que este tenha de se movimentar o mínimo possível. Após concretizarem 5 batimentos de direita e 5 batimentos de esquerda, os alunos trocam de funções.	- Domínio do objeto jogável; - Pegas/manuseamento da raquete; - Domínio técnico.	-Alunos organizados de acordo com as redes colocadas no campo (5 pares para cada rede).	-----	-----
Hora – 08h45						

10'	Avaliação Inicial de Tênis de Campo - Volta ao Mundo -	Os alunos aos pares vão realizar jogos de 2x2, onde cada elemento da equipa joga à vez. Ou seja, o par fica em fila e responde aos adversários alternadamente (uma vez um aluno outra vez o outro).	- Leitura do adversário; - Técnica de batimento; - Tomada de decisão associada à realização de batimentos curtos/longos em detrimento do posicionamento do adversário	- Formato de jogo de 2 contra 2; - Gravação dos jogos.	-----	-----
Hora – 08h50 + 5' TRANSIÇÃO (DESMONTAR MATERIAL)						
25'	Avaliação Inicial Jogo de Futebol (5 x 5)	A turma será dividida em 4 equipas de 5 elementos para procedermos à avaliação inicial de futebol através de um jogo reduzido (5 x 5). Após o primeiro jogo saem as 2 equipas e iniciam outras 2.	- Princípios básicos dos JDC (ocupação racional do espaço, progressão no terreno de jogo, marcação/desmarcação), envolvendo as ações tático-técnicas.	- Formato de jogo de 5 contra 5; - Gravação dos jogos.	-----	-----
Hora – 09h20 + 5' TRANSIÇÃO DE CAMPO						
10'	Avaliação Inicial Jogo reduzido de Basquetebol (5 x 5)	Como na última aula não foi possível avaliar as últimas 2 equipas de basquetebol, estes alunos vão realizar o jogo de basquetebol em formato reduzido (5 x 5).	- Princípios enumerados no exercício anterior; - Ações tático-técnicas (passe e corta; passe e entra; interceção); - Domínio da bola; - Ações de cooperação; - Cumprimento das regras de basquetebol.	- Formato de jogo de 5 contra 5; - Gravação dos jogos.	-----	-----
Atividades para os alunos que nos últimos (2) exercícios não estejam a realizar os jogos reduzidos.		Circuito de condição física geral: - 10 jumping jacks; - 10/20 abdominais; - 15 agachamentos; - 10 flexões de braços (adaptação para as alunas: com colocação dos joelhos no chão) OU exercício de tricípites nas bancadas; - subir e descer as escadas 5 x em corrida contínua. Outros: borboletas, pranchas, mountain climbers (mais complexo e só faz se realizar bem a prancha)..	- Capacidades físicas e condicionais; - Capacidade de autossuperação dos seus limites.	-----	-----	-----
Hora – 09h35						

2'	Alongamentos	Os alunos realizam alongamentos considerando os grupos musculares utilizados e trabalhados durante a aula, nomeadamente, membros inferiores e superiores.	-Retorno à calma; -Alongamento e descontração muscular	-Alunos dispostos em formato de xadrez à frente da professora; -Estilo comando.	-----	-----
TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (PONTUALMENTE):		-Auxílio na organização e recolha do material; -Observar e recolher informações acerca da avaliação dos colegas; -Arbitragem dos jogos.				
TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (ATESTADO MÉDICO PERMANENTE):		-----				

SUMÁRIO (AULA 5):

1. Continuação da Avaliação Diagnóstica do Basquetebol (Desporto Coletivo).
2. Avaliação Diagnóstica do Ténis de Campo (Desporto de Confrontação Direta).
3. Avaliação Diagnóstica do Futebol (Desporto Coletivo).
4. Trabalho de condição física geral.

NOTAS PRÉ-AULA:

- ❖ Como o [REDACTED] faltou na última aula pedir para preencher o Questionário de Motivação para a EF.
- ❖ Questionar aos alunos o que acham de pudermos vir a realizar atividades extracurriculares no seu dia de folga (2ª feira).

FALTAS DE PRESENÇA:

- ❖ [REDACTED]
- ❖ [REDACTED]
- ❖ [REDACTED]

NOTAS PÓS-AULA:

- ❖ [REDACTED] – no decorrer da avaliação inicial de basquetebol começou a sentir os sinais de asma, saindo da atividade. Perante a situação solicitei que a aluna andasse um pouco e tentasse acalmar. Esta aluna não toma medicação e já não “controla” a situação através do médico a algum tempo. Porém, consegue identificar os sintomas atuando nestes como forma de minimizar a ocorrência do ataque de asma.
- ❖ [REDACTED] chegou ligeiramente atrasada (cerca de 10’) mas dirigiu-se de imediato à professora e perguntou se podia “entrar” na aula;
- ❖ [REDACTED] chegou 2’ atrasado;
- ❖ [REDACTED] chegaram atrasadas à aula e nem se dirigiram à professora, não apresentando justificação para o atraso (cerca de 15’).
- ❖ Após questionar a turma acerca da realização das atividades extracurriculares à 2ª feira, deparei-me com uma grande disponibilidade dos alunos para o mesmo. Contudo, surgiu um problema. Alguns alunos estão a assistir a aulas de Geometria Descritiva nesse dia (13h30 às 15h) o que pode vir a causar incompatibilidades de horários e a inexecuibilidade destas atividades para o dia da semana pré-estipulado.

REFLEXÃO DA AULA:

– **PONTOS FORTES:**

- No princípio da aula, ao impor uma limitação espacial demasiado reduzida para a concretização do aquecimento (jogo dos congelados), considerando o número dos alunos (19) verifiquei que os mesmos não tinham espaço para fugir dos alunos que estavam a apanhar. Ao deparar-me com esta situação decidi aumentar a área de jogo e diminuir o número de alunos que estavam a congelar os restantes. Ao realizar esta adaptação o empenhamento motor dos alunos aumentou consideravelmente adquirindo o objetivo principal do exercício.
- Durante a avaliação inicial do Ténis de Campo e no decorrer dos exercícios deparei-me com uma fraca rentabilidade do espaço por parte dos alunos, visto que os tinha colocado ao longo da linha lateral do campo de futebol, mas que os mesmos ficaram agrupados e com pouco espaço para realizarem os exercícios sem que “colidissem” ou “influenciassem” o espaço dos restantes colegas. Apesar de me ter apercebido desta situação e de ter solicitado que os alunos ocupassem mais a profundidade da linha lateral do campo, os alunos não se demonstraram recetivos e permaneceram no mesmo lugar. Numa futura aula para resolver este tipo de problemas talvez vou adotar a estratégia de parar a atividade até que os alunos ocupem racionalmente o espaço disposto para a concretização da tarefa, verificando as vantagens e desvantagens de diminuir o tempo de empenhamento motor para resolver esta situação.
- O nível geral da turma em relação ao ténis de campo acaba por corresponder à fraca experiência e vivência dos alunos com esta matéria de ensino e à questão inicial que tinha realizado no início da aula em relação ao assunto anteriormente enunciado. No primeiro exercício até fiquei surpreendida pelo domínio e controlo da bola que os alunos demonstraram através dos batimentos sucessivos de direita, depois de esquerda e alternando dois de direita e dois de esquerda. Ao incrementar os batimentos alternados direita e esquerda aí já verifiquei que grande parte dos alunos começaram a ter maior dificuldade no controlo da bola, acabando por se verificar também no segundo exercício (situação controlada de batimentos de direita vs esquerda com o envio da bola por parte do colega de forma controlada). Para além destes problemas verifiquei ainda a fraca colocação dos alunos perante a posição pré-dinâmica como forma de rentabilizar as respostas aos ataques do adversário; a realização dos batimentos com a raquete muito perto do corpo e a fraca perceção sobre a influência da orientação/colocação da raquete no batimento por si só. De destacar a [REDACTED] que apresentaram um domínio do ténis de campo superior em relação aos restantes alunos.
- Em relação à aula anterior consegui melhorar a minha colocação perante os alunos que estavam a realizar o circuito de condição física e os alunos que estavam a realizar a avaliação inicial de futebol, aumentando o controlo da turma.
- Quanto à avaliação inicial de futebol consegui aperceber-me que as competências e capacidades dos alunos assemelham-se muito à avaliação diagnóstica de basquetebol realizada na aula anterior a apenas 10 alunos. No final da aula e com a avaliação inicial dos restantes alunos voltei a observar grandes problemas na ocupação racional do terreno, no cumprimento das regras de basquetebol e na progressão no terreno de jogo (o mesmo verificado na avaliação inicial do futebol).

– **PONTOS FRACOS:**

- Devido à falta de confirmação da distribuição das instalações, nesta aula, tinha disponível ao invés de $\frac{1}{4}$ do campo sintético, $\frac{1}{2}$ campo. Porém, derivado a este lapso e ao facto de não me ter apercebido no decorrer da aula que o espaço ao meu lado estava disponível, acabei por não o rentabilizar. É de salientar que este espaço poderia ter ajudado na aula principalmente perante o circuito de condição física, visto que, ao início tinha planeado exercícios que não se ajustavam à sua realização no alcatrão, implicando um ajustamento durante a aula dos respetivos exercícios.
- Durante a avaliação inicial do futebol e aplicação do circuito de condição física, como estava envolvida em duas tarefas acabei por, no primeiro jogo de avaliação inicial de futebol, esquecer-me de solicitar que os alunos que tivessem na baliza trocassem de funções de, pelo menos, 2 em 2 minutos. Pois, através da colocação dos alunos na baliza existem princípios básicos dos JDC, incluindo no Futebol, que não são verificados através da função de guarda-redes.
- A realização do ténis de campo no campo sintético, por um lado, ajuda no controlo da bola visto que o impacto da bola amortece a velocidade que lhe é imposta, mas, em contrapartida, também pode prejudicar. Este fator foi verificado no segundo exercício planeado para a aula. Desta forma ajustei o exercício e solicitei que os alunos enviassem a bola para o colega sem que contactasse o solo (visto que após a tentativa de ressalto, observamos que não sucedia). Por outro lado, esta adaptação criou o exercício um pouco mais complexo pelo fato dos alunos que a enviavam, algumas vezes, não o realizavam nas devidas condições, dificultando a tarefa do colega que estava a realizar o batimento. Outro exemplo foi verificado no último exercício de ténis de campo (volta ao mundo). Pois, como a bola ressaltava pouco no solo os alunos optaram muitas vezes por realizar os batimentos sem que a bola contactasse uma vez no seu campo, aumentando a dificuldade do batimento e do controlo da bola.
- Com o aumento do calor e do próprio sol, o último grupo a realizar o circuito de condição física solicitou um espaço onde houvesse maior sombra. Ao verificar a exequibilidade do exercício nesse local recebi a proposta dos alunos e iniciamos a tarefa nesse local. Porém, no final do exercício apercebi-me que havia um pequeno degrau que poderia ter colocado a segurança dos alunos em causa. Neste sentido, numa próxima aula tenho de considerar, analisar e refletir melhor a concretização dos exercícios em alguns locais de forma a garantir a segurança e integridade física dos alunos.

APÊNDICE 14 – INSTRUMENTO DE AI DE FUTEBOL E BASQUETEBOL

	Domínio da bola	Ocupação Racional do espaço	Progressão no terreno	Ações de cooperação	Média	Classificação	Escala 20	Critérios de avaliação		
ho					0	Muito bom	18-20	Jogo elaborado		
o					0	Bom	15-17	Jogo intencional e estruturado		
					0	Suficiente	10-14	Jogo espontâneo		
o					0	Insuficiente	6-9	Jogo estático		
s					0	Muito	0-5	Não participa voluntariamente		
domes					0	Jogo Espontâneo (N1)	<i>Ocupação do espaço</i>	<i>Progressão no terreno</i>	<i>Domínio da bola</i>	<i>Ações de cooperação</i>
				0	Ocupação do espaço em função da bola.		Progressão para o terreno em função da bola.	Insuficiente domínio da bola.	Ausência de cooperação.	
nata				0	Jogo Intencional (N2)		<i>Ocupação do espaço em função dos adversários e colegas</i>	<i>Progressão no terreno em função da baliza.</i>	<i>Domínio instável da bola.</i>	<i>Cooperação oportunista intermitente.</i>
roio				0			Ocupação racional do espaço.	Progressão no terreno em função dos colegas, adversários, bola e baliza.	Domínio estável da bola.	Cooperação consciente.
ra				0	Jogo Estruturado (N3)	<i>Ocupação estratégica do espaço.</i>	<i>Progressão estratégica no terreno.</i>	<i>Domínio estável e criativo da bola.</i>	<i>Cooperação subconsciente (automatismos)</i>	
				0		Jogo Elaborado (N4)				
				0						
randes				0						
a				0						
o				0						
				0						
nha				0						

APÊNDICE 15 - INSTRUMENTO DE AI DE VOLEIBOL

	Serviço	Receção	Defesa	Ataque	Ocupação do espaço	Média	Classificação	Escala 20 valores	Critérios de avaliação
no						#DIV/0!	Muito bom	18-20	Construção elaborada
io						#DIV/0!	Bom	15-17	Construção rudimentar
i						#DIV/0!	Suficiente	10-14	Jogo anárquico
tro						#DIV/0!	Insuficiente	6-9	Jogo estático
s						#DIV/0!	Muito insuficiente	0-5	Não participa voluntariamente
Gomes						#DIV/0!			
						#DIV/0!			
nota						#DIV/0!			
órcio						#DIV/0!			
						#DIV/0!			
ira						#DIV/0!			
						#DIV/0!			
						#DIV/0!			
mandes						#DIV/0!			
ta						#DIV/0!			
o						#DIV/0!			
						#DIV/0!			
						#DIV/0!			
nha						#DIV/0!			

Níveis de domínio do jogo	Jogo estático	Jogo anárquico	Construção rudimentar	Construção elaborada
Serviço	Serviço Percentagem elevada de serviços fiáveis	Percentagem média de serviços eficazes	Bom esquadramento e batimento da bola	Percentagem de serviços fiáveis muito baixa
Receção	Atitude de deslocamento	Não orientada para o passador Chegada tardia à bola	Orientada para o passador Ação motora coordenada	Elevada eficiência na receção Chegada antecipada à bola Orientada para o passador
Defesa	Atitude de espera em posição estática	Defesa normalmente estática	Preocupação em haver 2º toque para construção do ataque	Atitude de espera em posição estática
Ataque	A troca de bola entre os jogadores é praticamente nula Ataque reduzido a 1 toque	Finalização do ataque no espaço afastado da rede Ataque revista fraca eficiência ofensiva	Ataque predominante em 3 toques Frustrada eficiência ofensiva	Construção organizada de ataque Posicionamento tático dos jogadores
Ocupação do Espaço	Imobilidade do espaço Ocupação não racional do espaço	Agrupação no ponto de queda da bola	Estabelecem relações no espaço de jogo Descentralização em torno da bola	Comunicação constante Coordenação das funções entre os jogadores

APÊNDICE 16 – INSTRUMENTO DE AI DE TÊNIS DE CAMPO



Avaliação Inicial Tênis de Campo

Professores estagiários Henrique Andrade (12º) e Joana Pinto (12º)

1. Não realiza
2. Realiza com muita dificuldade
3. Realiza com alguma dificuldade
4. Realiza bem
5. Realiza muito bem

Tênis de Campo	Domínios a avaliar																		
Alunos	Domínio da bola											Pega na raquete		Posição pré-dinâmica					
	Relação Corpo – Bola – Raquete - Espaço					Batimentos Curtos		Batimentos Longos		Direciona a bola para os espaços vazios/difícil acesso									
	1	2	3	4	5	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	1	2	3	4	5	

Critérios de classificação dos elementos da ginástica de solo

Elemento Gímico	Aspetos técnicos importantes	Avaliação (nº de aspetos técnicos correctos)
Rolamento à frente	<ol style="list-style-type: none"> Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente Forte impulsão dos membros inferiores Elevação da bacia Manutenção do corpo fechado no enrolamento Repulsão das mãos no solo na parte final 	<p>0 Não realiza</p> <p>1 realiza com muita dificuldade</p> <p>2 realiza com alguma dificuldade</p> <p>3 realiza bem</p> <p>4 realiza muito bem</p>
Rolamento à retaguarda	<ol style="list-style-type: none"> Joelhos ao peito Fletir a cabeça para a frente de forma a encostar o queixo ao peito Colocação das mãos no solo à largura dos ombros Manutenção do corpo fechado sobre si próprio durante o enrolamento Fazer repulsão das mãos no solo na parte final com vigor de forma a elevar a cabeça e não bater com ela no solo. 	<p>0 Não realiza</p> <p>1 realiza com muita dificuldade</p> <p>2 realiza com alguma dificuldade</p> <p>3 realiza bem</p> <p>4 realiza muito bem</p>
Roda	<ol style="list-style-type: none"> Elevação e passo do membro superior que vai servir de impulsão com elevação simultânea dos braços Energético lançamento da perna livre Apoio alternado das mãos na mesma linha de movimento (tal como os pés) Passagem do corpo em extensão pela vertical dos apoios das mãos. Fixação na zona da bacia e grande afastamento dos membros inferiores durante a fase de passagem no apoio invertido 	<p>0 Não realiza</p> <p>1 realiza com muita dificuldade</p> <p>2 realiza com alguma dificuldade</p> <p>3 realiza bem</p> <p>4 realiza muito bem</p>
Apoio invertido	<ol style="list-style-type: none"> Colocação das mãos no chão à largura dos ombros Início da elevação dos membros inferiores 	<p>0 Não realiza</p> <p>1 realiza com muita dificuldade</p> <p>2 realiza com alguma dificuldade</p> <p>3 realiza bem</p> <p>4 realiza muito bem</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Alinhamento na vertical dos segmentos corporais (braços, tronco e pernas) em extensão completa 4. Cabeça entre os braços com o olhar dirigido para as mãos; 5. Manutenção do equilíbrio e saída em rolamento à frente 	
Avião	<ol style="list-style-type: none"> 1. Membros inferiores em completa extensão 2. Grande afastamento dos membros inferiores 3. Ligeira inclinação do corpo à frente (mas sem flexão das costas) 4. Cabeça levantada, olhar em frente, tonicidade geral elevada 	<p>0 Não realiza</p> <p>1 realiza com muita dificuldade</p> <p>2 realiza com alguma dificuldade</p> <p>3 realiza bem</p> <p>4 realiza muito bem</p>
Ponte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Membros inferiores e superiores em extensão completa 2. Palmas das mãos completamente apoiadas no solo e viradas para a frente. 3. Elevação significativa da bacia. 4. Empurrar com os pés tentando estender completamente as pernas forçando a colocação dos ombros numa linha perpendicular ao apoio das mãos no solo. 	<p>0 Não realiza</p> <p>1 realiza com muita dificuldade</p> <p>2 realiza com alguma dificuldade</p> <p>3 realiza bem</p> <p>4 realiza muito bem</p>
Espargata	<ol style="list-style-type: none"> 1. Extensão completa dos membros inferiores 2. Grande afastamento dos membros inferiores lateral ao corpo e ântero-posterior 3. Tronco direito cabeça levantada, olhar em frente, braços estendidos 	<p>Outra situação – só realiza bem quando cumpre a componente nr. 2</p>

APÊNDICE 18 – CONTINUAÇÃO DA CT

3.2.2. HÁBITOS DE VIDA DA TURMA 12º

3.2.2.1. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

A forma como os alunos ocupam os seus tempos livres e o tipo de atividades dinamizadas neste espaço temporal varia entre a utilização da televisão e/ou internet, a realização de jogos, a leitura de livros, entre outros (figura 11).

A utilização da internet e o espaço para o convívio são atividades que caracterizam os tempos livres de todos os alunos desta turma, sem exceção.

Relativamente à utilização da internet, apenas 15% dos alunos despende até 60 minutos para ocupar o seu tempo livre para esta atividade; enquanto que 30% utiliza-a por 2 horas por dia e 45% recorre a este tipo de atividades por 4 ou mais horas diárias.

É ainda de destacar que 60% dos alunos que constituem esta turma dedicam 2 horas ou mais por dia com o intuito de conversar com os seus colegas.

A visualização de televisão é um tipo de atividade frequente entre os alunos desta turma. Embora 20% dos alunos não possuam este hábito, 45% despende até 1 hora diária de utilização da televisão para ocupação dos tempos livres, enquanto que os restantes 35% gasta de 2 ou 4 ou mais horas para este efeito.

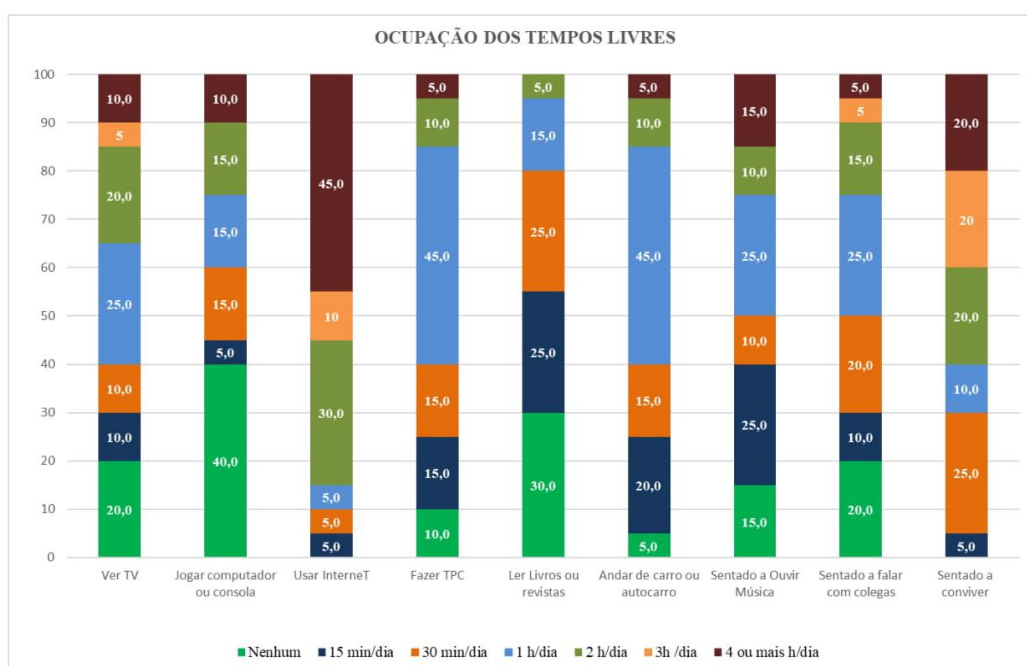


Figura 1. Atividades de Ocupação dos Tempos Livres

3.2.2.2. HORAS DE SONO

O sucesso e insucesso escolar poderá estar associado ao tempo de descanso realizado, mais precisamente, às horas de sono que os alunos dormem (figura 12).

Nesta turma, verificámos que 20% dos alunos dormem entre 6 a 7 horas e a mesma percentagem dorme entre 7 a 8 horas. Entre 8 a 9 horas de sono dorme 25% dos alunos e entre 9 a 10 horas dorme 35% dos alunos desta turma.

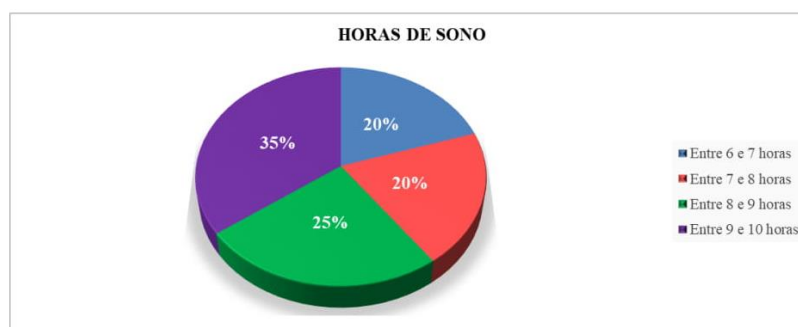


Figura 2. Horas de Sono

3.2.3. AUTO PERCEÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS DA TURMA 12º

A auto percepção foi realizada também através do questionário *online* possuindo como principal objetivo perceber a auto percepção dos alunos acerca da sua própria vida e sobre as suas qualidades atléticas, como forma do docente poder enquadrar as atitudes e pensamentos dos discentes durante o processo pedagógico.

A auto percepção dos alunos, no que diz respeito ao estado de saúde, foi categorizada entre o nível bom ou muito bom relativamente ao estado de saúde, não havendo nenhum aluno que mencionasse possuir um mau estado de saúde.

No que diz respeito à percepção sobre a sua vida e, considerando uma escala de 1 a 10 (sendo que o 0 representa a “pior vida possível” e o 10 a “melhor vida possível”) constatámos que 75% dos alunos considera possuir uma vida boa a muito boa, enquanto que apenas 5% acha que a sua vida é menos boa (nível 3). Por outro lado, 25% deste universo estatístico caracteriza a sua vida no nível 5, isto é, não consegue caracterizar a sua vida como positiva ou negativa.

Ao nível do peso corporal (e considerando uma escala de 1 a 5 (onde 1 refere-se a “magro” e 5 a “pesado”), 65% dos alunos identificaram-se como sendo magros e nenhum aluno considerou ter excesso de peso. No que concerne às qualidades atléticas, 40% dos

alunos acham que não possuem boas capacidades atléticas, contrariando os 45% dos alunos que se caracterizam como detentores de boas capacidades atléticas. Porém, 15% dos alunos também mencionou não ter uma noção exata sobre as suas qualidades atléticas (mencionaram o nível 3). No que diz respeito à aparência, apenas 1 aluno referiu achar que não possui assim tão boa aparência (indicou nível 2), enquanto que os restantes 95% de alunos têm uma percepção positiva acerca da sua aparência.

Estes aspetos são também relevantes durante o processo de ensino-aprendizagem e especialmente nas aulas de EF, visto que uma boa autoestima e percepção das capacidades e condicionantes de cada aluno poderá facilitar e promover positivamente as relações sociais/humanas entre os alunos, assim como poderá auxiliar na intervenção do docente e a dinâmica da própria aula durante o processo pedagógico.

3.2.5. DADOS DA APTIDÃO FÍSICA DA TURMA 12º

Concluídas as medições antropométricas foi possível recolhermos/constatarmos acerca de alguns indicadores de saúde e de performance motora dos alunos.

Neste sentido, é possível concluirmos que o índice de massa corporal (calculado através da divisão do peso pela altura ao quadrado) e a percentagem de massa gorda de 10% dos alunos está abaixo do peso recomendado; enquanto que 80% dos alunos, para estas duas componentes, estão integrados no peso recomendado e os outros 10% de alunos possuem excesso de peso relativamente ao índice de massa corporal e percentagem de adiposidade (figura 15).

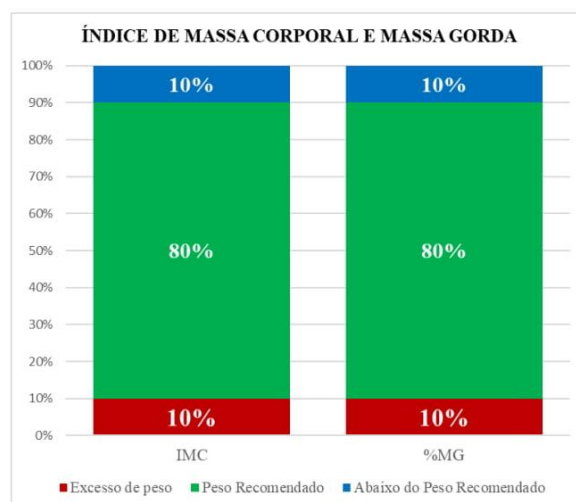


Figura 3. Índice de Massa Corporal (IMC) e Massa gorda (MG)

Recolhidos os dados antropométricos, os alunos realizaram um conjunto de testes motores que determinaram a performance motora dos alunos. Estes testes motores avaliaram a força (abdominal, estática, explosiva e a força dos membros superiores), a flexibilidade, a coordenação e a agilidade e ainda a aptidão aeróbia.

Os valores adquiridos pelos alunos do 12^o relativamente aos testes da força (figura 16) são, no geral, preocupantes visto que, em cada um dos testes, existe pelo menos 75% dos alunos abaixo da zona saudável de Aptidão Física, mais especificamente, na força superior 75%, força explosiva 80%, força estática 90% e na força abdominal todos os alunos estão abaixo da zona saudável. Destaque para 2 alunos que, no teste que avalia a força superior, estão acima da zona saudável e apenas 15% está dentro da zona saudável. Por outro lado, 10% e 20% dos alunos estão também integrados na dentro da zona saudável de aptidão física em relação aos testes que avaliam a força estática e a força explosiva, respetivamente.

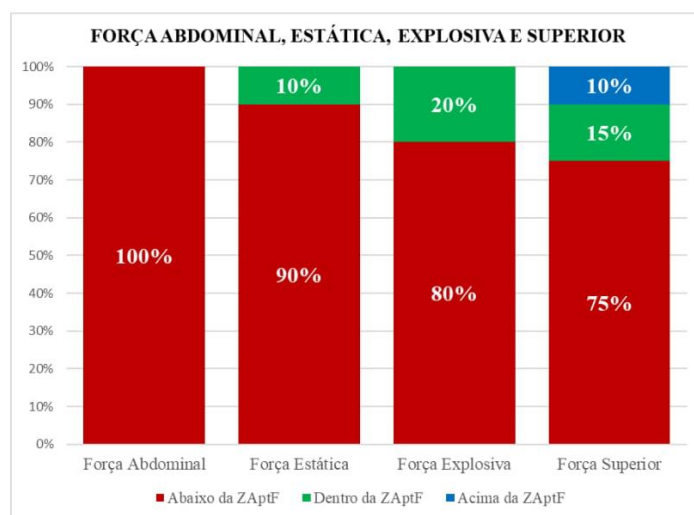


Figura 4. Aptidão Física – Testes de Força (Abdominal, Estática, Explosiva e Superior)

Os resultados dos testes que avaliam a flexibilidade de ombros e a coordenação e agilidade foram positivos (figura 17), já que 80% e 65% dos alunos obtiveram classificações condicentes com os valores de referência, respetivamente. Em contrapartida, nos testes que avaliaram a capacidade condicional flexibilidade e a resistência cardiorrespiratória não apresentaram resultados tão positivos, uma vez que 65% e 85% dos alunos enquadram-se no nível abaixo da zona saudável de Aptidão Física, onde apenas 15% e 5% dos alunos, respetivamente, estão caracterizados no nível acima da zona saudável de Aptidão Física.

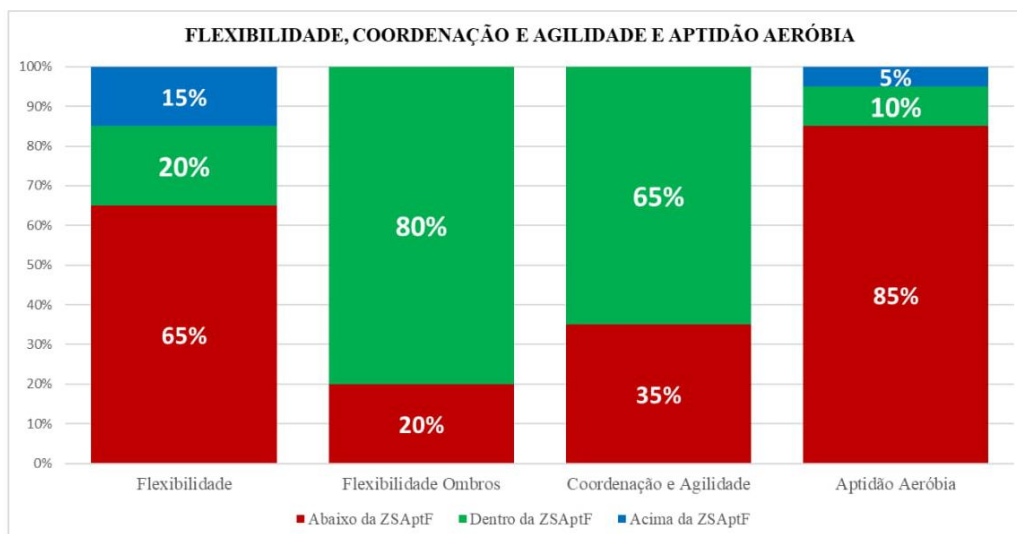


Figura 5. Aptidão Física – Testes de Flexibilidade, Coordenação e Agilidade e Aptidão Aeróbia

3.2.6. DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOMÉTRICO DA TURMA 12º

Os testes sociométricos permitem identificar e compreender as relações interpessoais no seio da turma, podendo resultar como um instrumento fundamental na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Pois, este instrumento possibilita-nos realizar uma análise acerca de comportamentos de inclusão e de exclusão entre os alunos que constituem a turma ou com algum aluno em particular, favorecendo a nossa noção sobre a realidade.

Assim, este tipo de testes assume particular relevância quando nos é transmitido, no início do ano letivo, que os alunos que constituem a turma em questão provêm de turmas distintas. Diante deste aspeto, decidimos aplicar os testes sociométricos após algumas semanas do início do período letivo, dado que era fundamental fornecer algum tempo para que os alunos interagissem e para que se conhecessem minimamente e, assim, obter dados mais credíveis e fidedignos.

Este questionário sociométrico, por sua vez, é caracterizado por oito questões, mais especificamente: “1. Se tivesses que fazer um trabalho de grupo, quais seriam os três colegas que escolherias para trabalharem contigo?”; “2. E quem nunca escolherias?”; “3. Foste convidado(a) para uma festa de anos e podes levar três colegas da tua turma. Quem gostarias que fosse?”; “4. E quem não gostarias que fosse?”; “5. Quem escolherias para jogar contigo na aula de Educação Física?”; “6. E quem nunca escolherias?”; “Se fosses

mudar de turma e pudesses escolher três colegas desta turma para irem contigo, quais escolherias?” E “8. E quem nunca escolherias?”. Para cada pergunta os alunos tiveram de mencionar 3 colegas, por ordem de afinidade/exclusão.

É ainda digno de nota que este questionário, numa primeira fase, foi aplicado via online. Contudo, como alguns alunos não conseguiram responder através deste meio, na aula em que estava previsto, foi solicitado que o realizassem em casa (tendo sido enviado o link para procederem à concretização do questionário em questão). No entanto, alguns alunos não cumpriram o solicitado, fazendo com que estes questionários fossem impressos para que os alunos, na aula, respondessem-no.

Assim, no início do ano letivo, os resultados dos testes indicam-nos que esta turma apresenta vários grupos em consonância com as respostas fornecidas pelos alunos. Neste sentido, torna-se necessário criar situações práticas, através das diversas matérias de ensino, que promovam e estimulem a interação, a ajuda, a cooperação, a colaboração e o espírito de equipa entre todos os elementos da turma, e ao longo das várias aulas de EF. Especificando, ao nível da liderança, verificámos a existência de um líder que, curiosamente, é o delegado de turma. O estabelecimento de um líder por parte dos alunos poderá ser uma ferramenta importante no auxílio da gestão do processo ensino-aprendizagem por parte do professor (ao assumir funções durante a orientação deste processo, por exemplo), sendo também um potencial elo de ligação e de comunicação entre os alunos (através do seu representante) e o docente. Por outro lado, 5 alunos foram significativamente mencionados nas questões de exclusão, o que indica que poderão haver algumas atitudes, comportamentos ou até mesmo questões de personalidade dos alunos em questão que façam com que os colegas não saibam ou não queiram lidar estes, independentemente das tarefas que tenham para concretizar. Estes aspetos devem ser considerados e trabalhados de forma a tentar envolver estes alunos e a diminuir as situações de exclusão perante as tarefas propostas, na tentativa de formar para serem bons cidadãos e para terem consciência de que é normal não nos identificarmos com todas as pessoas, mas que o respeito deve ser sempre um aspeto a considerar.

APÊNDICE 19 – PLANO DA AEC



ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO
Departamento de Expressões - Disciplina de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018

PLANO DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO CURRICULAR 12º

Atividade: Orientação Funcional

Proposta de Data e Hora: 7 de maio de 2018, 14 de maio de 2018 ou 15 de maio de 2018 | 9h00 – 12h30

Local: Zona Velha do Funchal

Custo: 0 € / pessoa

Principais Problemas: definição de uma data e de um horário para a realização da atividade (alunos com diversas atividades extracurriculares – apoios, explicações, trabalhos, aulas, Dia da Defesa Nacional).

Eventuais Problemas (no dia da prática): distrações / falta de interesse; controlo da turma; controlo dos riscos associados à atividade numa zona de algum movimento automóvel; perigo de lesão durante a atividade de orientação (entorse, queda, entre outros); lanche insuficiente (devido à falta de algum aluno ou à incapacidade de cumprir as suas tarefas).

Recursos Materiais, Humanos e Temporais:

- Grupo de responsáveis: 3 professores (2 estagiários e 1 orientador cooperante);
- Grupo de participantes: 20 alunos;
- Deslocação da ESFF para a Zona Velha do Funchal: 15 minutos (09h00 – 09h15);
- Atividade de Orientação Funcional: 2h (09h30 – 11h30);
- Convívio: 45 minutos (11h30 – 12h15);
- Deslocação da Zona Velha do Funchal para ESFF: 15 minutos (12h15 - 12h30).
- Mapas da Zona Velha do Funchal e cartões de controlo: 7;
- Diagramas com os postos de orientação funcional: 1 diagrama relativo a cada posto para cada grupo; organização da atividade em trevos (1º e 2º trevo com 4

postos e o 3º trevo com 5 postos), o que representada que cada grupo, do total de 7, possuíram 3 trevos (no total foram necessários 21 trevos).

- Promover a pegada ecológica: 7 sacos do lixo e 7 luvas.
- Caneta e telemóvel para cada grupo.

Objetivos mediatos:

- Promover o convívio e potencializar as relações interpessoais (aluno / aluno, aluno / professores, aluno / encarregados de educação, professores / encarregados de educação);
- Estimular o gosto pela atividade física (atividade selecionada pelos alunos, prática e acessível e fora do contexto escolar) – visão de atividade física para o futuro;
- Fomentar o sentido de responsabilidade, de interajuda, de autonomia e de preservação e manutenção dos espaços limpos (cada grupo de alunos, no decorrer da atividade, deverá recolher lixo que encontrem no chão e cada grupo terá a responsabilidade de levar alguns bens alimentares para o convívio);
- Envolver ativamente os alunos no processo de planeamento e organização da atividade (especificamente na construção do seu posto de controlo, seleção das fotos e ângulos correspondentes e transfere para o diagrama).

Objetivos imediatos:

- Capacidade de ler e interpretar o mapa com as zonas específicas de cada posto de controlo;
- Leitura do meio espacial, enquadramento as três fotos representadas no diagrama e identificação do ponto de interceção;
- Capacidade de ler o meio para obter as respostas dos desafios;
- Desenvolver a gestão do esforço (ao longo da atividade na qual serão integrados 3 trevos) e a tomada de decisão (relativa à seleção do percurso para se deslocarem até ao posto de controlo);
- Potencializar condições de segurança (em relação à deslocação numa zona específica do Funchal com algum trânsito automóvel).

Questões de segurança: recurso às passadeiras para atravessar a estrada; sempre que possível deslocar-se em cima do passeio.

2. Definição dos grupos (6 de 3 elementos e 1 par): autonomia e responsabilização dos alunos;
3. Definição de uma data e horário para realização do posto de controlo com o auxílio da docente (de acordo com a disponibilidade horária dos alunos e da docente): tarefa a realizar entre o dia 16 e 27 de abril de 2018;
4. Envio dos postos de controlo para a docente: até dia 27 de abril.
5. Tentativa de promover a interdisciplinaridade com os docentes de Português e/ou Desenho (disciplinas de exame nacional): criação de algumas perguntas para cada posto de controlo.
6. Definição da organização da atividade: em 3 trevos, onde cada equipa terá meia hora para concretizar os pontos inseridos em cada trevo e regressar à base (os alunos não realizam o posto que foram eles próprios a criar).

Grupos	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
1	---	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°
2	13°	---	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°
3	12°	13°	---	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
4	11°	12°	13°	---	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
5	10°	11°	12°	13°	---	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
6	9°	10°	11°	12°	13°	---	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
7	8°	9°	10°	11°	12°	13°	---	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
8	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	---	1°	2°	3°	4°	5°	6°
9	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	---	1°	2°	3°	4°	5°
10	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	---	1°	2°	3°	4°
11	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	---	1°	2°	3°
12	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	---	1°	2°
13	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	---	1°
14	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°	---

Grupos	1° Trevo	2° Trevo	3° Trevo
1	P2, P3, P4, P5	P6, P7, P8, P9	P10, P11, P12, P13, P14
2	P3, P4, P5, P6	P7, P8, P9, P10	P11, P12, P13, P14, P1
3	P4, P5, P6, P7	P8, P9, P10, P11	P12, P13, P14, P1, P2
4	P5, P6, P7, P8	P9, P10, P11, P12	P13, P14, P1, P2, P3
5	P6, P7, P8, P9	P10, P11, P12, P13	P14, P1, P2, P3, P4
6	P7, P8, P9, P10	P11, P12, P13, P14	P1, P2, P3, P4, P5
7	P8, P9, P10, P11	P12, P13, P14, P1	P2, P3, P4, P5, P6
8	P9, P10, P11, P12	P13, P14, P1, P2	P3, P4, P5, P6, P7
9	P10, P11, P12, P13	P14, P1, P2, P3	P4, P5, P6, P7, P8
10	P11, P12, P13, P14	P1, P2, P3, P4	P5, P6, P7, P8, P9
11	P12, P13, P14, P1	P2, P3, P4, P5	P6, P7, P8, P9, P10
12	P13, P14, P1, P2	P3, P4, P5, P6	P7, P8, P9, P10, P11
13	P14, P1, P2, P3	P4, P5, P6, P7	P8, P9, P10, P11, P12
14	P1, P2, P3, P4	P5, P6, P7, P8	P9, P10, P11, P12, P13

7. Definição do sistema de pontuação para a atividade.

Sistema de Pontuação				
Tempo + rápido por trevo		Resposta corretas	Bónus Ambiente	Bónus Desafios
1º	70 pontos	+ 20 pontos por cada resposta correta	+ 50 pontos para a equipa que trazer mais lixo	+ 10 pontos por cada foto/vídeo que cumpra os requisitos mencionados
2º	60 pontos			
3º	50 pontos			
4º	40 pontos			
5º	30 pontos			
6º	20 pontos			
7º	10 pontos			

APÊNDICE 20 – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA AEC



ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO
Departamento de Expressões - Disciplina de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018
Atividade Extensão Curricular

AUTORIZAÇÃO/ CONVITE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Madeira, a docente estagiária do 12º ano, turma , vem por este meio lhe solicitar autorização para que o seu educando participe numa atividade de Orientação Funcional, na Zona Velha do Funchal. Esta atividade está integrada no processo de estágio pedagógico denominada de Atividade de Extensão Curricular e concretizar-se-á no dia 15 de Maio, das 9h00 às 12h30.

Porém, entre as 12h00 e as 12h30 haverá um pequeno convívio (Jardins do Teleférico), onde todos os Encarregados de Educação poderão participar.

Mais se informa que o percurso até ao local da atividade será realizado em conjunto com os docentes (a pé), com saída da escola às 8h40. Os alunos devem levar material desportivo adequado.

Os Professores Responsáveis:

Joana Pinto (professora estagiária)

Miguel Nóbrega (professor cooperante)

✂-----

AUTORIZAÇÃO / CONVITE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Sim, autorizo o meu educando a participar

Não autorizo o meu educando a participar

Sim, participarei na atividade

Não participarei na atividade

Encarregado de Educação

Data

APÊNDICE 21 – PREPARAÇÃO DA AEC: POSTOS E ALUNOS

RESPONSÁVEIS



Escola Secundária de Francisco Franco

Departamento de Expressões

Educação Física

ATIVIDADE DE EXTENSÃO CURRICULAR

(PLANEAMENTO)

Nº Posto	Zona do Posto	Pergunta do Posto	Resposta da pergunta do posto	Alunos responsáveis	Limite da data de entrega do posto	Estado
1	Mercado dos Lavradores	Qual foi o arquiteto que desenhou o mercado dos lavradores?	Edmundo Tavares		18/04/2018	Entregue ao docente
2	Liceu	Em que ano nasceu o conselheiro Jaime Moniz?	1837 (Madeira)		19/04/2018	Entregue ao docente
3	Museu Eletricidade			12º		
4	Porta 1	Como é que se chamou o projeto que implicou o desenho nas portas?	Arte de Portas Abertas		21/04/2018	Entregue ao docente
5	Madeira Story Center	Qual é o nome do barco?	Aquila Funchal		24/04/2018	Entregue ao docente
6	Porta 2 (ponte)			12º		
7	Forte São Tiago			12º		
8	Igreja do Socorro	Quantas janelas frontais possui a igreja do socorro?	5		21/04/2018	Entregue ao docente
9	Teleférico			12º		
10	Porta 3	Quantos vasos ves pendurados?	35		21/04/2018	Entregue ao docente
11	Piscina Santa Maria			12º		
12	Estátuas Jardins do Teleférico			12º		
13	Cais Almirante Reis			12º		
14	Armazém do Mercado	Pergunta português e/ou desenho			24/04/2018	Entregue ao docente

APÊNDICE 22 – PROPOSTA DE BENS ALIMENTARES PARA CONVÍVIO DA AEC



ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO
Departamento de Expressões - Disciplina de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018
Atividade Extensão Curricular

PROPOSTA DE BENS ALIMENTARES E DISTRIBUIÇÃO PELOS GRUPOS PARA O CONVÍVIO DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO CURRICULAR

CONVÍVIO EXTENSÃO CURRICULAR		
Nº	ELEMENTOS DO GRUPO	BENS ALIMENTARES A LEVAR PARA A ATIVIDADE
1		Guardanapos ou lenços de papéis; Fruta à escolha (máximo de 6/7 peças de fruta); Bolachas (1 pacote ao vosso critério).
2		1 ou 1,5 Litro(s) de sumo (sem gás de preferência) 5 sandes de queijo;
3		1 Garrafa de água de 1 Litro ou 1,5 Litros 5 sandes de queijo;
4		1 ou 1,5 Litro(s) de sumo (sem gás de preferência) 5 sandes de fiambre;
5		1 Garrafa de água de 1 Litro ou 1,5 Litros 5 sandes de fiambre;
6		1 saco para o lixo; Fruta à escolha (máximo de 6/7 peças de fruta); Bolachas (1 pacote ao vosso critério).
7		Copos de plástico 2 pacotes de batata frita à vossa escolha

APÊNDICE 23 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA ACPI



APÊNDICE 24 – PROJETO DA ACPI

PROJETO DA AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

ENQUADRAMENTO

A ação Pedagógica Individual é uma das atividades a desenvolver durante a prática pedagógica de estágio, tendo como objetivo primordial a possibilidade de os Professores Estagiários atuarem como agentes catalisadores de formação do Grupo de Professores de Educação Física (EF).

Neste sentido, esta ação Pedagógica Individual deve ser encarada como um contributo para a formação contínua dos Docentes e dos Professores Estagiários, aproveitando este momento para partilhar e trocar conhecimentos e nunca como uma confrontação ou hierarquização dos saberes e conhecimentos dos dois grupos distintos.

DATAS PROPOSTAS

As datas propostas para a concretização da Ação Pedagógica Individual foram os dias 4 de Janeiro ou 18 de Janeiro. Porém, e por questões burocráticas associadas às reuniões deste grupo disciplinar, a data de realização desta ação foi adiada para o dia 25 de Janeiro de 2018.

TEMA DA AÇÃO INDIVIDUAL DA JOANA PINTO

O Pedómetro Enquanto Instrumento de Otimização do Processo Pedagógico

1. O que é um Pedómetro?
2. Pedómetro uma Ferramenta Laboratorial;
3. Potencialidades do Pedómetro na Educação Física;
 - 3.1. Para o professor;
 - 3.2. Para o aluno;
4. Um exemplo Prático da Abordagem dos Pedómetros
 - 4.1. Metodologia utilizada para a colocação dos pedómetros;
 - 4.2. Contextualização das matérias de ensino abordadas durante a utilização dos pedómetros por parte dos alunos;
 - 4.3. Análise da Caracterização associada aos Níveis de Atividade Física em detrimento do número de passos concretizados pelos alunos;

- 4.3.1. Caracterização da Atividade Física nos dias com Educação Física;
- 4.3.2. Caracterização da Atividade Física nos dias úteis;
- 4.3.3. Caracterização da Atividade Física nos dias de fim-de-semana;
- 5. Exemplos de Pedómetros e das variáveis fornecidas;
- 6. Exemplos de Aplicações Gratuitas de Pedómetros para utilização no *smartphone*;
- 7. Outras aplicações (que podem auxiliar a gestão do processo ensino-aprendizagem).
- 8. Utilização dos pedómetros por 3 docentes durante a parte prática do Henrique Andrade.

TEMA DA AÇÃO INDIVIDUAL DO HENRIQUE ANDRADE

Modelo de Educação Desportiva – Uma Abordagem no Futebol

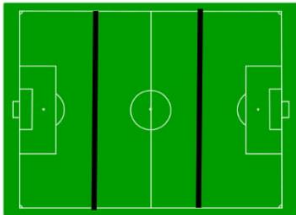
- 1. Objetivos;
- 2. Pertinência do tema;
- 3. O Modelo de Educação Desportiva (MED);
 - 3.1. Finalidade do MED no desenvolvimento de competências no aluno;
 - 3.2. Características Estruturais do MED;
- 4. Um exemplo Prático da Abordagem MED
 - 4.1. Aplicabilidade do Modelo na Escola Francisco Franco;
 - 4.2. Dados da Intervenção (número de aulas necessárias e instrumentos de avaliação);
 - 4.3. Fase de Conceção (calendário escolar; distribuição dos espaços; definição dos regulamentos na época desportiva; idealização dos exercícios a serem aplicados);
 - 4.4. Características da Época Desportiva e a sua divisão em três fases;
 - 4.4.1. Pré-Época;
 - 4.4.2. Época;
 - 4.4.3. Pós-época / Evento Culminante.
- 5. Contextualização com o estudo desenvolvido pelo Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira;

APÊNDICE 25 – PLANO DA ACPI

ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO FRANCO
DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EXPRESSÕES
EDUCAÇÃO FÍSICA – 12º ANO



PLANO DA AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

LOCAL: Pavilhão ESFF		PROFESSORES ESTAGIÁRIOS: Henrique Andrade e Joana Pinto		
ANO / TURMA: Profs. EF	Nº AUNOS: 15 - 25	DURAÇÃO: 90 min	HORA: 13h30 – 15h	DATA: 25/01/2018
OBJETIVOS MEDIATOS	Desenvolver a compreensão sobre a organização do Modelo de Educação Desportiva			
RECURSOS MATERIAIS	2 bolas de futsal; 12 pinos altos; 30 cones; 5 coletes azuis; 5 coletes verdes.			
T'	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO EXERCÍCIO E OBJETIVOS IMEDIATOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	ESQUEMA
10'		Tolerância		
Hora – 13h40				
45'	Téorica	25' Pedómetro Enquanto Instrumento de Otimização do Processo Pedagógico (Joana) 20' Modelo de Educação Desportiva – Uma Abordagem no Futebol (Henrique) + Divisão de equipas (2) e de papéis (elementos que não realizam parte prática propriamente dita).	Sala L34	
Hora – 14h25				
5'	Transição	Até ao pavilhão. Levantar material necessário.		
Hora - 14h30				
30'	Prática	<ul style="list-style-type: none"> - 2' escolher 1 exercício do dossier para ativação cardiovascular – consultar dossier de equipa; - 8' realização do exercício; - 2' para selecionar 1 exercício para o treino da equipa em conformidade com o problema tático apresentado – consultar dossier de equipa - 8' realização do exercício; - 3' preparação das equipas e das funções/tarefas da equipa que organiza o torneio; - 12' torneio. 	<p style="text-align: center;">3 equipas de 8 alunos</p> <p style="text-align: center;">Divisão longitudinal do campo em 3</p> <p style="text-align: center;">Cada equipa desenvolve o seu treino em cada campo</p> <p style="text-align: center;">Torneio em campo inteiro</p>	
Hora – 15h00				

APÊNDICE 26 – POSTER APRESENTADO NO SEMINÁRIO DE DESPORTO E CIÊNCIA 2018

O PEDÓMETRO ENQUANTO INSTRUMENTO DE OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO



Joana Pinto^{1,2}; Ana Rodrigues¹; Elvino Gouveia¹; Miguel Nóbrega²; Helder Lopes¹

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

² Escola Secundária de Francisco Franco

INTRODUÇÃO

A prática regular de Atividade Física, de forma adequada e ajustada ao indivíduo, resulta em benefícios ao nível da saúde potenciando um bem-estar físico, social e mental (OMS, 1946). Há evidências que promovem melhorias na função respiratória e cardiovascular (Silva & Costa, 2017) dos indivíduos, melhorando a sua condição física, o seu psicológico e a sua perceção da imagem (ACSM, 2014).

A Educação Física, por seu lado, pode ter um papel importante no desenvolvimento e promoção da Atividade Física e, consequentemente, da qualidade de vida, saúde e bem-estar das crianças e jovens (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

Com este trabalho procuramos realçar a importância da utilização de processos expeditos de apoio laboratorial no âmbito do processo pedagógico em meio escolar. Nesse sentido, exploramos as potencialidades e limitações do Pedómetro, enquanto meio de monitorização da Atividade Física em diferentes âmbitos e contextos e apresentamos um estudo exploratório realizado com alunos do ensino secundário.

PEDÓMETRO

O Pedómetro é um instrumento de monitorização da Atividade Física que tem como principal objetivo quantificar o número de passos concretizados por um indivíduo ao longo do dia (Tudor-Locke & Bassett, 2004).



POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O Pedómetro no contexto da Educação Física pode auxiliar na:



Gestão do processo ensino aprendizagem



Promoção da interdisciplinaridade



Promoção de um estilo de vida saudável



Compreensão das limitações do aparelho



Análise das diferenças entre funções específicas na mesma modalidade



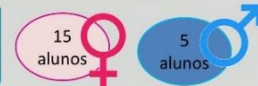
Análise de diferenças entre modalidades desportivas



Consciência sobre o nível de Atividade Física

UMA ABORDAGEM PRÁTICA DOS PEDÓMETROS

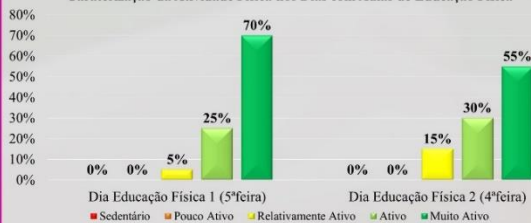
Universo de 20 alunos de uma turma de secundário utilizaram o pedómetro durante 7 dias consecutivos



Metodologia

- Recolha de dados individuais dos alunos;
- Programação dos pedómetros;
- Colocação dos pedómetros nos alunos e controlo da sua utilização;
- Recolha dos dados dos pedómetros.

Caraterização da Atividade Física nos Dias com Aulas de Educação Física



Caraterização da Atividade Física nos Dias Úteis



Caraterização da Atividade Física nos Dias de Fim de Semana



Aluno(a) com maior nº de passos

EE1: 22637 passos
EE2: 18291 passos
DU1: 15194 passos
DU2: 16641 passos
DU3: 13745 passos
DES1: 16819 passos
DES2: 10859 passos

Aluno(a) com menor nº de passos

EE1: 9584 passos
EE2: 8640 passos
DU1: 658 passos
DU2: 651 passos
DU3: 4101 passos
DES1: 787 passos
DES2: 309 passos

Média do nº de passos

EE1: 14928 passos
EE2: 13152 passos
DU1: 7896 passos
DU2: 5597 passos
DU3: 8306 passos
DES1: 4516 passos
DES2: 3237 passos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, pensamos que o pedómetro se pode assumir como um importante meio de apoio laboratorial de baixo custo melhorando a precisão do diagnóstico, prescrição e controlo de um processo pedagógico personalizado e como uma poderosa ferramenta de apoio à adoção de um estilo de vida mais ativo por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSM (2014). *Manuais do ACSM – Guia de Treino de Fitness e o Guia Prescrição de Exercício*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1. Inácio, I., Carvalho, I., Cordeiro, J. & Mira, I. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física*. Regulamento. *Revista dos PAEF* (2008) homologada pelo Decreto, 26. 1. OMS (1946). *Organização Mundial de Saúde – Guia de Saúde*. Arêdoia a 17 de Abril de 2018, em http://who.int/org/baf/2018/programas_nacionais_educacao_fisica_online.pdf | Silva, R. & Costa, S. (2017). *Método da Atividade Física para a Saúde da Criança e Adolescente*. *Psicologia Argumento*, 29(84). | Tudor-Locke, E. & Bassett, D. R. (2004). *How many steps/day are enough? An emerging evidence base for daily and weekly step targets*. *Current medicine*, 4(1), 1-8.

APÊNDICE 27 – ARTIGO DESENVOLVIDO PARA A ACPI

Artigo Publicado no Livro de Atas do Seminário de Desporto e Ciência 2018



Faculdades de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

O PEDÓMETRO ENQUANTO INSTRUMENTO DE OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

PEDOMETER AS AN INSTRUMENT FOR PEDAGOGICAL PROCESS OPTIMIZATION

Joana Pinto ^{1,2}; Ana Rodrigues¹; Élvio Gouveia¹; Miguel Nóbrega²; Helder Lopes¹

¹ Universidade da Madeira, ² Escola Secundária de Francisco Franco
Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
Campus Universitário da Penteadá
9020-105 Funchal, Portugal

Autor Correspondente:
Joana Pinto
Correio Eletrónico: joanapnt2@hotmail.com

Funchal, 20 de março de 2018

1

O PEDÓMETRO ENQUANTO INSTRUMENTO DE OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

RESUMO

Este trabalho teve como principais objetivos: (i) caracterizar os níveis de Atividade Física (AF) em adolescentes e jovens; (ii) comparar o número de passos relativamente aos dias úteis, dias de fim-de-semana e dias com aulas de Educação Física (EF); (iii) identificar os hábitos e rotinas diárias dos alunos em conformidade com o número de passos realizados, na tentativa de torná-los mais ativos e (iv) desenvolver a perceção dos alunos acerca das potencialidades e limitações deste aparelho.

Participaram neste estudo 20 adolescentes de ambos os sexos (15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos de uma turma de 12º Ano da Escola Secundária de Francisco Franco.

Para a avaliação da AF recorreu-se ao pedómetro Omron Modelo HJ 321, com capacidade de registo por 7 dias, avaliando o número de passos percorridos por dia, distância (Km), calorias despendidas e número de passos aeróbicos (número de passos realizados após 10 minutos de atividade consecutivos). Todos os participantes utilizaram por um período de 7 dias, 5 dias úteis (incluindo 2 dias com aulas de EF), e 2 dias de fim-de-semana.

Em média, os participantes realizam 14928 passos e 13152 passos nos dias com aulas de EF 1 e 2, respetivamente; comparativamente com os 7896 passos realizados no dia útil 1, 5597 passos no dia útil 2 e 8306 passos no dia útil 3. Ao fim de semana, a média de número de passos ainda se torna mais preocupante, pois no dia de fim-de-semana 1 a média de passos concretizados é de 4516 passos e no dia de fim-de-semana 2 é de 3237 passos.

Os dias com aulas de EF foram também os que apresentaram uma maior percentagem de alunos muito ativos pelo qual é notória a importância da EF e da prática de exercício físico para a aquisição de um estilo de vida ativo.

Palavras-chave: Pedómetro, Atividade Física, Educação Física, Ativo, Sedentário.

PEDOMETER AS AN INSTRUMENT FOR PEDAGOGICAL PROCESS OPTIMIZATION

ABSTRACT

The main objectives of this study were: (i) to characterize the levels of Physical Activity (PA) in teenagers and young people; (ii) compare the number of steps in relation to working days, weekend days and days with Physical Education (PE) classes; (iii) identify students' daily habits and routines in accordance with the number of steps taken, in an attempt to make them more active, and (iv) develop students' perceptions of the potentialities and limitations of this gadget.

Twenty teenagers of both genders (15 females and 5 males) aged 16 to 20 years of a 12th grade class from Francisco Franco Secondary School participated in this study.

In order to evaluate the PA, we used the Omron Model HJ 321 pedometer, with registration capacity for 7 days, evaluating the number of steps taken per day, distance (Km), calories expended and number of aerobic steps (number of steps performed after 10 consecutive minutes of activity). All participants used for a period of 7 days, 5 working days (including 2 days with PE classes), and 2 weekend days.

On average, the participants perform 14928 steps and 13152 steps in the days with classes of PE 1 and 2, respectively; compared to the 7896 steps performed on school day 1, 5597 steps on school day 2 and 8306 steps on school day 3. At the weekend, the average number of steps is still more worrisome, week 1 the average number of completed steps is 4516 steps and on weekend day 2 is 3237 steps.

The days with PE classes were also those that presented a greater percentage of very active students, for whom the importance of PE and the practice of physical exercise for acquiring an active lifestyle is notorious.

Key words: Pedometer, Physical Activity, Physical Education, Active, Sedentary.

O PEDÓMETRO ENQUANTO INSTRUMENTO DE OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO

A prática regular de AF resulta em benefícios ao nível da saúde, advindo como fator preventivo do desenvolvimento de doenças hipocinéticas. Para além disto, promove melhorias na função respiratória e cardiovascular (Silva & Costa, 2017) dos indivíduos, melhorando a sua condição física, o seu psicológico e a sua perceção da imagem (ACSM, 2014).

A Educação Física possui também um papel no desenvolvimento e promoção da AF (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001) e, conseqüentemente, da qualidade de vida, saúde e bem-estar das crianças e jovens.

O pedómetro é uma forma de monitorização da AF que tem em vista a contabilização do número de passos diários e a caracterização através de um nível de AF (Tudor-Locke & Basset, 2004).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho passa por fazer com que os alunos percebam as potencialidades e limitações do pedómetro. Para além disto, e com o recurso a este instrumento pretendemos caracterizar e consciencializar os alunos para os seus níveis de AF, desenvolvendo, posteriormente, estratégias de otimização da AF ao longo da vida.

O PEDÓMETRO

O Pedómetro é um instrumento de monitorização da AF que tem como objetivo principal quantificar o número de passos concretizados por um indivíduo ao longo do dia (Tudor-Locke & Basset, 2004).

No mercado, existe uma grande variedade de pedómetros, cada um com características particulares e componentes de avaliação diversas, para além da contabilização do número de passos (como por exemplo, a mensuração da distância percorrida, das calorias despendidas e ainda dos *aerobic steps*, diariamente).

Contudo, e apesar deste instrumento ser um recurso para monitorizar a AF existem vantagens e limitações da sua utilização, tal como menciona Oliveira e Maia (2001).

Algumas das vantagens do pedómetro referem-se ao fato de ser um aparelho de fácil utilização por parte dos alunos e ao qual está inerente um custo reduzido para a sua aquisição, permitindo que a sua integração na escola e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos torne-se mais exequível; possuir uma capacidade de memória

consideravelmente abrangente (sete dias) o que permite avaliar o padrão de AF dos alunos nesse intervalo de tempo, contextualizando com os seus hábitos e rotinas diárias; e a possibilidade de ajustar alguns dados individuais (peso, altura e amplitude da passada) permitindo que o fornecimento dos dados associados à distância percorrida e às calorias despendidas sejam mais ajustadas e contextualizadas com o próprio sujeito.

A ausência no fornecimento das componentes de AF por parte do pedómetro, ou seja, a impossibilidade deste instrumento facultar dados sobre a intensidade, a frequência e a duração da AF; a insensibilidade perante acelerações verticais e atividades físico-desportivas e/ou exercícios físicos com características isométricas e que decorram no meio aquático são algumas das limitações do pedómetro (idem).

O PEDÓMETRO COMO FERRAMENTA LABORATORIAL

A definição funcional do conceito de laboratório encara-o como um meio e/ou local de “tira-teimas”, de acordo com Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), e não como uma metodologia de reprodução de modelos, de recolha e (re)utilização de dados sem um objetivo específico.

As aulas de EF são um processo de investigação-ação por parte do docente. Pois, perante um conteúdo a abordar existem objetivos que devem ser alcançados através da concretização de um conjunto de exercícios. Porém, o mesmo exercício que tem em vista a aquisição de um objetivo poderá surtir efeitos positivos para uma dada turma (aquisição do objetivo e das competências e habilidades solicitadas), enquanto que para outra turma o mesmo exercício poderá não ter as mesmas consequências.

Neste sentido, as aulas de EF são um laboratório, onde todas as nossas atuações e escolha de exercícios terão uma influência sobre os alunos, exigindo dos docentes uma capacidade de observação, de análise e de verificação da aquisição dos objetivos solicitados, despoletando, em consonância com estes fatores diversos processos e estratégias.

Assim, a utilização do pedómetro no contexto da EF poderá ser enquadrada nos próprios objetivos do laboratório, nomeadamente, na tentativa de encontrar soluções/experimentar e verificar as consequências de uma ação (e a influência das matérias no número de passos concretizados, por exemplo); na definição de estratégias para as aulas (e para que os alunos desenvolvam a sua AF) e ainda no desenvolvimento da precisão com que realizamos o diagnóstico, a prescrição e o controlo (idem).

POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EF

As potencialidades do pedómetro na EF atuam ao nível do professor e dos alunos.

Para o professor, a utilização dos pedómetros no contexto da EF poderá atuar como um meio auxiliar na gestão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Pois, o professor poderá recolher o número de passos realizados pelos alunos na aula, conseguindo concretizar, embora de uma forma indireta e comparativa entre alunos os índices de AF nesse intervalo, tendo também uma noção mais precisa sobre o tempo de empenhamento motor de cada aluno. Por outro lado, e se o docente recorrer a uma aplicação no *smartphone* com esta funcionalidade e que indique o trajeto do aluno no decorrer da aula poderá aperceber-se melhor quais são as fragilidades da turma em relação à ocupação racional do espaço e à utilização da amplitude e profundidade do campo ao abordar a matéria de ensino de Futebol, por exemplo. como forma de promover a interdisciplinaridade e ainda como promotor da adoção de um estilo de vida saudável.

O docente poderá ainda desenvolver estratégias com o objetivo de promover a interdisciplinaridade e a adoção de um estilo de vida saudável tendo por base o pedómetro. Como alguns pedómetros fornecem a quantidade de calorias despendidas, o professor poderá transmitir não só alguns conhecimentos sobre uma alimentação saudável como poderá abordar o balanço energético/calórico ou articular estes conteúdos com a disciplina curricular de ciências naturais e/ou biologia em conformidade com o ciclo de ensino dos seus alunos. Este aspeto será essencial para que os alunos desenvolvam a sua compreensão sobre a perda, manutenção e ganho de peso corporal.

Já para o aluno, a utilização do pedómetro nas aulas de EF poderá potencializar a consciência sobre o seu nível de AF. Tudor-Locke e Basset (2004) caracterizam a AF considerando o número de passos realizados. Assim, para adultos são considerados os seguintes níveis de AF: Sedentário (≤ 5000 passos), Pouco Ativo (5001-7499 passos), Relativamente Ativo (7500-9999 passos), Ativo (10000-12499 passos) e Muito Ativo (≥ 12500 passos).

Para além do aspeto anteriormente mencionado, com a utilização do pedómetro os alunos conseguem compreender as limitações do aparelho, como por exemplo que a andar ou a correr são contabilizados o mesmo número de passos, não sendo possível distinguir a intensidade entre estas duas atividades ou até mesmo em atividades isométricas (onde o número de passos não é contabilizado embora esteja em prática de AF).

Com a utilização do pedómetro nas aulas de EF, os alunos desenvolvem a sua compreensão associada às diferenças entre funções específicas na mesma modalidade.

Por exemplo, no futebol, um aluno que desenvolva a função de guarda-redes certamente concretizará na aula menos passos que um aluno que exerça a função de avançado. Por outro lado, entre matérias distintas, os alunos percebem também que as características de uma modalidade implicam na aquisição do número de passos, comparando, por exemplo, o basquetebol com a ginástica de solo.

PROBLEMA

Este trabalho surge com o principal objetivo de caracterizar os níveis de AF dos alunos de uma turma de 12º Ano da Escola Secundária de Francisco Franco relativamente aos dias úteis, dias de fim de semana e dias com aulas de EF identificando os hábitos e rotinas diárias dos alunos.

METODOLOGIA

AMOSTRA

Participaram no estudo 20 adolescentes (5 do sexo masculino e 15 do sexo feminino), estudantes de uma turma de 12º ano da Escola Secundária de Francisco Franco.

INSTRUMENTOS

O pedómetro Omron Modelo HJ 321, com capacidade de registo de 7 dias, foi utilizado para avaliar a AF, recolhendo o número de passos percorridos por dia, distância realizada (Km), dispêndio energético (calorias) e número de passos aeróbicos (número de passos realizados após 10 minutos de atividade consecutivos). Todos os participantes utilizaram o pedómetro por 7 dias consecutivos, contemplando 5 dias úteis e 2 de fim de semana. Nos dias úteis foram ainda identificados os 2 dias com aulas de EF.

PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Concluída a utilização dos pedómetros pelos alunos como forma de monitorizar a AF durante 7 dias consecutivos foi necessário recolher os dados associados ao número de passos realizados em cada dia, bem como a distância, as calorias despendidas e os *aerobic steps* concretizados. Este processo foi feito pedómetro a pedómetro, recolhendo os dados relativos a cada aluno para uma ficha de registo. Seguidamente, estes dados foram inseridos numa folha de cálculo no programa Microsoft Office Excel 2016.

Neste programa identificamos a média e o menor (mínimo) e maior (máximo) número de passos concretizados em dias com aulas de EF, dias úteis e dias de fim-de-semana. Para além disto, os alunos, para cada dia da semana e de acordo com o número de passos realizados, foram caracterizados no nível de AF através de percentagem.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando os níveis de caracterização da AF mencionados anteriormente, em ambos os dias com aulas de EF os alunos apenas foram enquadrados no nível que correspondem à concretização de ≥ 7500 passos/dia, o que corresponde aos níveis relativamente ativo, ativo e muito ativo. Mais de metade dos alunos da turma em questão foram enquadrados, nos dois dias com aulas de EF, no nível muito ativo (70% e 55% nos dias com EF 1 e 2, respetivamente) (gráfico1).

É de salientar ainda que a média do número de passos realizados pela turma, tanto no dia com aulas de EF 1 como no 2 está acima dos 12500 passos, ou seja, nível muito ativo (14928 e 13152, respetivamente).

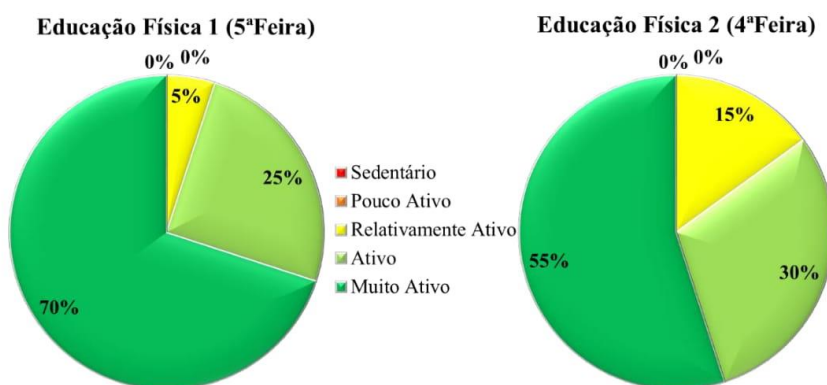


Gráfico 1. Caracterização da AF nos Dias de EF 1 e 2 (nº de passos)

Analisando os níveis de AF nos dias úteis verificamos uma inversão relativamente ao observado no gráfico que expressa os dias com aulas de EF. Nos dias úteis, os alunos enquadram-se maioritariamente nos níveis relativamente ativo, pouco ativo e sedentário (gráfico 2). Ou seja, o número de passos concretizados pelos alunos é ≤ 7499 passos/dia. Nos dias úteis 1 e 3, a média de número de passos realizados da turma está enquadrada

no nível relativamente ativo, o que não se verifica no dia útil 2 (média de 5507, pouco ativo).

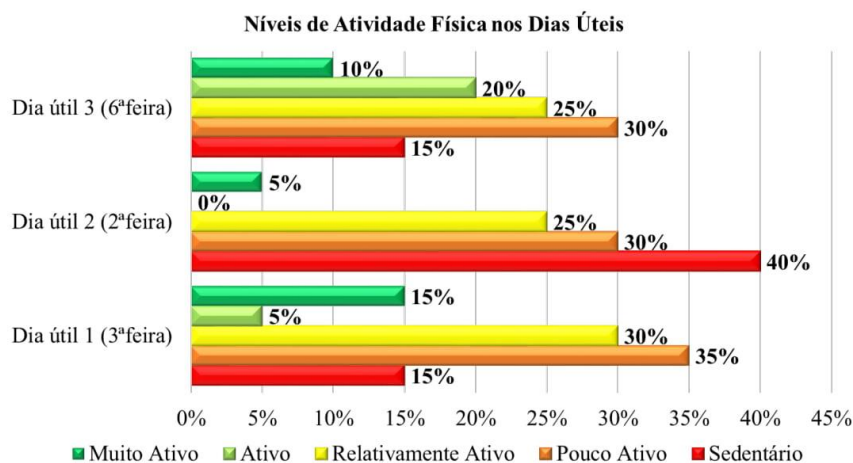


Gráfico 2. Caracterização da AF nos Dias úteis (nº de passos)

Por outro lado, enquanto que os alunos que concretizaram o maior número de passos nos dias úteis 1,2 e 3 foram caracterizados nos níveis muito ativos (1 e 2) e ativo (3); os alunos que concretizaram a menor quantidade de passos nestes dias foi de, respetivamente, 658, 651 e 4101 passos/dia. Estes valores não deixam de ser alarmantes e fez com que questionássemos as atividades e rotinas diárias dos alunos nos dias em questão. Neste sentido, e considerando que alguns alunos da turma em questão não têm aulas no dia útil 2 (segunda-feira) verificamos que a grande percentagem de alunos enquadrados nos níveis menos ativos pode ser justificada pelo fato dos alunos não terem de sair de casa.

Nos dias de fim-de-semana, 15 alunos estão enquadrados no nível sedentário no dia 1 e 2, sendo que a média para estes dois dias engloba-se neste nível (4516 e 3237 passos, respetivamente), o que corresponde a 75% (gráfico 3). No sábado, apenas 1 aluno é caracterizado no nível relativamente ativo, ativo e muito ativo; enquanto que no domingo apenas 1 aluno é ativo (≥ 10000 - ≤ 12499 passos). A elevada percentagem de alunos enquadrados no nível sedentário fez com que questionássemos também os hábitos e rotinas ao fim-de-semana dos alunos em questão, sendo de destacar que os alunos referiram como principal causa da inatividade o desenvolvimento de trabalhos durante estes dias.

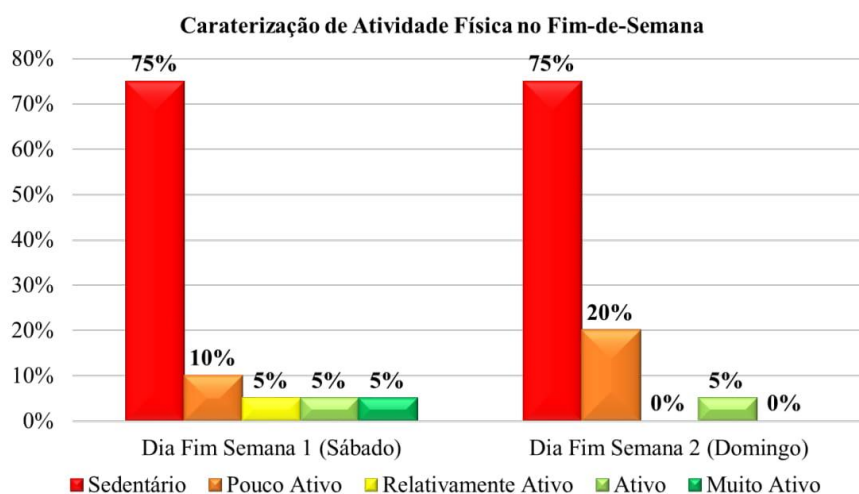


Gráfico 3. Caraterização da AF nos Dias de Fim-de-Semana (nº de passos)

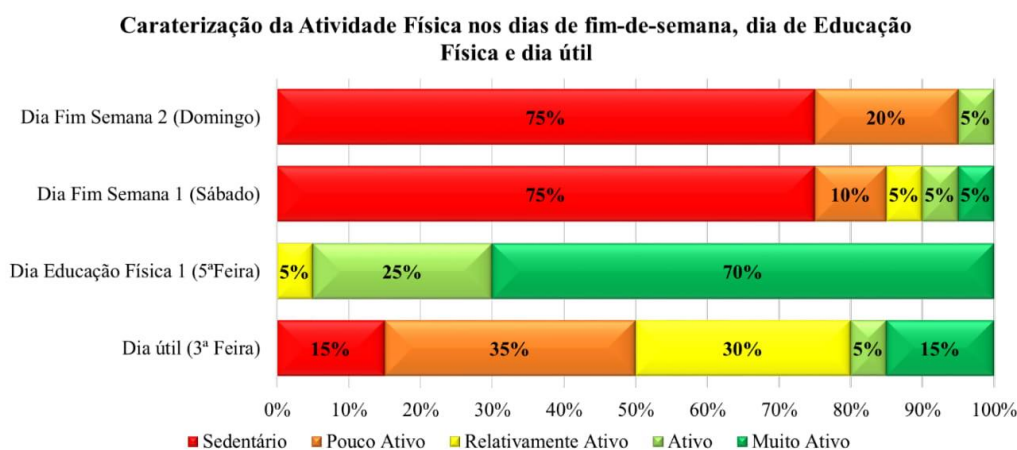


Gráfico 4. Caraterização da AF nos Dias de Fim-de-Semana, Dia com aulas de EF e Dia Útil

A importância da EF na promoção da AF pode ser observada no gráfico anterior (gráfico 4), onde é possível apurarmos que no dia com aulas de EF os alunos são significativamente mais ativos, não existindo nenhum aluno enquadrado nos níveis pouco ativo e sedentário. Nos restantes dias, por sua vez, esta relação inverte-se. Os níveis de sedentarismo e de pouca atividade assumem grande relevância, 40% no dia útil (3ªfeira) e 90% e 85% nos dias de fim-de-semana 2 e 1, respetivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do pedómetro e enquanto os alunos o utilizaram foi possível consciencializá-los de forma mais direta, objetiva e concreta para os seus níveis de AF, considerando que este aparelho lhes fornecia dados imediatos sobre a sua prestação. Porém, existem vários métodos de monitorização da AF que também podiam ser implementados para desenvolver esta consciência com outras implicações (por exemplo maior investimento capital).

No meio escolar, como o pedómetro possui um custo acessível, demonstra-se a mais ajustada ao contexto, sendo de destacar que, perante uma sociedade cada vez mais tecnologicizada, este custo poderá ser ainda mais reduzido com a utilização de aplicações gratuitas de pedómetros para *smartphones*.

Através deste pequeno estudo, e apresentando apenas os dados associados ao número de passos concretizados, foi possível verificarmos a importância da EF no desenvolvimento/aquisição de um estilo de vida mais ativo dos nossos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSM (2014). *Diretrizes do ACSM – Para os Testes de Esforço e a sua Prescrição* (9ª Edição). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. Acedido a 10 de Março de 2018, em <https://pt.slideshare.net/marcelosilveirazerero1/diretrizes-acsm-para-prescrio-de-exercicios>
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programas Nacionais de Educação Física–Reajustamento. *Revisão dos PNEF (1989) homologada pelo Dec-Lei, (6)*. Acedido a 5 de Março de 2018 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf
- Oliveira, M. & Maia, J.(2001). Avaliação da actividade física em contextos epidemiológicos. Uma revisão da validade e fiabilidade do acelerómetro Tritrac–R3D, do pedómetro Yamax Digi-Walker e do questionário de Baecke. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1*(3), 73-88. Acedido a 8 de Março de 2018 em, http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.3/010.pdf

Tudor-Locke, C., & Bassett, D. (2004). How many steps/day are enough?. *Sports medicine*, 34(1), 1-8. Acedido a 6 de Março de 2018 em <https://link.springer.com/article/10.2165/00007256-200434010-00001>

Silva, P. & Costa, Jr, (2017). Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*, 29(64). Acedido a 5 de Março de 2018 em https://www.google.pt/search?ei=Fyi1WuzuOYj_Uv-avYAD&q=Efeitos+da+atividade+f%C3%ADsica+para+a+sa%C3%BAde+de+crian%C3%A7as+e+adolescentes.+Psicologia+Argumento%2C+29%2864%29.+&oq=Efeitos+da+atividade+f%C3%ADsica+para+a+sa%C3%BAde+de+crian%C3%A7as+e+adolescentes.+Psicologia+Argumento%2C+29%2864%29.+&gs_l=psy-ab.3...47385.47385.0.48580.1.1.0.0.0.156.156.0j1.1.0....0...1.1.64.psy-ab..0.0.0....0.ifl5g0vYjaA

APÊNDICE 28 – DOCUMENTO DE APOIO À APRESENTAÇÃO DA ACPI

UNIVERSIDADE DE MADEIRA
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ACÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

O PEDÓMETRO ENQUANTO INSTRUMENTO DE OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO

ORIENTADOR CIENTÍFICO: PROF. DOUTOR HELDER LOPES
ORIENTADOR COOPERANTE: DR. MIGUEL ANGELO
PROF. ESTAGIÁRIA JOANA PINTO

ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO, 25 DE JANEIRO DE 2018

O QUE É UM PEDÓMETRO?

- Instrumento de Monitorização da Atividade Física.
- O seu principal objetivo é contabilizar o número de passos.
- Para além de nos fornecer dados sobre o número de passos diários, indica também a distância percorrida, as calorías despendidas e ainda os aerobic steps.

Tudor-Locke & Bassett(2004)

PEDÓMETRO UMA FERRAMENTA LABORATORIAL

Aulas → Processo de Investigação – Ação → Laboratório

O que exige de nós uma capacidade de análise e de identificação se os objetivos pretendidos foram alcançados.

As nossas atuações e a escolha de exercícios para os alunos têm sempre uma influência.

PEDÓMETRO UMA FERRAMENTA LABORATORIAL

Laboratório

- Encontrar soluções / experimentar e verificar as consequências da ação.
- Auxilia na definição de estratégias.
- Tem em vista aumentar a precisão com que realizamos o diagnóstico, a prescrição e o controlo nas nossas aulas.

Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008)

POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Professor ↔ Aluno

POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Professor

- Auxiliar na gestão do processo de ensino-aprendizagem.
- Promover a interdisciplinaridade.
- Promover a adoção de um estilo de vida saudável.

POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Aluno

Potencializar a consciência sobre o seu nível de atividade física.

< 5000 passos Sedentário	[5000 – 7500[passos Pouco Ativo	[7500-10000[passos Relativamente Ativo	[10000 – 12500[passos Ativo	≥ 12500 passos Muito Ativo
-----------------------------	--	---	------------------------------------	-------------------------------

Tudor-Locke & Bassett(2004, citado por Cortez, 2009)

POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Aluno

Compreensão sobre as limitações do aparelho.

POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Aluno

Diferenças entre funções específicas na mesma modalidade.



POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Aluno

Conciliar com outras matérias de ensino - Atletismo -



METODOLOGIA UTILIZADA PARA A COLOCAÇÃO DOS PEDÓMETROS

1. Recolha de dados

- Altura
- Peso corporal
- Amplitude da passada (Teste Step – Passos)



METODOLOGIA UTILIZADA PARA A COLOCAÇÃO DOS PEDÓMETROS

2. Programação dos pedómetros

- Colocação da altura, do peso corporal do aluno e respetiva amplitude da passada.



3. Colocação dos pedómetros

- Verificação dos dados individuais de cada aluno;
- Colocação do pedómetro na zona da anca (sobre a crista ilíaca);
- Controlo diário perante a utilização do pedómetro.

UM EXEMPLO PRÁTICO DA ABORDAGEM DOS PEDÓMETROS – TURMA 12º14

Matérias de ensino abordadas

Tênis de Campo + Orientação (EF2)

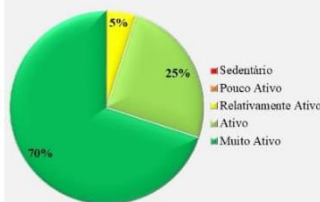
Voleibol (EF1)



UM EXEMPLO PRÁTICO DA ABORDAGEM DOS PEDÓMETROS – TURMA 12º14

Educação Física 1 (5ªFeira)

Educação Física 2 (4ªFeira)



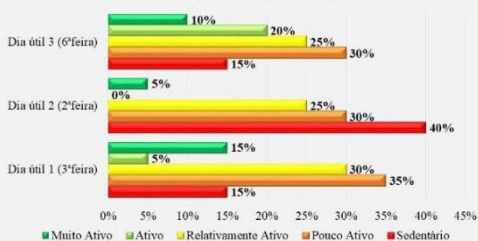
Aluno(a) com maior número de passos
EF1: 22637 passos
EF2: 18291 passos

Aluno(a) com menor número de passos
EF1: 9584 passos
EF2: 8640 passos

Média do número de passos da turma
EF1: 14928 passos
EF2: 13152 passos

UM EXEMPLO PRÁTICO DA ABORDAGEM DOS PEDÓMETROS – TURMA 12º14

Níveis de Atividade Física nos Dias Úteis



Aluno(a) com maior número de passos
DU1: 15194 passos
DU2: 16641 passos
DU3: 13745 passos

Aluno(a) com menor número de passos
DU1: 658 passos
DU2: 651 passos
DU3: 4101 passos

Média do número de passos da turma
DU1: 7896 passos
DU2: 5597 passos
DU3: 8306 passos

UM EXEMPLO PRÁTICO DA ABORDAGEM DOS PEDÓMETROS – TURMA 12º14

Caracterização de Atividade Física no Fim-de-Semana



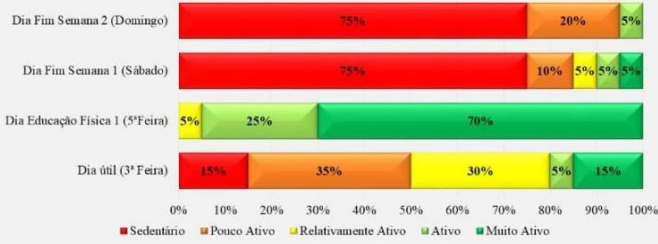
Aluno(a) com maior número de passos
DFS1: 16819 passos
DFS2: 10859 passos

Aluno(a) com menor número de passos
DFS1: 787 passos
DFS2: 309 passos

Média do número de passos da turma
DFS1: 4516 passos
DFS2: 3237 passos

UM EXEMPLO PRÁTICO DA ABORDAGEM DOS PEDÔMETROS – TURMA 12º14

Caraterização da Atividade Física nos dias de fim-de-semana, dia de Educação Física e dia útil



PEDÔMETROS



APLICAÇÕES DE PEDÔMETROS



APLICAÇÕES DE PEDÔMETROS



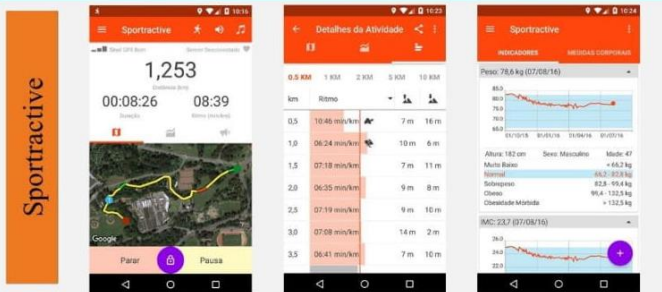
APLICAÇÕES DE PEDÔMETROS



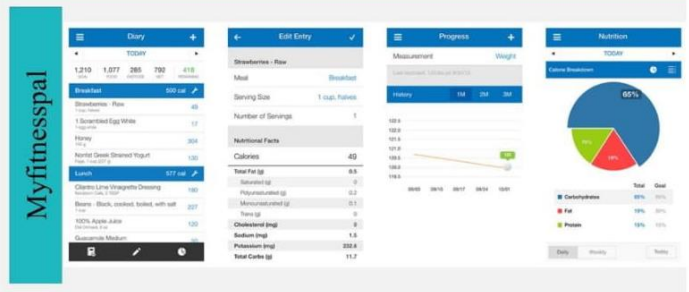
OUTRAS APLICAÇÕES



OUTRAS APLICAÇÕES



OUTRAS APLICAÇÕES



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas:VML.
- Cortez, J. (2009). *Estudo da Relação entre Actividade Física Habitual e Composição corporal em praticantes de Ginásticas de Academia*. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Tudor-Locke, C., & Bassett, D. (2004). How many steps / day are enough ? Preliminary pedometer indices for public health. *Sports Medicine*, 34(1), pp. 1-8;



UNIVERSIDADE DA MADEIRA
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS | DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO

AÇÃO CIENTÍFICO PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

O PEDÓMETRO ENQUANTO
INSTRUMENTO DE
OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO
PEDAGÓGICO

ORIENTADOR CIENTÍFICO: PROF. DOUTOR HELDER LOPES
ORIENTADOR COOPERANTE: DR. MIGUEL ÂNGELO
PROF. ESTAGIÁRIA JOANA PINTO

ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO, 25 DE JANEIRO DE 2018

APÊNDICE 29 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO E PROGRAMA DA ACPC



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

5 Conferências e 5 Módulos

10 | março | 09h00–13h00
2018 | 14h30–18h30

Módulo 1 - Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: uma abordagem no contexto de Educação Física.

Módulo 2 - Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física.

Módulo 3 - Ensino de Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do *Smashball*.

PRELETORES CONVIDADOS:

Elsa Fernandes (UMa) | Luísa Carvalho (ESJM) | Ana Rodrigues (UMa) | Ana Luísa Correia (UMa) | Ricardo Nunes (UMa).

17 | março | 09h00–13h00
2018 | 14h30–18h30

Módulo 4 - Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física.

Módulo 5 - Aplicação do Modelo de Educação Desportiva da Matéria de Ginástica: da conceção à avaliação.

PRELETORES CONVIDADOS:

Amândio Graça (FADEUP) | Élvio Gouveia (UMa) | Luís Gaspar (SRE-DRE) | Gonçalo Marques (UMa).



Ação aguarda validação pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.



Contacto: 96 86 98 669 Joana Pinto
joanapnt2@hotmail.com
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2017-2018



Local: Campus da Penteada, Universidade da Madeira, Sala do Senado.



INSCRIÇÕES
até dia 09.03.2018 em:
(colocar QR code)



<https://goo.gl/RsCu4o>

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

PROGRAMA

10 | março | 9h00 – 13h00
2018 | 14h30 – 18h30

09.00-09.30 **Sessão de abertura**

09.30-10.30 - **Conferência I** - *“Ambientes de Aprendizagem Inovadores como Recurso Pedagógico”* Doutora Elsa Fernandes (UMa) – (Moderação Doutor Rui Ornelas)

10.30-11.00 Intervalo

11.00-12.00 - **Conferência II** - *“Sistema Educativo Português: os últimos 30 anos”* Doutora Luísa Carvalho (ESJM) – (Moderação Doutor Ricardo Alves)

12.00-13.00 - **Módulo 1** - *“Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: uma abordagem no contexto da Educação Física”* (Moderação Doutor Jorge Soares)

Preletores:
Doutora Ana Rodrigues
Dr.ª Joana Pinto

Pausa - Almoço

14.30-16.00 - **Módulo 2** - *“Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física”* (Moderação Mestre Lisa Gonçalves)

Preletores:
Mestre Ana Luísa Correia
Dr. Diogo Pita
Dr. Michael Castro

16.00-16.30 - Intervalo

16.30-18.00 - **Módulo 3** - *“Ensino do Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do Smashball”* (Moderação Dr. Rui Cunha)

Preletores:
Mestre Ricardo Nunes
Dr.ª Joana Silva
Dr.ª Barbara Rodrigues

18.00-18.30 - **Debate e Conclusões Parcelares** (Moderação Doutor Ricardo Alves)



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

PROGRAMA

17 | março | 9h00 – 13h00
2018 | 14h30 – 18h30

09.00-10.00 - **Conferência III** - *"Ensinar, Aprender e Avaliar em Educação Física – os desafios do presente"* Doutor Amândio Graça (FADEUP) – (Moderação Doutor Helder Lopes)

10.00-11.00 - **Conferência IV** - *"Perspetivas de Investigação no Ensino da Educação Física: o exemplo do estágio pedagógico"* Doutor Élvio Gouveia (UMa) – (Moderação Doutor José António Cardoso)

11.00-11.30 Intervalo

11.30-12.30 - **Conferência V** - *"Ambientes Inovadores de Aprendizagem - uma pequena perspetiva"* Dr. Luís Gaspar (SRE-DRE) – (Moderação Doutora Catarina Fernando)

12.30-13.00- **Debate** (Moderação Doutora Catarina Fernando)

Pausa - Almoço

14.30-16.00 - **Módulo 4** - *"Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física"* (Moderação Doutor João Prudente)

Preletores:

Dr. João Marcelo Pestana

Dr. João Tomás Baptista

Dr. Henrique Andrade

16.00-16.30 – Intervalo

16.30-18.00 - **Módulo 5** - *"Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na Matéria de Ginástica: da conceção à avaliação"* (Moderação Doutor Duarte Freitas)

Preletores:

Mestre Gonçalo Marques

Dr.ª Sulamita Barreto

Dr. Alexandre Vieira

18.00-18.30 - **Debate e Conclusões Finais** (Moderação Doutor Helder Lopes)



APÊNDICE 30 – DOCUMENTO DE APOIO À APRESENTAÇÃO DA ACPC

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS | DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MÓDULO 1
PEDÓMETRO COMO FERRAMENTA LABORATORIAL:
UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

JOANA PINTO | ANA RODRIGUES | ÉLVIO GOUVEIA |
MIGUEL NÓBREGA | HELDER LOPES

UNIVERSIDADE DA MADEIRA, 10 DE MARÇO DE 2018

GUIÃO

1. Enquadramento
2. Estudo
3. Considerações Finais

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO - ATIVIDADE FÍSICA

- Definição da Atividade Física ...
- Importância da Atividade Física regular ...
- Papel da Educação Física na Promoção da Atividade Física ...

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – ATIVIDADE FÍSICA

Monitorização da Atividade Física

- Métodos Subjetivos**
 - Questionários;
 - Diários.
- Métodos Objetivos**
 - Água duplamente marcada;
 - Observação direta;
 - Calorimetria;
 - Monitores cardíacos;
 - Sensores de movimento.

(Corder, Ekohund, Steele, Wareham & Brage, 2008)

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – O QUE É UM PEDÓMETRO

- Instrumento de Monitorização da Atividade Física.
- O seu principal objetivo é contabilizar o número de passos.
- Para além de nos fornecer dados sobre o número de passos diários, indica também a distância percorrida, as calorias despendidas e ainda os aerobic steps.

Tudor-Locke & Bassett (2004)

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – PEDÓMETRO UMA FERRAMENTA LABORATORIAL

Aulas de Educação Física → Processo de Investigação – Ação → Laboratório

O que exige de nós uma capacidade de análise e de identificação se os objetivos pretendidos foram alcançados.

As nossas atuações e a escolha de exercícios para os alunos têm sempre uma influência.

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – PEDÓMETRO UMA FERRAMENTA LABORATORIAL

Laboratório

- Encontrar soluções / experimentar e verificar as consequências da ação.
- Auxilia na definição de estratégias.
- Tem em vista aumentar a precisão com que realizamos o diagnóstico, a prescrição e o controlo nas nossas aulas.

Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008)

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Professor ↔ Aluno

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Professor

- Auxiliar na gestão do processo de ensino-aprendizagem
- Promover a interdisciplinaridade
- Promover a adoção de um estilo de vida saudável

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Aluno

Compreensão sobre as limitações do aparelho.

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Aluno

- Diferenças entre funções específicas na mesma modalidade.
- Diferenças entre o tipo de modalidades que estão a concretizar.

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – POTENCIALIDADES DO PEDÓMETRO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Aluno

Potencializar a consciência sobre o seu nível de atividade física.

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – RECOMENDAÇÕES ASSOCIADAS AO NÚMERO DE PASSOS

Recomendações de Atividade Física para Adultos

< 5000 passos Sedentário	5001 – 7499 passos Pouco Ativo	7500 - 9999 passos Relativamente Ativo	10000 – 12499 passos Ativo	≥ 12500 passos Muito Ativo
-----------------------------	-----------------------------------	---	-------------------------------	-------------------------------

Tudor-Locke & Bassett, 2004

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – RECOMENDAÇÕES ASSOCIADAS AO NÚMERO DE PASSOS

Recomendações de Atividade Física para Crianças entre os 6 e os 12 anos

♀	< 7000 passos Copper	[7000 – 9499] passos Bronze	[9500-11999] passos Silver	[12000 – 14499] passos Gold	≥ 14500 passos Platinum
♂	< 10000 passos Copper	[10000 – 12499] passos Bronze	[12500-14999] passos Silver	[15000 – 17499] passos Gold	≥ 17500 passos Platinum

Tudor-Locke, Hatano, Pangrazi & Kang 2008

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – RECOMENDAÇÕES ASSOCIADAS AO NÚMERO DE PASSOS

Recomendações de Atividade Física para Crianças e Jovens entre os 5 e os 16 anos

Saúde

- Estudos realizados onde salientam a variável Saúde indicam que a recomendação para o número de passos diários deve estar entre o intervalo de 10000 aos 16000.

Atividade Física

- Os estudos que dão ênfase à Atividade Física recomendam a concretização de 9000 a 14000 passos por dia.

da Silva, Fontana, Callahan, Mazzardo & de Campos, 2015

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – RECOMENDAÇÕES ASSOCIADAS AO NÚMERO DE PASSOS

Recomendações de Atividade Física para Crianças e Jovens

Perante estes fatores e na tentativa de articulação da saúde e da Atividade Física, as crianças e adolescentes que concretizarem **mais de 12000 passos diários** serão integrados no nível **muito ativo**.


da Silva, Fontana, Callahan, Mazzardo & de Campos, 2015

JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – ESTUDO REALIZADO

Objetivos

- Caraterizar os níveis de Atividade Física dos Alunos
- Conscencializar os alunos para os seus níveis de Atividade Física
- Conceção de metodologias de intervenção para a promoção de um estilo de vida ativo



JOANA PINTO 2018

ENQUADRAMENTO – ESTUDO REALIZADO

EFERAM-CIT

Atividade Física	Rendimento Académico	Questionários de Perceção sobre a imagem, motivação para a EF, etc	COGTEL Avaliação da função cognitiva	Aptidão Física	Intervenções Pedagógicas Contextualizadas
------------------	----------------------	--	--------------------------------------	----------------	---

JOANA PINTO 2018

METODOLOGIA – AMOSTRA


Participação de 195 adolescentes

Idades médias de $15,5 \pm 2,34$ anos

Instituições de ensino do terceiro ciclo e secundário

114 ♀

81 ♂



JOANA PINTO 2018

METODOLOGIA – MATERIAL E MÉTODOS

- Questionários da Auto-Perceção e Conhecimento da Atividade Física
- Aptidão Física Bateria de Teste FITNESSGRAM e EUROFIT
- Recolha de dados individuais: altura, peso corporal e amplitude da passada
- Atividade Física Pedómetro de Modelo OMRON HJ 321
- Programação dos pedómetros com os dados anteriormente recolhidos.
- Colocação dos pedómetros e utilização durante 7 dias consecutivos (5 DU e 2 DFS), destacando 2 DEF
- Recolha dos dados relativos ao número de passos, distância, calorias despendidas e *aerobics steps* por dia

JOANA PINTO 2018

METODOLOGIA – PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Análise Descritiva

Normalidade

T-student

Qui-quadrado

Correlações de Pearson

Correlações parciais

SPSS 24.0

Nível de significância de resultado de 5%

JOANA PINTO 2018

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Média de número de passos por dia

Grupo	Média de passos por dia
Dias Úteis	8591
Dias de Fim de Semana	6048
Dias de Educação Física	11882

JOANA PINTO 2018

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Média de número de passos por género

Dias Úteis e Dias de Fim de Semana
♂ são em média mais ativos do que as ♀ (DU: 9382 versus 8028; DFS: 6744 versus 5587, respetivamente)

Dias com Educação Física
Não se verificam diferenças com significado estatístico no número de passos relativamente à diferença de géneros

JOANA PINTO 2018

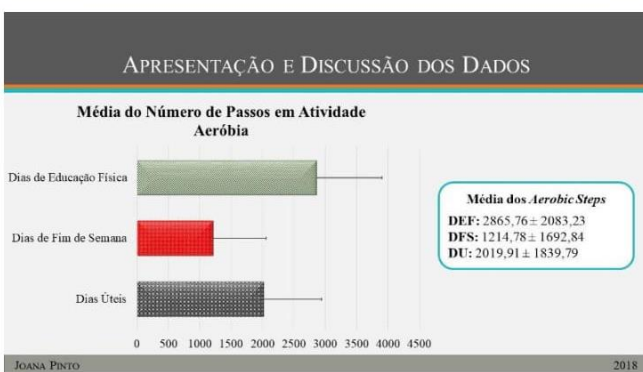
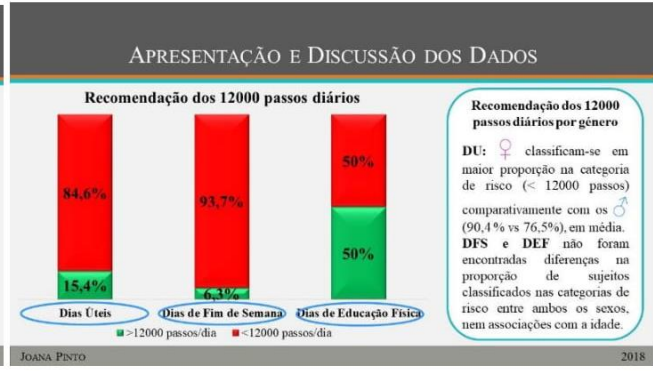
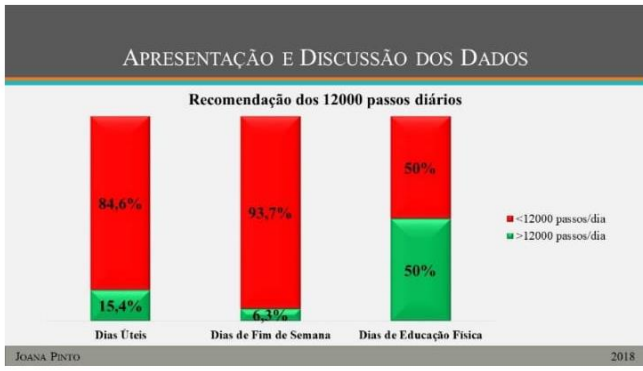
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Média de número de passos por género

Dias de Fim de Semana
Associação entre o número de passos e a idade

Com o ↑ da idade regista-se uma ↓ do número de passos

JOANA PINTO 2018



APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Gênero	Categorias de Dias	Mínimo (Min)	Máximo (Máx)	Média	Diferença Máx e Min
♀	Dias Educação Física	6068	19954	12242	13886
	Dias Úteis	2933	16738	8028	13805
	Dias Fim de Semana	931	15221	5587	14290
♂	Dias Educação Física	6042	16938	11212	10896
	Dias Úteis	3687	19268	9382	15581
	Dias Fim de Semana	754	17810	6744	17056

JOANA PINTO 2018



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Potencialidades do Pedômetro nas aulas de Educação Física para os alunos

- Conscientização do nível de atividade física e promoção de hábitos de vida mais ativos (recomendação).
- Desenvolvimento da compreensão sobre as limitações do aparelho.
- Maior percepção sobre a execução e a influência de funções distintas e específicas na mesma modalidade.
- Maior percepção sobre a influência de matérias distintas na concretização e aquisição do número de passos.

JOANA PINTO 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Dias com Educação Física**: Os dias com Educação Física são os únicos em que a média do número de passos está perto do recomendado (12000 passos).
- Dias Úteis**: Os alunos, em média, atingem apenas 2/3 do recomendado.
- Dias de Fim-de-Semana**: Nos dias de fim-de-semana o cenário ainda piora, pois os alunos atingem somente 1/2 do recomendado.

JOANA PINTO 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dias com Educação Física

- São aqueles que possuem não só uma maior média de passos como também a maior média de *aerobic steps* comparativamente aos restantes dias.
- Assim, a Educação Física assume relevância pelo fato de ser o único dia em que os alunos atingem um “estilo de vida ativo” (50 % dos alunos atinge o nível recomendado de Atividade Física)

JOANA PINTO

2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dias com Educação Física

- Apesar de estarmos a falar em médias, não nos podemos esquecer que os pedómetros fornecem dados individuais.
- Neste sentido, apesar de 50 % dos alunos atingirem o nível recomendado de Atividade Física, outra metade não os atinge.

JOANA PINTO

2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pedómetros fornecem dados individuais

- Tendo por base o fator mencionado anteriormente, o professor deve considerar os dados individuais de cada aluno, tentando perceber as rotinas dos alunos como forma de definir estratégias que promovam a Atividade Física de forma significativa todos os dias, independentemente de haver ou não Educação Física.

JOANA PINTO

2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pedómetros fornecem dados individuais

- Através da análise destes dados pelo professor, este poderá estabelecer objetivos atingíveis de n° de passos para que os alunos se desenvolvam progressivamente, privilegiando desta forma a individualização do processo ensino-aprendizagem, assim como um aumento progressivo do n° de passos em casos de alunos muito pouco ativos.

JOANA PINTO

2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pedómetros fornecem dados individuais

- A médio-longo prazo, esta estratégia poderá resultar numa modificação de comportamentos menos ativos por parte dos alunos fazendo com que se desenvolvam em termos de Atividade Física, contribuindo também para a melhoria do seu estado de saúde.

JOANA PINTO

2018

OBRIGADA PELA VOSSA ATENÇÃO!



JOANA PINTO

2018

APÊNDICE 31 – ARTIGO DESENVOLVIDO PARA A ACPC

Artigo publicado no Livro *Problemáticas da Educação Física III – Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, 130–138.

Pedómetro como ferramenta laboratorial: uma abordagem no contexto da Educação Física

Joana Pinto ^{1,2}; Ana Rodrigues¹; Élvio Gouveia¹; Miguel Nóbrega²; Helder Lopes¹

¹Universidade da Madeira, ² Escola Secundária de Francisco Franco

Introdução

A definição de AF com maior consenso entre a comunidade científica é caracterizada, no seu geral, por qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que desencadeia um dispêndio energético (Casperson, Powell & Christensen, 1985). Neste sentido, AF são todos e quaisquer movimentos corporais envolventes no dia-a-dia de um sujeito, podendo aglomerar, por exemplo, tarefas domésticas, atividades físico-desportivas (sejam elas mais ou menos organizadas), atividades associadas a deslocamentos de um sítio para outro e, no caso de crianças, atividades desenvolvidas no meio escolar (atividades lúdicas, curriculares e/ou extracurriculares).

Uma prática regular de AF tem demonstrado vários benefícios ao nível da saúde de crianças e adolescentes, resultando como fator preventivo relativamente ao desencadeamento de doenças hipocinéticas (como por exemplo obesidade e hipertensão arterial) (Silva & Costa, 2017) e potencializando melhorias ao nível as funções cardiovasculares e respiratórias (ACSM, 2014). Ao nível da condição física, psicológica e mental das crianças e adolescentes, são também verificados alguns benefícios, nomeadamente, uma melhoria sobre na perceção da sua imagem (autoestima), na aceitação social e ainda na sensação de bem-estar (Silva & Costa, 2017; ACSM, 2014). Deste modo, é incontestável a relação com vários indicadores de saúde, como o estado nutricional e à aptidão física, mas também com indicadores cognitivos (como por exemplo o rendimento académico) e à perceção da sua imagem corporal.

A EF é também um meio de promoção da AF e, conseqüentemente, da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar das crianças e adolescentes (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001), no sentido em que são dinamizadas atividades-físico desportivas e/ou exercícios físicos estruturados e sistematizados, tendo em vista a aquisição de um conteúdo específico associado a uma matéria desportiva. Neste sentido, alguns estudos indicam que a EF contribui para um aumento do nível de AF dos indivíduos em contexto escolar (Trudeau & Shephard, 2008).

A mensuração da AF é realizada através de dimensões como a frequência, a intensidade e a duração da atividade desenvolvida (Corder, Ekelund, Steele, Wareham & Brage, 2008) mas também das circunstâncias em que é realizada e do seu propósito/objetivo (Bouchard, Shephard & Stephens, 1994).

Neste contexto, as recomendações de AF têm por base a frequência, a intensidade e a duração do tipo de AF desenvolvida. A Organização Mundial de Saúde (WHO, 2018) recomenda para crianças e adolescentes na faixa etária entre os 5 e os 17 anos a concretização de pelo menos 60 minutos de AF de intensidade moderada a vigorosa diariamente. Porém, esta duração total pode ser repartida em vários períodos ao longo do dia. Em adultos (com idade igual ou superior a 18 anos) a recomendação assenta em 150 minutos de AF moderada ou 75 minutos de intensidade vigorosa ao longo da semana e/ou uma conjugação entre estas duas recomendações. As recomendações do Colégio Americano de Medicina Desportiva (ACSM, 2014) evidenciam, para os adultos (18 a 65 anos), a importância de concretizar AF de intensidade moderada no mínimo 30 minutos durante 5 dias por semana, ou AF de intensidade vigorosa com uma duração mínima de 20 minutos em 2 dias por semana. Porém, é também possível determinar o nível de AF de um sujeito tendo por base a contagem do número de passos (através de um pedómetro). Com isto, um indivíduo adulto que realize menos de 5000 passos por dia é caracterizado como sedentário, entre os 5000 e os 7499 o sujeito é enquadrado no nível pouco ativo, entre os 7500 e os 9999 relativamente ativo e os indivíduos que realizem mais de 10000 passos são ativos, destacando que se estes indivíduos totalizarem mais de 12500 passos são caracterizados no nível muito ativo (Tudor-Locke & Basset, 2004).

A tentativa de determinação do número de passos em níveis de AF para crianças e adolescentes, por sua vez, é mais complexa. Pois, as recomendações para indivíduos entre os 5 e os 16 anos em estudos realizados ao nível da saúde recomendam entre os 10000 e os 16000 passos. No entanto, em estudos que integram a AF como principal variável, a recomendação varia entre os 9000 aos 14000 passos (da Silva, Fontana, Callahan, Mazzardo & de Campos, 2015). Por outro lado, existem referências de que crianças do sexo masculino, entre os 6 e os 12 anos, que concretizem menos de 10000 passos estará enquadrada no nível sedentário. No entanto, se for uma criança do sexo feminino esta caracterização refere os 7000 passos (Tudor-Locke, Hatano, Pangrazi & Kang, 2008). Perante estes fatores e na tentativa de articulação da saúde e da AF, as crianças e adolescentes que concretizarem mais de 12000 passos diários deverão integrados no nível muito ativo (da Silva *et al*, 2015).

Os métodos de monitorização da AF podem ser classificados de subjetivos e objetivos (Corder *et al.*, 2008). Os questionários e os diários são métodos subjetivos que dependem das informações dadas pelos sujeitos avaliados. A água duplamente marcada, a observação direta, a calorimetria, os monitores cardíacos e os sensores de movimento, como por exemplo os pedómetros, são métodos objetivos, ou seja, que nos fornecem os dados diretamente.

Objetivos

Pretende-se com o desenvolver deste trabalho: (i) Caracterizar os níveis de AF em dias úteis, dias de fim de semana e em dias com aulas de EF de um grupo de adolescentes e jovens do 3º ciclo e secundário; (ii) Estudar as diferenças entre géneros nos níveis de AF em dias úteis, dias de fim de semana e dias de aulas de EF e (iii) Analisar a associação entre os níveis de AF e auto percepção.

Amostra

Participaram no estudo 195 adolescentes de ambos os sexos (81 do sexo masculino e 114 do sexo feminino), com uma média de idades de $15,50 \pm 2,34$ anos, estudantes do 3º ciclo e secundário em estabelecimentos de ensino público do concelho do Funchal.

Instrumentos

Para avaliação da AF recorreu-se ao pedómetro Omron Modelo HJ 321, com capacidade de registo por 7 dias, avaliando o número de passos percorridos por dia, distância realizada (km), dispêndio energético (calorias) e número de passos aeróbicos (número de passos realizados após 10 minutos de atividade consecutivos). Todos os participantes utilizaram o pedómetro por 7 dias consecutivos, contemplando 5 dias úteis e 2 de fim de semana. Foram igualmente registados os dias com aulas de EF. Para avaliação da auto percepção recorreu-se a questionário (Marques *et al.*, 2014).

Procedimentos Estatísticos

No processamento dos dados, numa primeira fase procedeu-se à análise exploratória dos dados de modo a identificar possíveis erros de entrada, bem como presença de *outliers*.

De modo a caracterizar a amostra nas variáveis em estudo recorreu-se à análise descritiva (média, desvio padrão, máximo e mínimo). A análise da normalidade da distribuição das variáveis foi realizada através do teste estatístico de *Kolmogorov-Smirnov*. O teste estatístico do *T-Student*, foi utilizado para analisar as diferenças nas médias entre dois grupos (ex: sexo masculino e feminino) em variáveis qualitativas com uma distribuição normal. O teste do qui-quadrado foi utilizado para identificar independência entre variáveis qualitativas nominais e/ou ordinais. As correlações de *Pearson* e parciais (controlando idade e género) foram utilizadas para analisar a associação entre variáveis quantitativas com uma distribuição normal.

Todo o processamento estatístico foi desenvolvido no SPSS versão 24.0, e o nível de significância adotado foi de 5%.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Constata-se que, em média, é nos dias de fim de semana que os participantes realizam menor quantidade de passos ($6047,52 \pm 3416,82$), comparativamente aos dias úteis ($8590,77 \pm 3104,55$) e aos dias com aulas de EF (11882 ± 3450). Os rapazes são, em média, mais ativos comparativamente às raparigas nos dias úteis ($9382,46 \pm 3431,54$ vs $8028,26 \pm 2727,99$) ($t_{(194)}=3,066$; $p=0,004$) e nos dias de fim de semana ($6744,62 \pm 3669,65$ vs $5587,17 \pm 3173,429$) ($t_{(194)}=2,224$; $p=0,027$). No entanto, não se verificam diferenças com significado estatístico entre géneros no número de passos realizados nos dias de EF ($11212,462 \pm 401,58$ vs $12242,52 \pm 3896,29$) ($p < 0,05$) (gráfico 1).

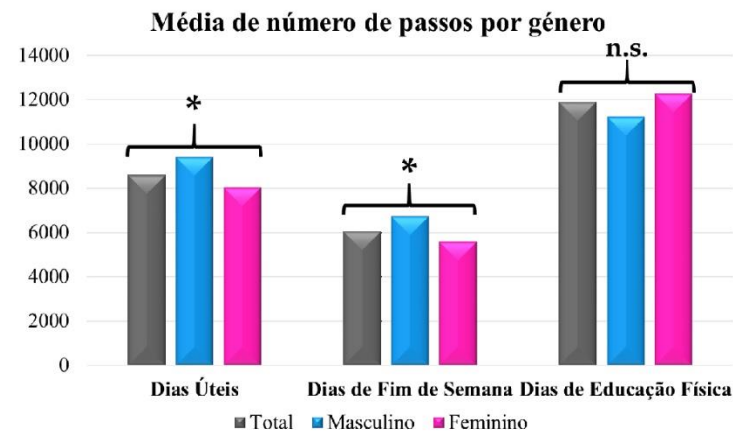


Gráfico 1 - Média de número de passos por género
 Legenda * $p < 0,05$; n.s. – Não significativo

Verifica-se igualmente uma associação entre o número de passos realizados e a idade. Esta relação apenas assume significado estatístico no fim de semana ($r=0,305$; $p < 0,001$), sendo que com o aumento da idade regista-se uma diminuição do número de passos realizados.

Constata-se que é reduzido o número de adolescentes que atingem as recomendações internacionais de AF (12000 passos/dia), apenas 15,4% atinge as recomendações nos dias úteis, 6,3% nos dias de fim de semana e 50% nos dias em que possuem aulas de EF. Analisando por sexo verifica-se que as raparigas se classificam em maior proporção na categoria de risco, comparativamente aos rapazes nos dias úteis (90,4% vs 76,5%) ($\chi^2=6,935$; $p=0,008$). Nos dias de fim de semana e dias com aulas de EF não encontramos diferenças na proporção de sujeitos classificados nas categorias de risco entre ambos os sexos ($p > 0,05$). Não se verifica igualmente associação entre idade e a proporção de sujeitos classificados nas categorias de risco nos dias úteis, fim de semana e dias com aulas de EF ($p > 0,05$).

Observa-se igualmente associação entre o número de passos realizados nos dias úteis, nos dias de fim de semana e nos dias com aulas de EF, sendo que adolescentes que são mais ativos durante os dias úteis são também mais ativos nos dias de fim de semana ($r=0,380$; $p=0,020$) e nos dias com aulas de EF ($r=0,785$; $p<0,001$).

Um dado igualmente preocupante refere-se aos passos realizados em atividade aeróbia, sendo saliente o reduzido número de passos em particular nos dias de fim de semana ($1214,78\pm1692,84$), sendo em média superior no dia útil ($2019,91\pm1839,79$) e nos dias com aulas de EF ($2865,76\pm2083,23$) (gráfico 2).

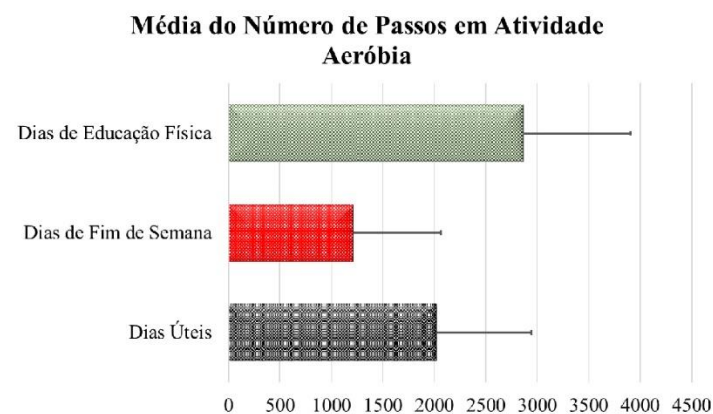


Gráfico 2 - Média do Número de Passos em Atividade Aeróbia

Registou-se igualmente associação entre os níveis de AF e algumas características de auto percepção, sendo que alunos mais ativos reportam serem mais fortes ($r=0,184$; $p=0,040$), possuir boas qualidades atléticas ($r=0,178$; $p=0,047$) e estar em forma ($r=0,183$; $p=0,041$).

Considerações Finais

A EF assume um papel relevante no nível de AF dos alunos dos ensinos básico e secundário, uma vez que os dias em que têm aulas de EF são os únicos em que os valores médios mais se aproximam dos 12000 passos/dia das recomendações internacionais. No extremo oposto temos os dias de fim-de-semana onde os valores obtidos são sensivelmente metade dos recomendados.

É ainda importante salientar que os alunos do género masculino são significativamente mais ativos que os do género feminino.

No que respeita à auto percepção, os alunos mais ativos são aqueles que se consideram detentores de força, de boas capacidades atléticas e de uma boa forma física.

Em síntese, pensamos que o pedómetro se pode assumir quer: - Como um importante meio de apoio laboratorial de baixo custo (a todos os níveis e não apenas financeiro) melhorando a precisão do diagnóstico, prescrição e controlo de um processo pedagógico que se pretende tão personalizado quanto possível; - Como uma poderosa ferramenta de apoio à adoção de um estilo de vida mais ativo por parte dos alunos, pois facilmente conseguem monitorizar e tomar consciência de uma boa parte da sua AF nos diferentes dias da semana.

Referências Bibliográficas

- ACSM (2014). *Diretrizes do ACSM – Para os Testes de Esforço e a sua Prescrição* (9ª Edição). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. Acedido a 10 de Março de 2018, em <https://pt.slideshare.net/marcelosilveirazero1/diretrizes-acsm-para-prescrio-de-exercicios>
- Bouchard, C., Shephard, R. & Stephens, T. (1994). Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement. In *International Consensus Symposium on Physical Activity, Fitness, and Health, 2nd, May, 1992*, Toronto, ON, Canada: Human Kinetics Publishers.
- Caspersen, C., Powell, K. & Christensen, G. (1985). Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100 (2):126-131.
- Corder, K., Ekelund, U., Steele R., Wareham, N. & Brage, S. (2008). Assessment of Physical Activity in Youth. *J Appl Physiol* 105(3):977-87.
- da Silva, M., Fontana, F., Callahan, E., Mazzardo, O. & De Campos, W. (2015). Step-count guidelines for children and adolescents: a systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(8), 1184-1191. Acedido a 8 de Março de 2018 em, <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1487868f-5b7a-45db-81d3-840ff8fef6e2%40sessionmgr4008>
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programas Nacionais de Educação Física—Reajustamento. *Revisão dos PNEF (1989) homologada pelo Dec-Lei*, (6). Acedido a 5 de Março de 2018 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf
- Marques, A., Martins, J., Santos, F., Sarmiento, H. & da Costa, F. (2014). Correlates of school sport participation: A cross-sectional study in urban Portuguese students. *Science & Sports*, 29(4), e31-e38. Acedido a 9 de Março de 2018 em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0765159713001305?via%3Dihub>
- Silva, P. & Costa Jr, (2017). Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*, 29(64). Acedido a 5 de Março de 2018 em https://www.google.pt/search?ei=Fyi1WuzuOYj_Uv-avYAD&q=Efeitos+da+atividade+f%C3%ADsica+para+a+sa%C3%BAde+de+crian%C3%A7as+e+adolescentes.+Psicologia+Argumento%2C+29%2864%29.+&dq=Efeitos+da+atividade+f%C3%ADsica+para+a+sa%C3%BAde+de+crian%C3%A7as+e+adolescent es.+Psicologia+Argumento%2C+29%2864%29.+&gs_l=psy-ab.3...47385.47385.0.48580.1.1.0.0.0.156.156.0j1.1.0....0...1.1.64.psy-ab..0.0.0....0.ifl5g0vYjaA

- Tudor-Locke, C., Hatano, Y., Pangrazi, R. & Kang, M. (2008). Revisiting" how many steps are enough?". *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(7), S537-S543. **Acedido a 4 de Março de 2018 em**
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42440133/Revisiting-How_20Many_20Steps_20Are_20Enough.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521825663&Signature=sDCXvqNacWV7NOBeGktBBPGR7rY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRevisiting_How_Many_Steps_Are_Enough.pdf
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10) doi:10.1186/1479- 5868-5-10
- Tudor-Locke, C. & Bassett, D. R. (2004). How many steps/day are enough?. *Sports medicine*, 34(1), 1-8. **Acedido a 6 de Março de 2018 em** <https://link.springer.com/article/10.2165/00007256-200434010-00001>
- WHO (2018). *Physical Activity. World Health Organization*. **Acedido a 4 de Março de 2018 em** <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>