

Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE MESTRADO

Elisabete José Mendonça Gomes

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2020

Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE Mestrado

Elisabete José Mendonça Gomes

Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário

ORIENTAÇÃO

Helder Manuel Arsénio Lopes

CO-ORIENTAÇÃO

Ana Luísa Rodrigues Figueira de Sousa Correia

Dedicatória

Em memória do meu pai,

Através das intempéries da vida surgem propósitos,
rumos e sonhos, que não teriam surgido se não
passássemos por essas intempéries.

“It’s not about achieving the goal. It’s about who you have to become
in order to achieve the goal. The juice is in the growth.”

(Tony Robbins)

Agradecimentos

“Gratitude bestows reverence, allowing us to encounter everyday epiphanies, those transcendent moments of awe that change forever how we experience life and the world.”

(Sarah Ban Breathnach)

Porque não caminhamos pela vida sozinhos, estou grata ao Universo por me permitir cruzar com um conjunto de pessoas que tiveram um contributo especial no meu amadurecimento, crescimento e na minha transformação, enquanto pessoa e enquanto futura professora. Sem o vosso contributo, não teria sido possível chegar até aqui, ao culminar desta grande etapa. A todos vós, a minha mais sincera gratidão:

À minha mãe e aos meus irmãos, por serem um exemplo de superação, dedicação e perseverança. Por me permitirem sonhar, me apoiarem e me proporcionarem as condições necessárias para a concretização desses sonhos. E por serem o meu porto seguro.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico, por terem tido um papel fundamental no meu crescimento e na minha aprendizagem ao longo dos diferentes anos de escolaridade. Devido às vossas competências profissionais e qualidades humanas, inspiraram-me a querer seguir a mesma profissão. Em especial à professora Manuela C., uma das mais belas sincronicidades que o Universo colocou no meu caminho.

À orientadora científica, Mestre Ana Luísa Correia, por todo o acompanhamento, competência, orientação, paciência e críticas construtivas. Que nos momentos mais críticos tinha as palavras certas, pequenos pormenores que acabaram por fazer a diferença.

À orientadora cooperante, Mestre Marisela Góis, por tentar sempre transmitir o melhor da sua experiência enquanto professora de educação física do ensino secundário. E por todo a sua orientação, dedicação, abertura, paciência e acompanhamento.

Ao meu colega de estágio e amigo, David Carvalho, por estar lá nos melhores momentos e nos momentos mais críticos. E, sobretudo, por ajudar a trazer maior leveza e descontração, com a sua boa disposição e humor, no decorrer desta nossa etapa exigente.

À Escola Secundária Jaime Moniz, por me abrir as portas da sua casa de forma convidativa, por me permitirem lá realizar o estágio pedagógico e por toda a disponibilidade demonstrada. Ao grupo de EF da escola, por toda a disponibilidade e recetividade. Aos professores do conselho de turma, por toda a disponibilidade, recetividade e partilha. Aos trabalhadores não docentes, em particular à Ana Noite por ser uma cara conhecida e por me presentear sempre com o seu sorriso genuíno e palavras de incentivo, quer nos encontrássemos na biblioteca, nos corredores da escola ou na freguesia onde crescemos.

Aos [meus] alunos da turma 10º12 da ESJM, por toda a entrega, recetividade e dinâmica estabelecida. Por me terem ajudado a compreender e a sentir o que é ser professora. E por me terem permitido contribuir para o vosso crescimento e evolução.

A todos os professores integrantes no Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, por todos os comportamentos solicitados e induzidos e por todos os conhecimentos transmitidos ao longo deste 2.º Ciclo de Estudos. Em especial, à Professora Doutora Ana Rodrigues e ao Professor Doutor Helder Lopes, por todo o apoio e contributo dado nas diferentes etapas do estágio pedagógico.

A todos os colegas de Mestrado, por todos os momentos de partilha, camaradagem, crescimento e convívio.

À Coach Cristina Gonçalves, por guiar toda a minha jornada de desenvolvimento pessoal, que aconteceu numa fase posterior ao estágio e em simultâneo com a redação deste relatório. E por ter sido, em parte, responsável pelo meu desbloqueio e entrada em ação para a concretização deste meu objetivo e por um conjunto de tomadas de consciência, que me permitiram perceber de uma outra forma a vivência que foi o estágio pedagógico e a razão pela qual cheguei até aqui.

À minha família e amigos, por todo o incentivo e apoio.

A todos, a minha mais profunda gratidão!

Resumo

A redação deste documento marca a última etapa do processo de Estágio Pedagógico, tem o seu propósito baseado na análise e reflexão crítica de todas as tomadas de decisão relacionadas com as diversas atividades que constituem o estágio. O estágio decorreu ao longo do ano letivo 2018/2019, na Escola Secundária Jaime Moniz, onde fomos responsáveis pelo delineamento de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de uma turma de 10.º ano.

Este documento é constituído por oito capítulos: enquadramento pessoal, enquadramento legislativo, enquadramento do projeto de investigação EFERAM-CIT, enquadramento contextual, prática letiva, atividades de integração no meio, atividades de natureza científico-pedagógicas e atividades de intervenção na comunidade escolar.

Ao longo destes capítulos, foram alvo de reflexão crítica todo o processo de intervenção pedagógica e de todas as atividades que complementam o estágio pedagógico. Este processo de análise e reflexão permitiu-nos tomar consciência dos pontos fortes e dos aspetos que poderiam ser melhorados, evidenciados ao longo desta etapa formativa. Todas estas tomadas de consciência serviram de base para o aperfeiçoamento e aprofundamento da nossa prática pedagógica, e crescimento pessoal. Tendo como foco o nosso contributo no desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Prática Educativa; Alunos; Processo de Ensino – Aprendizagem.

Abstract

The writing of this document marks the last stage of the process of Pedagogical Internship, has its purpose based on the analysis and critical reflection of all decision-making related to the various activities that constitute the internship. The internship took place throughout the 2018/2019 school year at Escola Secundária Jaime Moniz, where we were responsible for driving the entire teaching-learning process of the students in a 10th grade class.

This document consists of eight chapters: personal framework, legislative framework, framework of the EFERAM-CIT research project, contextual framework, teaching practice, intervention activities in the school community, integration activities in the environment and activities of a scientific-pedagogical nature.

Throughout these chapters, the whole process of pedagogical intervention and all the activities that complement the pedagogical stage have been the object of critical reflection. This process of analysis and reflection allowed us to become aware of the strengths and aspects that could be improved, evidenced throughout this formative stage. All this awareness served as the basis for the improvement and deepening of our pedagogical practice, and personal growth. Focusing on our contribution to the integral and harmonious development of students.

Keywords: Pedagogical Internship; Physical Education; Educational Practice; Process of Teaching – Learning; Students.

Résumé

La rédaction de ce document marque la dernière étape du processus de Stage Pédagogique, a son but basé sur l'analyse et la réflexion critique de toutes les prises de décision liées aux diverses activités qui constituent le stage. Le stage s'est déroulé tout au long de l'année scolaire 2018/2019, à l'école secondaire Jaime Moniz, où nous avons été responsables de la conception de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage des élèves d'une classe de 10e année.

Ce document comprend huit chapitres : l'encadrement personnel, le cadre législatif, l'encadrement du projet de recherche EFERAM-CIT, le cadre contextuel, la pratique scolaire, les activités d'intervention dans la communauté scolaire, activités d'intégration et activités de nature scientifique et pédagogique.

Tout au long de ces chapitres, l'ensemble du processus d'intervention pédagogique et toutes les activités qui complètent le stage pédagogique ont fait l'objet d'une réflexion critique. Ce processus d'analyse et de réflexion nous a permis de prendre conscience des points forts et des aspects qui pourraient être améliorés, mis en évidence au cours de cette étape de formation. Toutes ces prises de conscience ont servi de base à l'amélioration et à l'approfondissement de notre pratique pédagogique, et à la croissance personnelle. En mettant l'accent sur le développement intégral et harmonieux des élèves

Mots-clés: Stage Pédagogique; Éducation Physique; Pratique Éducative; Élèves; Processus d'enseignement - Apprentissage.

Resumen

La redacción de este documento marca la última etapa del proceso de Pasantía Pedagógica, tiene su propósito basado en el análisis y reflexión crítica de todas las tomas de decisión relacionadas con las diversas actividades que constituyen la pasantía. La pasantía transcurrió a lo largo del año escolar 2018/2019, en la Escuela Secundaria Jaime Moniz, donde fuimos responsables por la delineación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de una clase de 10.º año.

Este documento consta de ocho capítulos: personal, marco legislativo, marco del proyecto de investigación EFERAM-CIT, contexto, prácticas escolares, actividades de intervención en la comunidad escolar, actividades de integración en el medio y actividades de naturaleza científico-pedagógicas.

A lo largo de estos capítulos, han sido objeto de reflexión crítica todo el proceso de intervención pedagógica y de todas las actividades que complementan la etapa pedagógica. Este proceso de análisis y reflexión nos ha permitido tomar conciencia de los puntos fuertes y de los aspectos que podrían mejorarse, evidenciados a lo largo de esta etapa formativa. Todas estas tomas de conciencia sirvieron de base para el perfeccionamiento y profundización de nuestra práctica pedagógica, y crecimiento personal. Centrándonos en nuestra contribución al desarrollo integral y armonioso de los estudiantes.

Palabras clave: Práctica Pedagógica; Educación Física; Práctica Educativa; Estudiantes; Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AEC – Atividade de Extensão Curricular

AEEF- Aprendizagens Essenciais em Educação Física

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Atividade Física

ApF – Aptidão Física

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

COGTEL – Cognitive Telephone Screening Instrument

CT – Caraterização 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

ESJM – Escola Secundária de Jaime Moniz

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	i
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Résumé	v
Resumen	vi
Lista de Abreviaturas e Siglas	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xiii
Lista de Apêndices.....	xiii
Lista de Anexos	xiv
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento Pessoal	3
1.1. O percurso até aqui	3
1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico	5
Capítulo II – Enquadramento Legislativo	8
2.1. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	8
Capítulo III – Projeto de Investigação EFERAM-CIT	12
3.1. Projeto de investigação EFERAM-CIT	12
Capítulo IV – Enquadramento Contextual	15
4.1. Caraterização da Escola	15
4.2. Turma Atribuída	17
4.2.1. Caraterização da Turma do 10.º ano.....	18
4.2.1.1. Metodologia.....	19
4.2.1.2. Apresentação e Análise dos Resultados	21

4.2.1.2.1.	Dados demográficos	22
4.2.1.2.2.	Dados socioeconómicos e Agregado Familiar	22
4.2.1.2.3.	Auto perceção dos alunos relacionada com a qualidade de vida e estado de saúde	23
4.2.1.2.4.	Auto Perceção dos alunos sobre a escola e a EF.....	24
4.2.1.2.5.	Relações interpessoais.....	24
4.2.1.2.6.	Competências pessoais e sociais	25
4.2.1.2.7.	Patologias ou Condicionantes à prática das aulas de EF.....	26
4.2.1.2.8.	Prática de Atividade Física.....	27
4.2.1.2.9.	Aptidão Física	27
4.2.1.3.	Considerações Finais da Caraterização da Turma.....	28
Capítulo V – Prática Letiva		32
5.1.	Gestão do Processo de Ensino – Aprendizagem.....	34
5.1.1.	Planeamento Anual.....	36
5.1.1.1.	Definição e Distribuição dos Conteúdos referentes às áreas de intervenção nas aulas de EF	41
5.1.1.1.1.	Área das Atividades Físicas	41
5.1.1.1.2.	Área da Aptidão Física.....	46
5.1.1.1.3.	Área dos Conhecimentos.....	49
5.1.1.2.	Construção das Unidades Didáticas	51
5.1.1.3.	Plano de Aula	53
5.1.2.	Intervenção Pedagógica.....	55
5.1.2.1.	Modelos de Ensino	60
5.1.2.2.	Estilos de Ensino	63
5.1.3.	Processo de Avaliação	65
5.1.3.1.	Avaliação Diagnóstica.....	67
5.1.3.2.	Avaliação Formativa.....	69
5.1.3.3.	Avaliação Sumativa.....	69

5.2.	Lecionação de Aulas ao 2º Ciclo	70
5.3.	Assistência às Aulas.....	74
5.3.1.	Objetivos.....	75
5.3.2.	Metodologia.....	75
5.3.3.	Contributo Pedagógico da Assistência às Aulas	76
Capítulo VI – Atividades de Integração no Meio.....		79
6.1.	Ação de Extensão Curricular	79
6.1.1.	Enquadramento e objetivos	79
6.1.2.	Operacionalização	81
6.1.3.	Reflexão	82
6.2.	Cidadania e Desenvolvimento	86
6.2.1.	Reflexão.....	88
Capítulo VII – Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....		90
7.1.	Ação Científico-Pedagógica Individual – <i>Avaliação da Aptidão Física nas Aulas de Educação Física</i>	90
7.1.1.	Conceptualização.....	90
7.1.2.	Operacionalização	91
7.1.3.	Reflexão.....	93
7.2.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva – <i>A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas</i>	96
7.2.1.	Conceptualização.....	97
7.2.2.	Operacionalização	98
7.2.3.	Reflexão.....	101
Capítulo VIII – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar		107
8.1.	Torneio de Badminton	107
8.1.1.	Funções desenvolvidas	108
8.1.2.	Reflexão.....	110
Considerações Finais		115

Referências Bibliográficas.....	119
Referências Normativas.....	123
Apêndices	125
Anexos.....	167

Índice de Figuras

Figura 1- Resultados dos testes da aptidão física na componente da força. 27

Figura 2- Resultados da avaliação da aptidão física nas componentes da flexibilidade, agilidade/velocidade e VO₂máx 28

Índice de Quadros

Quadro 1- Medições da composição corporal e combinação de baterias de testes para avaliar a aptidão física (1- FITNESSGRAM, 2- EUROFIT). 21

Quadro 2- Recursos temporais distribuídos pelos recursos espaciais atribuídos à turma 10.º12 40

Quadro 3-Subáreas e respetivas matérias de ensino referentes à área das atividades física (AEEF) 42

Quadro 4- Número de aulas dedicadas a cada matéria de ensino - área das atividades físicas 45

Quadro 5- Critérios de avaliação para a disciplina de EF – 10.º ano 67

Quadro 6- Módulos da ACPC dinamizados pelos Núcleos de Estágio 100

Lista de Apêndices

Apêndice I- Planeamento Anual da Turma 10º12 125

Apêndice II- Folha de Registo da bateria de testes FITescola (Aptidão Física) 126

Apêndice III- Exemplo de uma Aula Teórica – Área dos Conhecimentos – 1º período 127

Apêndice IV- Exemplo de um Teste Escrito 135

Apêndice V- Exemplo de uma Unidade Didática 138

Apêndice VI- Exemplo de um Plano de Aula 144

Apêndice VII- Fichas de Registo da Avaliação Diagnósticas construídas com base na Literatura Científica..... 146

Apêndice VIII- Convites para a Ação de Extensão Curricular (EE e professores do conselho de turma)..... 149

Apêndice IX- Questionário aos Delegados de Grupo (Ação Científico-Pedagógica Individual)	151
Apêndice X- Apresentação da Ação Científico-Pedagógica Individual	152
Apêndice XI- Poster apresentado no Seminário Desporto e Ciência 2019	159
Apêndice XII- Cartaz e Programa da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	160
Apêndice XIII- Comunicação na Ação Científico-Pedagógica Coletiva	163

Lista de Anexos

Anexo I- Mapa de Rotação das Instalações ESJM	167
Anexo II- Critérios de Avaliação de EF para o 10º ano	168
Anexo III- Instrumentos de registo da Avaliação Diagnóstica validados cientificamente	173
Anexo IV- Fichas de registo de avaliação de EF.....	175
Anexo V- Grelha de Observação de Aulas.....	177
Anexo VI- Projeto de Cidadania e Desenvolvimento da turma 10º12	178

Introdução

O estágio pedagógico coincide com a última etapa da formação inicial de um professor. Esta vivência permite ao professor estagiário fazer a ponte entre a teoria e a prática, possibilitando-lhe contactar com um ambiente que se aproximará da realidade profissional que irá encontrar ao longo da sua prática profissional.

Neste sentido, este estágio pedagógico está inserido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Madeira. O estágio foi realizado na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), no ano letivo 2018/2019, e incidiu sobre a condução do processo de ensino aprendizagem de uma turma de 10.º ano e da realização de um conjunto variado de atividades que compõem o estágio.

A redação deste documento tem como principal propósito apresentar e fundamentar, através de uma análise crítico reflexiva, todo o trabalho realizado ao longo do processo de estágio pedagógico.

Os documentos orientadores do estágio pedagógico determinam, à priori, um conjunto de objetivos a serem atingidos pelos mestrandos no decorrer do mesmo, nomeadamente: i) dominar, de forma aprofundada, conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da Educação Física com recurso à pesquisa e à investigação; ii) conhecer, de modo pormenorizado, os programas de Educação Física dos diferentes níveis de ensino e conseguir adequá-los de forma rentável à realidade específica do contexto educativo onde realiza o estágio; iii) compreender e valorizar o papel do professor enquanto elemento dinamizador do debate, reflexão e problematização da Educação, em geral, e da Educação Física em particular; iv) demonstrar competências profissionais, ética, moral e deontologicamente adequadas, no âmbito do Sistema Educativo; e v) revelar autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalhar em equipa em contexto educacional.

Em primeira instância, o estágio pedagógico diz respeito ao início da construção da nossa identidade profissional e, para podermos construir as bases que a sustentarão, faz-se necessário encarar a redação deste documento com abertura, consciência e sinceridade para que, no final, possamos extrair um conjunto de reflexões que nos ajudarão a compreender de que forma podemos contextualizar melhor, rentabilizar e efetivar a nossa

prática pedagógica, tendo sempre como principal objetivo promover o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos através da disciplina de Educação Física.

Estamos conscientes de que haverá alguma incongruência quando comparamos o que foi feito na prática com a componente teórica que aqui vai ser apresentada. Neste sentido, iremos refletir sobre todos esses aspectos por forma a reajustar a nossa prática pedagógica numa situação futura, para que esta possa ser mais congruente com a teoria que acreditamos que sustenta bem o propósito maior da Educação, através das valências da disciplina de Educação Física.

Este processo de reflexão-crítica está distribuído por oito capítulos: Enquadramento Pessoal (I); Enquadramento Legislativa (II); Projeto de Investigação sobre a Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir e Transformar (III); Enquadramento Contextual (IV); Prática Letiva (V); Atividades de Integração no Meio (VI); Atividades de Natureza Científico-Pedagógica (VII); Atividade de Intervenção na Comunidade (VIII). Finalizando com as Considerações Finais.

Para que a leitura deste documento possa ser mais fluida, é importante que a sua leitura seja realizada com alguma abertura, pois as experiências aqui apresentadas e analisadas foram vivenciadas sob uma perspetiva individual. Ou seja, cada indivíduo que passou, ou passará, por esta etapa formativa, irá interpretar e atribuir um significado único, que nada mais será do que a soma de todas as suas vivências, da sua personalidade e da sua história pessoal. Neste sentido, iniciaremos este documento precisamente pelo enquadramento pessoal por forma a podermos contextualizar melhor algumas das reflexões que surgirão nos capítulos seguintes.

Capítulo I - Enquadramento Pessoal

Sentimos que seria importante, para nós e para quem irá ler este relatório, abrir um espaço para efetuar um breve enquadramento pessoal, visto que, a essência deste relatório se baseia num conjunto de experiências vivenciadas por uma pessoa singular, embora tenhamos tido o apoio, contribuição e orientação de um grupo de trabalho ao longo desta jornada que foi o estágio pedagógico.

Neste sentido, irei escrever este capítulo na primeira pessoa do singular. Numa perspetiva individual, irei partilhar o percurso que me fez chegar até aqui e seguidamente irei abordar um conjunto de expectativas que se criaram ao antever o início do estágio pedagógico.

1.1. O percurso até aqui

Quanto ao meu percurso, irei partilhar o que me fez chegar até aqui, como e porquê que um dia ousei sonhar ser Professora de Educação Física. Esta tomada de consciência foi um dos grandes contributos, que levarei para a vida, decorrentes da vivência deste estágio pedagógico. Esta vivência foi, também, o ponto de partida para dar início à minha jornada de desenvolvimento pessoal de forma profunda e consciente.

Eu, Elisabete José Mendonça Gomes, nasci a 11 de maio de 1993 e sou natural do concelho de Santana (RAM).

Desde o primeiro ciclo que, nos momentos de brincadeira, eu preferia correr, saltar e jogar à bola. As aulas de educação física e os recreios eram os meus momentos preferidos. Recordo-me de participar no Desporto Escolar desde o meu 2º ano, pois nesse ano alcançámos o 2º lugar, a nível regional, na modalidade de futebol feminino.

Aos nove anos, tive o primeiro contacto com o desporto federado, onde comecei a praticar a modalidade de Andebol, no Clube Desportivo e Recreativo Santanense, e, a partir do ano seguinte, simultaneamente, comecei a prática de Atletismo, no Clube União Desportiva de Santana e posteriormente no Clube Desportivo de São Jorge. Esta ligação com o desporto federado, e com estas duas modalidades, continuou até ao final do ensino secundário.

Aos doze anos, eu passei por um evento emocionalmente traumático na sequência do falecimento do meu pai. Sempre fui uma criança reservada e introspetiva, e, com este

acontecimento, eu fechei-me ainda mais. Estando o meu ambiente familiar psicologicamente fragilizado e eu não tendo a capacidade para lidar com o turbilhão de emoções e sentimentos que estava a experienciar, rapidamente percebi que quando praticava atividade física, quer nas aulas de educação física quer no clube, eu sentia um alívio na tensão emocional.

Nos tempos que correm, está mais do que documentado e difundido os benefícios que a prática do exercício físico proporciona, não só a nível físico como também a nível do bem-estar emocional, principalmente ao longo da infância e da adolescência.

Neste sentido, eu canalizava a energia através do exercício físico. Era algo que adorava fazer e, acima de tudo, era algo que me ajudava a libertar toda a tensão, dor e sofrimento que sentia. Na escola, dedicava-me cada vez mais às aulas de educação física e participava no desporto escolar. No desporto federado, continuei a prática simultânea do Andebol (até aos 16 anos) e do Atletismo (até aos 17 anos), mas dedicava-me mais ao Andebol por ser um desporto coletivo e por sentir que o meu contributo era importante para a equipa, para além do facto de jogar sempre em dois escalões. No Atletismo, acabei por me dedicar à disciplina técnica dos lançamentos, especialmente ao lançamento do disco e ao lançamento do peso.

Dado que eu passava grande parte do meu tempo na Escola e no Clube, foi também na Escola que encontrei o suporte e o apoio para ir lidando com toda a dor e sofrimento. Esse suporte surgiu através de diferentes pessoas que tinham como atividade profissional serem professores. Professores esses que fizeram mais do que a sua obrigação ou desempenho de uma profissão, destacando-se uma professora em particular, a professora de Português do meu 7º ano, que se conectou de forma empática e que por entre o meu silêncio, descreveu toda a dor e sofrimento que estava a sentir. Esta professora veio a ter um papel importante nesse ano, e nos anos seguintes, na superação desta fase difícil que estava a atravessar.

Quando comecei a considerar a hipótese de dar continuidade aos estudos no ensino superior, a única opção que me interessava era o Desporto/Educação Física. Na sequência, licenciiei-me em Desporto pelo Instituto Politécnico de Beja. No decorrer da licenciatura, sentia cada vez mais o apelo de enveredar pelo ensino. No fundo, tinha a imensa vontade de poder contribuir de forma positiva no desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, da mesma forma que recebi ao longo de todo o meu percurso académico. E assim,

decidi candidatar-me ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira.

Este documento, que tem um carácter crítico-reflexivo, incide sobre a vivência de ser professora-estagiária de educação física, simbolizando o meu primeiro contacto com a profissão. É sobre o significado de ser professora e aluna ao mesmo tempo, com todos os desafios, tomadas de decisões, dualidades de emoções e sentimentos que lhe está inerente. E é, sobretudo, sobre um processo de reflexão constante e de tomadas de consciência, de crescimento pessoal e de início da construção da minha identidade profissional. Devido a tudo isto, criei um conjunto de expectativas ao antever o início desta jornada.

1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico

Antes de iniciar o EP, deparei-me com um conjunto de expectativas de diferentes dimensões. Numa fase inicial, estava consciente dos meus traços de personalidade e da forma como estes me poderiam limitar ao longo do EP. Numa segunda fase, foi fundamental a conexão com o meu propósito, com as razões pelas quais queria enfrentar este desafio, que aos meus olhos parecia abismal.

Encontrar este equilíbrio, que não é um momento imutável no tempo e no espaço, antes de iniciar o estágio, permitiu-me enfrentar esta etapa com maior clareza e predisposição para sair constantemente da minha zona de conforto. Tal como refere Lopes (2015), como seres humanos “estamos em constante transformação, adaptando-nos e reagindo a um contexto que nos protege, mas que também nos agride. Gerimos o esforço e o descanso na procura de um equilíbrio entre os diferentes fatores que afetam a nossa vida (p.64)”. Por si só, dar início ao estágio significava estar constantemente fora da minha zona de conforto.

Pensamentos, sentimentos e emoções relacionados com a ansiedade, o medo e a insegurança foram uma constante, antes e ao longo do EP. “Será que sou capaz?”; “Serei capaz de gerir as minhas emoções?”; “Serei capaz de ultrapassar as minhas limitações?”; “Serei capaz de comunicar de forma clara e objetiva?”; “Será que tenho capacidades e competências para liderar o processo pedagógico?”. O medo de não ser capaz, o medo de falhar, levou-me a sucumbir perante um conjunto de crenças limitadoras, que se formaram

ao longo da minha infância/adolescência. Agora, tenho consciência do quanto essas crenças me influenciaram, de forma inconsciente, nas diferentes tomadas de decisão ao longo do estágio.

Permiti que me condicionassem, de certo modo, na construção da ponte entre a teoria e a prática, na adoção de estratégias e metodologias que possivelmente me podiam permitir dar respostas mais rentáveis aos desafios que ia encontrando, fazendo com que optasse, ao longo do processo pedagógico, por aquilo que me era familiar e tradicional, em vez de optar por estratégias e metodologias que permitissem aos alunos adotarem um papel de decisores e de realizadores, em detrimento do papel de reprodutores. Adotei uma postura pouco proativa e a minha falta de capacidade para contra-argumentar ficou evidente, quando era confrontada com opiniões diferentes e com a necessidade de ultrapassar algumas resistências encontradas aquando da possibilidade de implementar diferentes estratégias e metodologias na ESJM.

Ainda assim, todas as dificuldades encontradas poderiam ter sido colmatadas se tivesse dedicado, atempadamente, maior tempo na procura da compreensão e do conhecimento, pois, tal como refere Lopes (2015), “o conhecimento gera novos meios e ferramentas que oferecem novas capacidades de atuação” (p. 66). No entanto, importa realçar que nunca tive como intenção prejudicar os alunos. Daí a importância da redação deste documento, onde iremos em cada capítulo, realizar uma profunda reflexão crítica sobre as diferentes tomadas de decisão no decorrer do EP.

Por outro lado, apesar de toda a ansiedade, medo e insegurança, havia a curiosidade, o desejo e o entusiasmo de me tornar professora de EF. “Serei capaz de fazer a diferença na vida dos alunos?”; “Serei capaz de cativar os alunos para a prática do exercício físico?”; “Serei capaz de individualizar o processo pedagógico?”; “Serei capaz de incentivar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades, a se superarem?”. Estas eram um conjunto de expectativas que motivavam, que me dava curiosidade em ver os frutos do meu trabalho no crescimento e transformação dos alunos. A curiosidade em compreender o que é estar do outro lado da sala, o que é ser professora, porque enquanto eu fui aluna, deparei-me com excelentes professores, que eram competentes naquilo que faziam, mas que, também, primavam pelas qualidades humanas.

Conectar-me com este entusiasmo tornou-se crucial, pois, num momento inicial, considerei a possibilidade de não realizar o estágio neste ano letivo porque estava

consciente das dificuldades que iria encontrar, devido às características do meu tipo de personalidade, mas também, devido ao facto de sentir que me faltavam algumas bases relacionadas com a área do ensino, visto que, na Licenciatura, tive uma formação mais direcionada para a área do fitness e do desporto federado e não tanto para a área do ensino da EF.

O que contribuiu para que houvesse esta reconexão, foi um conselho dado por uma das professoras orientadoras cooperantes, aquando da nossa primeira reunião na ESJM, uns meses antes de iniciar o estágio. Não me recordo das palavras exatas, mas a mensagem que nos deixou foi que o ser humano tem por hábito atribuir significados aos lugares e às coisas. E aconselhou que, sabendo que era na ESJM que iríamos realizar o EP, atribuíssemos sentimentos e emoções positivas. Só assim seríamos capazes de enfrentar o EP, apesar das dificuldades e dos desafios, e retirar os melhores benefícios desta experiência. E assim foi, encarámos toda esta jornada como um momento de crescimento e de transformação pessoal e profissional.

Antes de iniciarmos o estágio, foi implementado o Decreto-Lei n.º 55/2018 que trouxe algumas alterações com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pelo que achamos por bem fazer um breve enquadramento Legislativo que é apresentado no capítulo seguinte.

Capítulo II – Enquadramento Legislativo

2.1. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Com a constituição do XXI Governo Constitucional (2015 - 2019), definiu-se um novo conjunto de prioridades para a área da educação. Uma das alterações foi a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) nos ensinos básico e secundário nos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada.

Através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, foi autorizado a implementação deste projeto, em regime de experiência pedagógica, no ano letivo de 2017-2018. O PAFC deverá contribuir para a aquisição e desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Após o período de experiência pedagógica e respetiva avaliação, a implementação do PAFC estendeu-se a todas as escolas, através da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho indicando, assim, que este decreto-lei deveria ser implementado nos 1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade no ano letivo 2018-2019.

Visto que iríamos conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma turma do 10º ano de escolaridade e estando este ano de escolaridade abrangido pela implementação imediata do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, tornou-se imprescindível a análise e a compreensão do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Para isso, tivemos a necessidade de compreender o que era o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, entender a sua ligação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, quais as principais alterações provocadas na forma como a escola faz a organização e gestão do currículo e de que forma essas alterações iriam guiar toda a nossa tomada de decisão ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, veio estabelecer “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” dos alunos (p. 2929). O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular surgiu para colmatar as dificuldades associadas aos novos desafios que a sociedade atual enfrenta,

decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para

empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem (Decreto-Lei N. °55/2018, de 6 de julho, p. 2928).

Para fazer frente a estes desafios, e após amplo debate envolvendo toda a comunidade educativa, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este Perfil dos Alunos veio estabelecer “a matriz de princípios, valores e áreas de competência a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (Decreto-Lei N. °55/2018, de 6 de julho, p. 2928).

Ou seja, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória torna-se num documento de referência para a (re)organização de todo o sistema educativo. Assentando nos seguintes princípios orientadores: i) o saber; ii) base humanista; iii) sustentabilidade; iv) coerência e flexibilidade; v) adaptabilidade e ousadia; vi) estabilidade; vii) inclusão; e, vii) aprendizagem.

Para que as escolas pudessem ter condições de desenvolver e consolidar os princípios, valores e áreas de competência circunscritos no Perfil dos Alunos, foi fundamental as alterações implementadas pelo Decreto-Lei N. ° 55/2018. Este decreto dá ênfase à necessidade de se desenvolver nos alunos competências relacionadas com a capacidade de “pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar”, para que estes possam estar preparados para enfrentar os novos desafios do século XXI (Decreto-Lei N. °55/2018, de 6 de julho, p. 2929).

No que diz respeito à autonomia e flexibilidade dada às escolas, na forma como estas reorganizam e gerem o currículo, as principais diretrizes que este decreto veio estabelecer foram:

- i) A possibilidade de as escolas poderem gerir até 25% do total da carga horária semanal por ano de escolaridade (artigo 12.º);
- ii) Implementação da componente Cidadania e Desenvolvimento (Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania) (artigo 15.º);
- iii) Documentos curriculares que constituem as orientações curriculares base de cada disciplina – Aprendizagens Essenciais (artigo 17.º);
- iv) Criação de Domínios de Autonomia Curricular para a promoção do trabalho interdisciplinar (artigo 19.º).

Tendo em conta o curto espaço de tempo entre a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 e o início do ano letivo, a ESJM conseguiu reformular alguns aspetos relacionados com a implementação deste decreto, nomeadamente ao nível da implementação da componente da Cidadania e Desenvolvimento, usufruindo da percentagem de autonomia na gestão do seu horário curricular e o delineamento do processo de ensino-aprendizagem, tendo por base as orientações que constam nas Aprendizagens Essenciais para cada área disciplinar. A criação de Domínios de Autonomia Curricular não se verificou neste ano letivo (2018/2019), aspeto que necessitou de um maior tempo de reflexão na indagação de estratégias a serem implementadas.

Para o presente ano letivo e no que diz respeito à Cidadania e Desenvolvimento, na ESJM, foi criado um grupo de trabalho responsável pela criação do “Projeto Multidisciplinar em Cidadania e Desenvolvimento. Neste projeto estava estabelecido um conjunto de linhas orientadoras que serviriam de base para a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento em todas as turmas, tendo sido definido que esta componente seria abordada através de trabalho colaborativo entre as disciplinas da componente de formação geral (no caso da turma 10º12, a disciplina de Educação Física, a disciplina de Filosofia e a disciplina de Língua Estrangeira I - Inglês). Visto que a abordagem da Cidadania e Desenvolvimento envolveu a colaboração da nossa disciplina, resolvemos dedicar um tópico a este tema, inserido no capítulo VI- Atividades de Integração no Meio.

Em relação às Aprendizagens Essenciais, as indicações transmitidas pela equipa do conselho executivo, antes do início do ano letivo, a todos os docentes, foi que estes documentos deveriam ser analisados e debatidos em cada grupo disciplinar, por forma a que todos os docentes pudessem estruturar o processo de ensino-aprendizagem tendo por base as indicações fornecidas nestes documentos. A equipa do conselho executivo lembrou que a partir do presente ano a disciplina de EF voltava a contar para a média de acesso ao ensino superior para os alunos que frequentariam o 10º ano alertando para o facto de o grupo de EF ter de se reunir para debater e definir novos critérios de avaliação para a disciplina.

Para finalizar este tópico e tendo em consideração a legislação analisada anteriormente, todas as decisões relacionadas com a construção do processo de ensino-aprendizagem da nossa turma foram tomadas considerando as linhas programáticas presentes nos documentos curriculares denominados “Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos,

Educação Física no Ensino Secundário 10.º ano”, pelo Programa Nacional de Educação Física (2001) e, também, seguindo a normas estipuladas pelo grupo de EF da ESJM.

Ainda antes do início do estágio pedagógico, todos os professores estagiários tiveram uma formação teórico-prática referente à metodologia integrante no projeto de investigação denominado EFERAM-CIT, projeto este que surgiu no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e que está diretamente interligado com o estágio pedagógico. De seguida, faremos um breve enquadramento deste projeto.

Capítulo III – Projeto de Investigação EFERAM-CIT

Antes de iniciarmos o estágio pedagógico, todos os professores estagiários passaram por uma formação teórico-prática sobre o projeto EFERAM-CIT. Esta formação tornou-se crucial, no sentido que permitiu ao professor estagiário o desenvolvimento de competências na recolha de informação, análise e processamento, de forma rigorosa, crítica, reflexiva e fundamentada (Dossiê do Núcleo de Estágio, 2018). Os procedimentos inseridos neste projeto permitiram-nos recolher um conjunto de informações detalhadas dos nossos alunos, que, para além de nos permitirem realizar uma exaustiva caracterização da turma, auxiliaram-nos também, na conceção, dinamização e reflexão de todo o processo pedagógico. Portanto, achamos fundamental realizar um breve enquadramento deste projeto, nesta fase inicial do relatório de estágio.

3.1. Projeto de investigação EFERAM-CIT

O projeto de investigação “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar” (EFERAM-CIT) surgiu no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, por iniciativa dos docentes responsáveis pelo mesmo (ver sítio da internet: <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>).

Este projeto de investigação tem como intenção promover um conjunto de estudos e análises, com recurso aos contextos ecológico e laboratorial, de forma que estes possam contribuir para a potencialização do valor educativo da EF enquanto meio de transformação dos alunos. Neste sentido, foram delineados um conjunto de objetivos para este projeto que englobam: a melhoria da EF; a promoção da qualidade da atividade física e desportiva na perspetiva de educação para a saúde; e a promoção e valorização de competências como a autonomia, criatividade e sociabilidade. Os objetivos estabelecidos têm como propósito aprovisionar os alunos com um conjunto de capacidades e competências que os permitam intervir num mundo global que está em constante mudança (Departamento de Educação Física e Desporto, 2018).

Por conseguinte, todos os NE tiveram acesso a um conjunto de instrumentos de recolha de dados que permitiram uma melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem. Destacamos assim, um conjunto de instrumentos que o nosso NE utilizou ao longo do ano letivo: i) questionário online individual (para realizar a caracterização da turma, este questionário permitiu recolher informações detalhadas sobre os dados

peçoais dos alunos, dados socioeconómicos, dados sobre a prática da atividade física, dado sobre a autoperceção do aluno, rendimento escolar, motivação para a atividade física, entre outros); ii) teste de avaliação da função cognitiva (COGTEL, Kliegel, Martin & Jäger (2007)); iii) bateria de testes para a avaliação da componente da aptidão física e da composição corporal (bateria mista com quatro testes da bateria EUROFIT e 3 testes da bateria FITNESSGRAM (Meredith & Welk, 2007), para a composição corporal foi utilizado o protocolo de avaliação de Marfell, Olds, Stewart & Carter (2006); iv) questionários sobre a EF e o professor de EF (avaliação da motivação dos alunos nas aulas de EF e a sua perceção sobre o professor de EF (Pereira, Carreiro da Costa & Diniz, 2009); v) teste sociométrico (para avaliar o nível de integração dos alunos e da experiência social da turma); vi) pedómetros (monotorização da AF através da utilização da pedómetros (*Omron 3D Smart Sensor*, modelo HJ-321)); vii) base de dados em formato *Excel* (onde foram introduzidos todos os dados recolhidos e posteriormente analisados) e viii) relatório individual pré feito com os resultados da avaliação da ApF dos alunos (relatório esse que foi entregue aos alunos, sendo uma forma de conscientizar os alunos sobre a importância da prática da AF).

Experienciámos assim, na prática, um meio impagável que poderá (deverá) auxiliar no processo pedagógico, o apoio laboratorial. Quando bem utilizado, o apoio laboratorial poderá ser um excelente aliado na realização do diagnóstico, da prescrição e do controlo no decorrer do processo pedagógico (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

No entanto, Lopes (2015) realça que “não basta utilizar apoio laboratorial, é necessário que o mesmo meça as variáveis que são importantes, use os indicadores relevantes e que quem as vai utilizar as saiba analisar e integrar no complexo processo de tomada de decisão” (p.125), tornando-se necessário que essa utilização seja, de facto, acessível e funcional para que se alcancem os objetivos desejados (Lopes, Rodrigues, Gouveia, Vicente, Prudente, Simões & Fernando, 2017).

Neste sentido, para que o apoio laboratorial possa dar suporte ao processo pedagógico, é necessário “identificar e caracterizar: i) os instrumentos que podem ser utilizados; ii) os dados que necessitamos para melhor diagnosticar, prescrever e controlar o processo de ensino-aprendizagem, considerando uma estrutura teórica que dê suporte e

coerência a metodologias hoje defendidas e aceites” (Lopes, Fernando & Prudente, 2010 p.2).

Como resultado deste projeto de investigação, integrado no MEEFEBS da Universidade da Madeira, surgiu a Ação Científico-Pedagógica Coletiva que, este ano letivo, teve como tema *A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas* (ver capítulo VII, ponto 7.2). Esta ação de formação teve como intenção ser um espaço de partilha, de reflexão e de debate sobre como o “exponencial aumento de conhecimento e de meios, dos últimos anos, ajudou ou pode ajudar a rentabilização da prática desportiva”, seja ela no âmbito da EF ou não (Lopes, 2015, p.124), sendo que nesta ação, todos os NE tiveram a oportunidade de partilhar e debater os resultados das suas investigações, que tiveram por base os instrumentos, estratégias e modelos integrados no projeto EFERAM-CIT.

Partilhamos da ideia que a realização deste tipo de ações, por um lado, permite que o professor estagiário dê suporte e fundamento ao seu processo pedagógico e, por outro lado, promove o desenvolvimento de competências na recolha de informação, análise e processamento das informações, de forma rigorosa, crítica e reflexiva.

Ainda antes de iniciar o estágio pedagógico, é imprescindível que o professor estagiário consulte um conjunto de documentos orientadores que o permitam conhecer a escola onde vai realizar o estágio. O professor estagiário deve estar ciente da identidade da escola (visão, missão, valores e objetivos), assim como, das suas dinâmicas e orientações para que a sua prática pedagógica seja congruente com a identidade da escola que o acolheu. Seguidamente, faremos um breve enquadramento contextual.

Capítulo IV – Enquadramento Contextual

Neste capítulo, iremos abordar a caracterização da escola e a caracterização da turma onde estivemos responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem, ao longo de todo o ano letivo.

4.1. Caracterização da Escola

Para a realização desta caracterização foi fundamental a consulta do Projeto Educativo de Escola (PEE, 2018-2022), do Plano Anual de Escola (PAE, 2018-2019) e do Regulamento Interno (RI), assim como a nossa presença nas reuniões que antecedem o início do ano letivo, dinamizadas pelo Conselho Executivo com todos os docentes da escola, pelo Departamento de Expressões com a presença dos três grupos disciplinares que fazem parte deste departamento, pelo Grupo de Educação Física para todos os docentes deste grupo e pela Coordenadora do 10.º ano no que diz respeito à reunião com todos os Diretores de Turma. O facto de termos frequentado estas reuniões e estabelecido contacto com os diferentes órgãos de gestão, da escola revelou-se fulcral para uma melhor familiarização com a instituição.

A ESJM fica localizada no centro do concelho do Funchal, mais precisamente no Largo Jaime Moniz, pertencente à freguesia de Santa Maria Maior, sendo mais conhecida como “o Liceu” por ter sido, inicialmente, o Liceu Nacional do Funchal.

O ano letivo 2018-2019 marcou o início de um novo quadriénio (2018-2022), e um marco histórico que se verificou com a mudança da presidência do Conselho Executivo, o que não acontecia há 31 anos. Apesar desta mudança e de ser um ano de revisão, avaliação, reflexão e reformulação do PEE, a nova presidência pretende dar continuidade à história e à cultura inerentes à ESJM.

Neste sentido, a ESJM deu continuidade ao lema “Tradição e Inovação”, onde pretende continuar a ser uma referência no ensino de qualidade que ministra e uma aposta na defesa dos princípios e valores que regem a educação. Adotado como objetivo primordial “o sucesso educativo dos alunos que assenta numa perspetiva tridimensional – académica, humana e cívica, mas também, mostrar-lhes que a audácia e a adaptabilidade são princípios fundamentais para que respondam aos desafios que vão encontrar na sociedade” (PEE, p.6).

A ESJM é uma escola que está ciente dos desafios do século XXI, onde pretende promover práticas inovadoras e diferenciadas, de forma a preparar os seus alunos para os desafios deste século. Tendo como missão “desenvolver nos seus alunos competências nos domínios do conhecimento, capacidades e atitudes, garantindo a sua adaptabilidade num mundo globalizado e em permanente mudança” (PEE, p.10).

Para este novo quadriénio, as prioridades de intervenção situaram-se em quadro grandes dimensões: Recursos, Ensino-Aprendizagem, Cultura Organizacional e Cultura Relacional. Sucintamente, a nível dos Recursos com a implementação de melhorias nas infraestruturas da escola, no âmbito do Ensino-Aprendizagem, com o foco na melhoria do desempenho dos alunos, na Cultura Organizacional, com a prioridade no funcionamento das estruturas internas da escola e, também, na Cultura Relacional, dando ênfase na relação entre escola e a comunidade.

De acordo com o PEA, no ano letivo 2018-2019, a escola foi frequentada por 2209 alunos, distribuídos por cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos de educação e formação. Apesar da escola se situar no centro da cidade do Funchal, cerca de 50% dos alunos que a frequentaram são providentes de outros concelhos da Região, destacando-se o concelho de Santa Cruz (20%) e o concelho de Câmara de Lobos (15%), sendo que 40% da totalidade dos alunos usufruiu do apoio dos serviços da Ação Social Escolar.

Exerceram funções na ESJM, 282 docentes distribuídos pelos diferentes grupos disciplinares, destes, 31 pertenciam ao grupo disciplinar de EF. No que diz respeito ao pessoal não docente, a ESJM contou com a colaboração de 70 trabalhadores distribuídos pelas diferentes funções.

Estando a ESJM consciente da necessidade do desenvolvimento eclético dos alunos para o exercício de uma cidadania responsável, a escola oferece um conjunto diversificado de atividades de enriquecimento e complemento curricular, tendo cerca de 30 projetos/grupos/clubes que abarcam as diferentes áreas. No que diz respeito à área da Educação Física, os alunos poderiam frequentar o Clube de Esqui/Snowbord, Clube de Dança “DancEn?gma”, o Grupo de Ginástica – “O Liceu”, o Clube Escola o Liceu e os diversos Núcleos de Desporto Escolar.

Tendo em conta a especificidade da disciplina de EF, esta é abordada no artigo 11.º do Regulamento Interno da escola. De acordo com as informações presentes neste documento, as aulas práticas de EF devem terminar 10 minutos antes do toque de saída. Sendo uma tolerância de 10 minutos no início da aula no 1º bloco da manhã/tarde. Nos restantes blocos, a tolerância é de 5 minutos.

É abordado a necessidade de o aluno apresentar material imprescindível para a participação na aula, pelo que a ausência deste material implica marcação de falta de presença. Este artigo também faz referência à necessidade de ser apresentado atestado médico, caso os alunos apresentem contraindicações para a prática das atividades físicas, e indica que estes alunos deverão ser envolvidos na componente teórica da disciplina ou noutras tarefas (arbitragem, organização e gestão da aula, entre outras), sendo condição necessária apresentarem-se, também, devidamente equipados.

Para a lecionação das aulas de EF, a ESJM encontra-se bem-dotada a nível de recursos espaciais e materiais, tendo como instalações descobertas um polidesportivo e um campo de futebol de 11. Como instalações cobertas, tem um pavilhão e uma piscina. A escola tem ainda mais dois espaços, a sala de esgrima e a sala de musculação, que podem ser utilizados pelos professores de educação física. Como espaços de apoio, tem diversos balneários e pequenas arrecadações com um conjunto diversificado de recursos materiais.

Para a gestão das instalações, o grupo de EF adotou um sistema de rotação (*roulement*), que já vem dos anos letivos anteriores, em que ao longo do ano letivo são efetuadas seis rotações (anexo 1), o que permite que todas as turmas passem pelos diferentes espaços disponíveis para a lecionação das aulas de EF.

4.2. Turma Atribuída

A atividade da caracterização da turma está integrada no capítulo das Atividades de Integração no Meio (capítulo VII), mas optámos por introduzir esta atividade numa posição inicial do relatório, para que o leitor possa ter uma noção geral da caracterização da turma e, assim, mais facilmente, consiga enquadrar e perceber a sustentação do planeamento referente à prática letiva e das diferentes atividades que compõem o estágio pedagógico.

4.2.1. Caraterização da Turma do 10.º ano

O professor deve adotar um papel de dinamizador e catalisador no processo de amadurecimento do aluno (Almada, et. al. 2008). Para que o professor possa adotar este papel de catalisador é necessário que tenha a capacidade de individualizar, o máximo possível, o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. De forma a realizar a individualização do processo, o professor “tem de saber colocar desafios pertinentes e ajudar a resolver problemas, sendo que para que o consiga fazer de forma rentável, deve conhecer as variáveis em jogo (Lopes, Vicente, Simões, Vieira, & Fernando, 2016, p. 49)”.

Por outras palavras, a primeira etapa do processo pedagógico passa pela realização da caraterização da turma. Esta caraterização permite ter uma visão holística do aluno e da turma através de um diagnóstico inicial, identificando a existência de possíveis necessidades e potencialidades que possam, à priori, condicionar ou impulsionar todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A partir da análise das informações recolhidas, foi possível retirar um conjunto de ilações que nos permitiu a adoção de estratégias didático-pedagógicas, por forma a solicitar por parte dos alunos um conjunto de respostas necessárias à rentabilização da aprendizagem dos alunos, inseridos numa perspetiva global da sociedade (Fernando, 2017).

A realização da caraterização da turma, de forma mais aprofundada, faz parte das funções do Diretor de Turma (DT), mas, como estávamos a iniciar a prática profissional e, também a acompanhar a nossa orientadora cooperante nas funções de DT, foi-nos designada esta função. Portanto, procedemos com o auxílio de diversos instrumentos à recolha de um conjunto de informações. Seguidamente, realizamos a sua análise e terminámos com a apresentação e discussão dos resultados na 1ª reunião intercalar, com todos os professores da turma (conselho de turma).

A partilha e o debate destas informações, com o conselho de turma, tem como propósito maior a maximização das potencialidades de cada aluno, assim como, o consequente aumento do rendimento e da motivação em todas as disciplinas curriculares.

Neste pressuposto, foram recolhidas informações dos alunos e dos seus agregados familiares, nomeadamente dados demográficos e dados socioeconómicos, e, numa

dimensão mais intimista do aluno, recolheram-se dados relacionados com a sua auto percepção sobre a vida, o estado de saúde, a escola e perante a EF. Recolhemos, ainda, dados relacionados com os hábitos de AF, com a avaliação da Aptidão Física na perspetiva da saúde e da performance, dados referentes à função cognitiva e, por último, dados relacionados com as relações interpessoais estabelecidas no seio da turma. Para a recolha deste conjunto diferenciado de dados, foram utilizados diferentes instrumentos, que estarão mencionados no ponto seguinte referente à metodologia.

4.2.1.1. Metodologia

A turma frequentava o 10º ano no curso de Ciências e Tecnologias da ESJM. Esta foi constituída, numa fase inicial, por 22 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com uma média de 15 anos. Posteriormente, dois alunos optaram por mudar de curso e, ao longo do ano letivo, houve a integração de cinco alunos luso-venezuelanos.

Para realizar a caracterização da turma, recorreu-se à metodologia de inquérito que permitiu que, através da utilização de diferentes instrumentos (questionários e testes), pudessemos recolher as informações que pretendíamos através da colocação de questões de resposta direta ou realização de testes específicos por parte dos alunos (Sousa, 2009).

Para o efeito, recorreremos ao questionário *online da direção de turma*, que é disponibilizado pela escola e de preenchimento obrigatório, antes do início do ano letivo, por parte dos alunos e respetivos encarregados de educação. O inquérito é preenchido na plataforma *Place* e apenas o DT tem acesso a estes dados. Visto que estivemos a acompanhar a nossa orientadora cooperante no desempenho de funções da direção de turma, tivemos acesso a estas informações. Este inquérito incidiu sobre os dados demográficos, dados relacionados com o estado de saúde, dados socioeconómicos do agregado familiar e sobre as expectativas e ambições dos alunos em relação ao âmbito escolar e ao seu futuro.

Recorreu-se, também, a outro tipo de questionário denominado *ficha individual do aluno*, construído na sequência da disciplina de EF, que foi preenchido nas primeiras aulas de EF. Visto que os alunos estavam a iniciar um novo ciclo de estudo, numa escola nova e eram provenientes de escolas diferentes, houve a necessidade de recolher, para além das informações gerais, algumas informações relacionadas com o contexto da disciplina de EF. Pretendíamos aferir o gosto, a motivação e as expectativas dos alunos em relação à EF.

e ter uma noção da autoavaliação dos alunos em relação às diferentes matérias de ensino (nível introdutório, elementar ou avançado), à sua aptidão física (razoável, boa ou muito boa) e dos conhecimentos (temas a serem abordados para o 10.º ano na sequência das Aprendizagens Essenciais, autoavaliado em razoável, bom ou muito bom).

Subjacente ao estágio pedagógico, como já foi referido anteriormente, estava o projeto de investigação EFERAM-CIT (ver ponto anterior, 3.1). Neste sentido, foram implementados diversos instrumentos que estão inerentes às finalidades deste projeto e que são indissociáveis da prática pedagógica, no contexto da EF. No entanto, interessa realçar a importância da formação teórico-prática que todos os professores estagiários foram sujeitos antes de iniciarem o estágio pedagógico, pois permitiu que aplicássemos os diferentes protocolos em cerca de duas aulas de 90min, minimizando o tempo despendido e aumentando a eficácia na recolha dos dados. Para que essa operacionalização fosse possível, foi fundamental a criação de equipas de campo, com cerca de 5 a 6 elementos, contando com a colaboração entre os diferentes professores estagiários e respetivos orientadores científicos.

Neste sentido, na 1ª aula de EF, do 1º período, foi aplicado um questionário *online* individual, que permitiu recolher todas as informações demográficas, dados socioeconómicos, dados sobre os hábitos da atividade física, dados sobre a auto percepção do aluno, motivação para a atividade física, entre outras. Nessa mesma aula, enquanto alguns alunos preenchiam o questionário online, os restantes alunos foram chamados para realizarem, individualmente, o teste de avaliação da função cognitiva.

A realização da avaliação da aptidão física ocorreu na 2ª aula de EF, a turma foi dividida em dois grupos (rapazes e raparigas) e, enquanto um grupo era avaliado na parte da composição corporal, o outro grupo realizava a bateria de testes para a avaliação da aptidão física e da composição corporal (quadro 1).

Composição Corporal	Aptidão Física	
	Fator	Teste
Peso		
Altura	Aptidão aeróbia	Vaivém 20m (1)
IMC	Força Estática	Dinamometria Manual (2)
Perímetro da Cintura	Força explosiva	Salto em c/s corrida (2)
Prega Tricipital	Força funcional	Suspensão na Barra
Prega Bicipital	Força do tronco	Abdominais em 30seg (2)
Prega Geminal	Velocidade e agilidade	Vaivém curto (10x5 m) (2)
Prega Abdominal	Flexibilidade do tronco	Senta e Alcança (1)
% Massa Gorda	Flexibilidade do ombro	Flexibilidade do ombro (1)

Quadro 1- Medições da composição corporal e combinação de baterias de testes para avaliar a aptidão física (1- FITNESSGRAM, 2- EUROFIT).

No decorrer da quarta semana de aulas, foi aplicado o teste sociométrico, com o objetivo de recolher informações sobre as dinâmicas e relações interpessoais estabelecidas entre os alunos da turma. Ainda no decorrer do 1º período, foi aplicando um questionário referente à autoavaliação das competências pessoais e sociais dos alunos.

Todos os dados recolhidos, através dos diferentes instrumentos, foram alvo de tratamento através do programa *Microsoft Office Excel 365 ProPlus*.

4.2.1.2. Apresentação e Análise dos Resultados

No seguimento da metodologia anteriormente apresentada e posterior tratamento de dados, obtivemos uma variedade de informações que nos permitiram retirar algumas ilações a ter em consideração no enquadramento da nossa prática pedagógica. Algumas destas ilações foram partilhadas na 1ª reunião intercalar do conselho de turma, com o intuito de implementarmos, quando possível, algumas estratégias comuns de atuação nas diferentes disciplinas.

Para o efeito, iremos apresentar, de forma sucinta e objetiva, as principais ilações, para que o leitor possa ter uma noção geral da turma e que o possam guiar ao longo das reflexões críticas realizadas no decorrer dos seguintes capítulos deste relatório. Neste seguimento, abordaremos algumas inferências referentes aos dados demográficos, aos dados do agregado familiar ou condicionantes associadas à prática da EF, prática da AF extracurricular, os resultados referentes às competências pessoais e sociais dos alunos e os resultados gerais da aptidão física e composição corporal.

4.2.1.2.1. Dados demográficos

O número total de alunos variou ao longo do ano letivo, no decorrer da mudança de curso por parte de dois alunos e com a integração de cinco alunos luso-venezuelanos ao longo do ano letivo, mas nesta caracterização inicial da turma apenas iremos considerar os 22 alunos acima mencionados.

Apesar de a ESJM se situar no centro do concelho do Funchal, mais de 95% dos alunos eram provenientes dos concelhos vizinhos, nomeadamente de Câmara de Lobos, de Santa Cruz e da Ribeira Brava. Apenas um aluno era, efetivamente, do concelho do Funchal.

Por conseguinte, o meio de transporte mais utilizado no deslocamento para a escola era o autocarro (18 alunos) e os restantes deslocavam-se em carro particular, sendo que o tempo despendido na deslocação para a escola variava entre 25 e 60 minutos por trajeto. Esta informação foi importante para termos a sensibilidade, principalmente no primeiro bloco da manhã ou da tarde, a possíveis atrasos ou eventuais faltas nestes blocos pois, se por acaso um aluno não chegasse a tempo de apanhar o primeiro autocarro não conseguiria apanhar um segundo autocarro de forma a chegar a tempo à aula.

4.2.1.2.2. Dados socioeconómicos e Agregado Familiar

No que diz respeito ao estatuto socioeconómico dos EE, verificou-se que três EE se encontravam desempregados, sendo dois EE do sexo feminino e um EE do sexo masculino. Tivemos especial atenção a estes casos, aferindo se o EE do sexo oposto estava empregado e se estes alunos usufruíam de apoio social escolar, obtendo essa confirmação.

No entanto, houve outros dois casos que nos chamaram à atenção, uma aluna que não tinha preenchido os dados referentes ao EE do sexo masculino e uma outra aluna que indicou que o EE do sexo feminino era doméstico. No primeiro caso, aferimos junto da aluna qual a razão de não ter preenchido as informações referentes ao EE do sexo masculino, tendo esta referido que não tinha qualquer contacto com ele. Nos dois casos, viemos a confirmar que o EE do sexo oposto se encontrava empregado e que estas alunas usufruíam de apoio social escolar.

Analisando os dados referentes à escolaridade dos EE, foi no sexo feminino que se verificou um nível de escolaridade mais elevado. Destacando-se um EE do sexo feminino

com o Doutorado, um com Mestrado e oito que concluíram o ensino secundário. Estando os restantes EE do sexo feminino distribuídos pelo 1º, 2º e 3º ciclo. No que diz respeito aos EE do sexo masculino, destaca-se um com licenciatura, cinco com o ensino secundário e os restantes distribuídos pelo 3º, 2º e 1º ciclos, sendo que a maior percentagem se encontra nestes últimos dois ciclos.

Em relação ao número de elementos que constituem o agregado familiar dos alunos, verificou-se que a grande maioria dos alunos viviam com mais 2, 3 ou 4 elementos, destacando-se um aluno que vivia com mais 5 elementos e outro com mais 6 elementos.

No que se refere ao apoio social escolar, verificou-se que cerca de metade da turma não usufruía de qualquer apoio. Dos alunos que usufruíram deste apoio, metade tinha o escalão 3 e a outra metade encontrava-se distribuída pelo escalão 1 e 2 em igual número.

Estas informações tornam-se relevantes pela necessidade de os professores deverem dispensar especial atenção aos alunos tivessem dificuldades na apresentação do material adequado, nas aulas de EF, pode ser um fator limitador da participação ativa dos estudantes na aula. No caso particular da nossa turma e porque as duas aulas se realizavam em dias consecutivos, num espaço temporal inferior a 24h, tornou-se pertinente averiguar se o equipamento era devidamente higienizado de uma aula para a seguinte ou se existia alguma dificuldade do agregado familiar em assegurar essa higiene. Relativamente à alimentação, tivemos sempre o cuidado de alertar para importância desta, principalmente na ingestão cuidada e atempada do pequeno-almoço, quando a aula de EF era no 1º bloco da manhã, e da necessidade de realizarem um lanche a meio da manhã, quando a aula acontecia no bloco antecedente à hora de almoço.

No entanto, realçamos que ao longo do ano letivo não se identificaram dificuldades a nível do equipamento necessário para as aulas. No que diz respeito à alimentação assinalamos dois casos pontuais em que os alunos não tinham tomado o pequeno-almoço e sentiram-se mal no decorrer da aula de EF.

4.2.1.2.3. Auto percepção dos alunos relacionada com a qualidade de vida e estado de saúde

Em relação à percepção dos alunos sobre a sua vida, estes tinham de escolher um *score* entre 1 (pior vida possível) e 10 (melhor vida possível). No geral, a percepção dos alunos em relação à sua vida situava-se entre os *scores* 5 a 10, estando a maioria das

respostas concentradas nos *scores* 7 e 8, e destacando-se dois alunos que consideravam estar na “melhor vida possível”.

Quando questionados se consideravam estar em boa saúde, a maioria dos alunos referiu que se sentiam de boa saúde (14) e muito boa saúde (7), tendo, apenas, um aluno considerado que se sentia “com saúde razoável”.

Estes dados permitiram-nos aferir que a turma, no global, tinha uma auto percepção que tendia para valores considerados bons a muito bons, tanto na percepção sobre a sua qualidade de vida como na percepção sobre a sua saúde.

4.2.1.2.4. Auto Percepção dos alunos sobre a escola e a EF

Quando questionados em relação à sua percepção sobre a escola, a maioria considerou que gostava bastante (13) e os outros 9 alunos consideraram ser-lhes “indiferente”.

Já na percepção como alunos, a maioria dos alunos considerou ser “bom aluno” (15) e “aluno médio” (6), destacando-se um aluno que se considerou “muito bom aluno”.

Em relação à disciplina de EF, a maioria dos alunos referiram gostar bastante (10 alunos) e gostar mesmo muito (7 alunos). Por outro lado, três alunos consideraram ser indiferente e dois alunos responderam não gostar lá muito.

Podemos considerar estes resultados positivos, visto que a maioria dos alunos se situou num patamar considerado bom, revelando ter alguma motivação para estar na escola e alguma satisfação com o seu rendimento escolar. No entanto, era necessário dar continuidade ao trabalho da motivação e do rendimento para melhorar os níveis de motivação dos alunos que se sentiam menos motivados e elevar ainda mais a motivação dos alunos que apresentavam já alguma motivação para a escola, pois, todos os alunos indicaram querer prosseguir os estudos até ao ensino superior. O mesmo se aplicaria à disciplina de EF, apesar da percentagem de alunos motivados para as aulas ser alta (72%), seria necessário dar continuidade e aumentar o grau de motivação da turma.

4.2.1.2.5. Relações interpessoais

Para obtermos informações sobre a construção das dinâmicas e das relações interpessoais estabelecidas entre os diversos alunos da turma, foi pedido que respondessem a um questionário que tinha como objetivo aferir possíveis casos de

exclusão e de preferência (possíveis líderes da turma). Visto que os alunos eram provenientes de escolas diferentes, o questionário foi aplicado algumas semanas depois do início do ano letivo, para que os alunos tivessem tempo de se conhecer e de criar sinergias com os restantes colegas.

Após a análise das informações recolhidas, verificámos que, nas questões de preferência, as nomeações foram muito dispersas, verificando-se a existência de alguns subgrupos no seio da turma, principalmente relacionados com a área de residência. Ou seja, a escolha dos alunos recaía sobre os colegas que já conheciam anteriormente e/ou que tivessem frequentado a mesma escola. No entanto, apesar de um número baixo de nomeações, destacaram-se dois alunos, podendo ser possíveis líderes da turma. Por outro lado, foi possível verificar que cinco alunos não foram nomeados nenhuma vez nas questões de preferência, podendo ser considerados como possíveis casos de exclusão.

Em relação às perguntas com conotação negativa/exclusão, verificámos que as nomeações recaíram, essencialmente, sobre quatro alunos. Quando confrontámos estes resultados com os anteriores, verificamos que três dos alunos possivelmente rejeitados pela turma coincidiam com os alunos que não tinham nenhuma nomeação nas questões de preferência.

Naturalmente, estes alunos mereceram especial atenção na constituição de grupos de trabalho consoante as sinergias e os comportamentos solicitados nos diferentes trabalhos/exercícios do ano letivo.

4.2.1.2.6. **Competências pessoais e sociais**

Para avaliarmos as competências pessoais e sociais dos alunos, foi aplicado um questionário com um conjunto variado de afirmações. Os alunos deveriam responder de acordo com o seu grau de concordância numa escala que variava de 1 (Discordo Completamente) a 5 (concordo completamente).

As competências sociais e pessoais estavam distribuídas por cinco grandes dimensões: i) competências básicas, ii) definição de objetivos; iii) resolução de problemas; iv) regulação emocional; e v) relações interpessoais.

No que diz respeito aos resultados gerais, a turma demonstrou ter um desenvolvimento de competências básicas e de relações interpessoais positivo. Por outro lado, verificou-se algumas fragilidades no desenvolvimento de competências

relacionadas com a resolução de problemas, sendo que, nas dimensões da regulação emocional e na definição de objetivos, as respostas estiveram mais dispersas, onde alguns alunos se autoavaliaram positivamente e um pequeno grupo de alunos que autoavaliou com scores mais baixos.

Como já foi referido no capítulo do enquadramento legislativo, o Decreto-Lei n.º 55/2018 veio reforçar a necessidade de se trabalhar na escola o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos, razão pela qual as informações referentes à dimensão emocional e relacional devem ser encaradas, pelo professor, com responsabilidade.

4.2.1.2.7. **Patologias ou Condicionantes à prática das aulas de EF**

Em relação a patologias ou problemas de saúde que pudessem afetar a participação nas aulas de EF, um aluno indicou que tinha asma e outro aluno indicou ter a doença de *Crohn*. Procurámos averiguar junto do aluno que indicou ter asma, se este tinha frequentemente ataques de asma, ao que o aluno respondeu negativamente, referindo que não tinha necessidade de ter consigo uma bomba de asma. No entanto, no decorrer das aulas, questionamos o aluno como se estava a sentir e detetámos possíveis sinais fisiológicos que indicavam que o aluno poderia estar em dificuldade devido ao esforço físico (falta de ar, desconforto no peito, respiração ofegante, etc...).

Em relação ao aluno que tinha Doença de *Crohn*, o seu encarregado de educação apresentou, desde o início, uma declaração médica onde estava exposto os sintomas da doença à qual todos os professores deveriam ter especial atenção, sendo que, a má disposição, cólicas ou vontade de ir à casa de banho, poderiam ser condições ocasionadas pela doença. Não sendo apresentadas contraindicações específicas para a prática da EF. O aluno foi submetido a uma cirurgia no início do 1º período, o que fez com que ficasse impossibilitado de realizar a parte prática até ao final do período, sendo que, nos restantes períodos, o aluno realizou a parte prática sem restrições, apesar da continuação dos sintomas associados à doença.

4.2.1.2.8. Prática de Atividade Física

No que diz respeito à prática de atividade física fora da escola, foi possível verificar que 10 alunos da turma praticavam desporto federado, sendo cinco raparigas e cinco rapazes, onde nove alunos praticavam um desporto coletivo (andebol, futebol e futsal) e um aluno praticava um desporto de adaptação ao meio – orientação.

4.2.1.2.9. Aptidão Física

Foi realizada um conjunto de testes para determinar o nível de aptidão física dos alunos, tendo os resultados sido organizados em três níveis: zona saudável, zona de algum risco e zona de risco.

Após a análise dos dados, foi possível verificar que foi na componente da força que se registam resultados mais preocupantes (gráfico 1), nomeadamente na força do tronco (41,67% dos alunos estavam na zona de risco e 25% encontram-se na zona de algum risco) e na força funcional (33% estão na zona de risco e 29,17% na zona de algum risco).

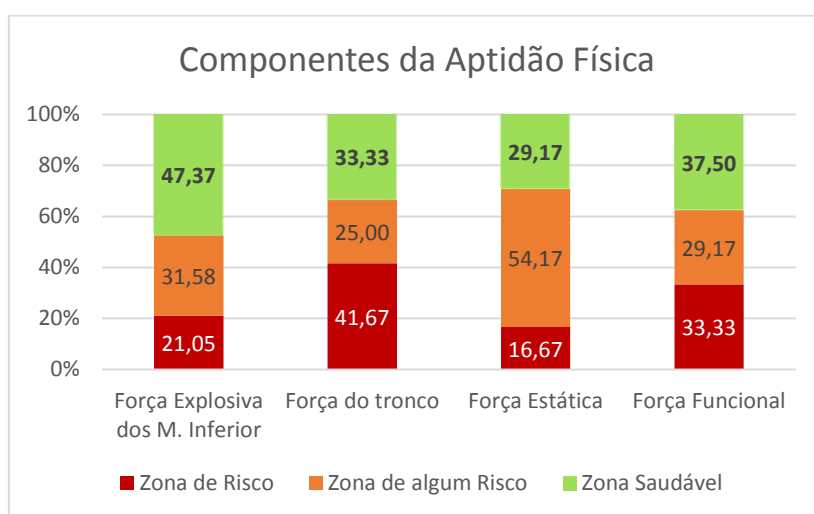


Figura 1- Resultados dos testes da aptidão física na componente da força.

Analisando agora as componentes da flexibilidade, agilidade/velocidade e ao VO2 máx. (figura 1), observou-se percentagens elevadas de alunos na zona saudável, na componente do VO2máx (90,48%) e na componente da flexibilidade dos ombros (87,50%).

Quanto à flexibilidade do tronco (direita e esquerda), verificámos que cerca de metade da turma se encontrava na zona saudável e que não havia alunos na zona de risco,

encontrando-se uma ligeira diferença ao nível da flexibilidade do lado direito, em comparação com a flexibilidade do lado esquerdo.

Por outro lado, foi na componente da agilidade/flexibilidade, que se observaram resultados mais preocupantes, pois, apenas 25% dos alunos se encontravam na zona saudável, levando a que a percentagem de alunos na zona de risco (62,50%) e de risco (12,50%) fosse muito elevada.

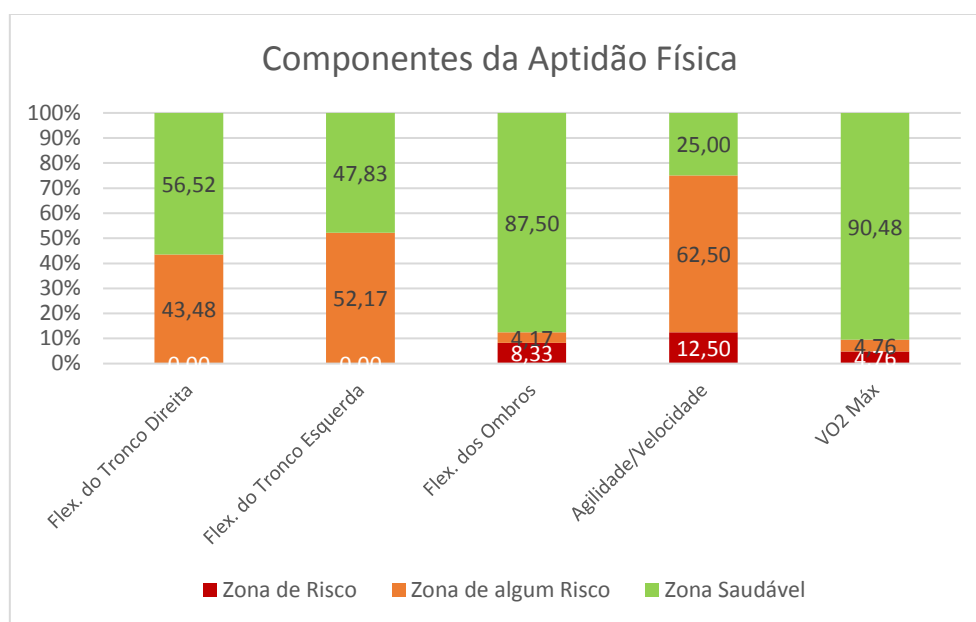


Figura 2- Resultados da avaliação da aptidão física nas componentes da flexibilidade, agilidade/velocidade e VO2máx

No contexto da EF, é fundamental realizar a avaliação da aptidão física no início do ano letivo. Estas informações são importantíssimas para que o professor tenha noção de quais são as componentes da aptidão física que se encontram mais fragilizadas e realize uma prescrição para melhorar, gradualmente, os resultados dos alunos, ao longo do ano letivo. Voltaremos a abordar a aptidão física e a importância de realizar esta avaliação no subcapítulo 5.1.3.1, referente à avaliação diagnóstica.

4.2.1.3. Considerações Finais da Caracterização da Turma

No campo do desenvolvimento pessoal, é frequente ouvir que o ser humano é constituído por diferentes dimensões que se interligam umas às outras. Uma das mais conceituadas professoras da área do desenvolvimento pessoal dos Estados Unidos, Shakti Gawain, defende que todo o ser humano tem pelo menos quatro dimensões sobre as quais

existe e interage com o mundo: i) a espiritual; ii) a mental; iii) a emocional; e iv) a física. De seguida, explicaremos, de forma sucinta, as diferentes dimensões com base na visão de Gawain (1997).

A dimensão espiritual está relacionada com a nossa essência interior, a nossa alma, a parte de nós que existe para lá do tempo e do espaço. Desenvolver a nossa consciência a nível da dimensão espiritual, permite-nos experienciar um sentimento de pertença ao Universo, atribuir um significado mais profundo e ter um propósito de vida, o que nos proporciona uma perspetiva mais ampla do que temos, a partir da nossa própria personalidade. A dimensão espiritual serve de base para o desenvolvimento das outras dimensões (Gawain, 1997).

A dimensão mental está relacionada com o nosso intelecto, a nossa capacidade de pensar e racionalizar. Esta dimensão consiste nos pensamentos, atitudes, crenças e valores. Desenvolver o nosso nível mental permite-nos pensar claramente, estar recetivo ao novo, mas, essencialmente, discriminar inteligentemente. A nossa mente permite reunir o conhecimento e a sabedoria das nossas experiências de vida e do mundo ao nosso redor (Gawain, 1997).

A dimensão emocional está relacionada com a capacidade de experienciar a vida de forma profunda, de nos relacionarmos com os outros e com o mundo ao nível sentimental. É aquela parte de nós que procura o contacto significativo e a conexão com as pessoas. Desenvolver a dimensão emocional permite-nos vivenciar toda a gama da experiência humana e encontrar satisfação nos nossos relacionamentos, connosco e com os outros (Gawain, 1997).

A dimensão física é, naturalmente, o nosso corpo físico. Esta dimensão também inclui a nossa capacidade de sobreviver e prosperar no mundo material. Desenvolver esta dimensão envolve aprender a cuidar bem do nosso corpo e a apreciá-lo. Também significa desenvolver as capacidades e competências para viver confortavelmente e eficazmente no mundo (Gawain, 1997).

De acordo com a autora supracitada, a chave do sucesso é a integração de todas estas dimensões que fazem parte da vida humana. A maioria de nós tem a oportunidade de desenvolver algumas dimensões mais do que outras, talvez porque tenhamos sido constantemente desencorajados de expressar alguns aspetos, ou simplesmente não

sabíamos como fazê-lo. A longo prazo, não podemos negligenciar nenhuma destas dimensões. Para atingir a satisfação pessoal, precisamos de encontrar maneiras de curar, desenvolver e expressar todas as dimensões que fazem parte do nosso “eu” (Gawain, 1997).

Achamos pertinente trazer esta perspectiva relacionada com a área do desenvolvimento pessoal, para realçar a importância de realizar uma caracterização da turma de forma mais direcionada e aprofundada. Sabendo que a vida humana se baseia nestas quatro dimensões, quanto mais informações conseguirmos recolher sobre as mesmas e tivermos a capacidade de analisar e refletir com base nos resultados obtidos, enquanto docentes, teremos uma maior capacidade para adequar a nossa intervenção pedagógica e, conseqüentemente, individualizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, vamos ao encontro das necessidades e potencialidades de cada aluno.

A colocação do aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, possibilita que este se desenvolva, em maior grau, estas dimensões. Não esquecendo que este é um processo individual, cada aluno tem potencialidades e necessidades diferentes, percebe e reage ao mundo através das suas “lentes” e com base na sua bagagem de experiências pessoais. Por mais que o professor tente controlar todo o processo, este poderá ser condicionado por alguma imprevisibilidade no comportamento/reacção dos alunos, pois o processo de conhecimento da turma não é estanque, deverá ser complementado com a observação das aulas no decorrer do ano letivo e com o constante debate e reflexão no seio do conselho de turma.

Por conseguinte, todas as informações recolhidas durante a atividade de caracterização da turma devem servir como base para estruturar o processo pedagógico, mas é espectável que este tenha de ser reajustado tantas vezes forem necessárias. Sendo a caracterização da turma uma parte da primeira fase da metodologia de diagnóstico, prescrição e controlo (Vicente, Fernando, & Lopes., 2015). Torna-se necessário a realização de um diagnóstico que permita conhecer os alunos para, posteriormente, definir um conjunto de intencionalidades, pois é necessário controlar o processo para poder verificar a evolução (idem).

Deste modo, a caracterização da turma poderá ser realizada com o auxílio de diversos instrumentos. No nosso caso, recorreu-se aos instrumentos inseridos no projeto EFERAM-CIT, a instrumentos fornecidos pela própria escola e construímos de raiz

outros instrumentos para recolher informações mais específicas relacionadas com a EF. No entanto, reconhecemos que, ao utilizarmos diferentes instrumentos, existiram questões que se tornaram repetitivas. Uma outra opção, poderia ser a combinação de todos os instrumentos num só, para que fossem eliminadas as questões repetidas, sendo que os diversos instrumentos se completavam na recolha de informação.

Há diversos instrumentos disponíveis para auxiliar na caracterização da turma, mas, antes de escolher os instrumentos, temos de ter bem definido que informações queremos recolher e qual o seu propósito. A utilização de diferentes instrumentos permitiu-nos desenvolver, numa primeira fase, competências a nível da recolha, tratamento, análise, interpretação e síntese dos dados estatísticos.

Posteriormente, existiu a necessidade de refletir de forma mais crítica e objetiva sobre os resultados e encontrar estratégias didático-pedagógicas que nos permitissem atuar tendo por base as informações recolhidas. Como exemplo de estratégia utilizada, podemos considerar a formação de grupos de trabalho, que poderiam ser estruturados de acordo com as relações interpessoais estabelecidas no seio da turma, consoante os objetivos pretendidos para o exercício ou tarefa (i.e. distribuir os elementos “líderes” da turma pelos diferentes grupos) e, ainda, serem estruturados com base na heterogeneidade ou na homogeneidade a nível da literacia motora dos alunos.

O facto de as informações recolhidas na caracterização da turma serem apresentadas e debatidas junto do conselho de turma, permitiu-nos colaborar na procura por estratégias comuns para colmatar os possíveis desafios a serem encontrados ao longo do processo pedagógico. Também nos permitiu estabelecer um contacto mais próximo com os diferentes colegas do conselho de turma e desenvolver competências a nível da exposição e comunicação oral.

Assim, finalizamos estes capítulos iniciais dedicados aos diferentes tipos de enquadramento. Foi com base na legislação, no projeto EFERAM-CIT, caracterização da escola e caracterização da turma que demos início ao planeamento de toda a nossa Prática Letiva (PL), abordada no capítulo seguinte.

Capítulo V – Prática Letiva

Antes de esmiuçarmos cada etapa deste capítulo, julgamos importante entender o significado de Prática Letiva. Para isso, recorreremos ao Dicionário Online Priberam da Língua Portuguesa.

De acordo com o referido dicionário, a palavra prática vem do grego praktiké e significa: i) aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de uma ciência; ii) ato ou efeito de praticar. A palavra letiva é o feminino singular de letivo. Letivo significa: i) escolar; ii) em que há lições ou estão abertas as aulas. Ou seja, nós interpretamos a prática letiva como o ato de praticar a aplicação de regras e princípios de uma arte em contexto escolar.

Para isso, recorreremos à didática, que, segundo o dicionário referenciado anteriormente, significa a arte de ensinar com método, regras e preceitos de uma arte. Por sua vez, ensinar significa dar aulas ou lições. E método significa: i) ordem pedagógica na educação; ii) processo racional para chegar ao conhecimento; iii) maneira de proceder. O método para ensinar é baseado na pedagogia, ciência inerente ao ensino.

Por sua vez, educação significa um conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito. Educar significa dar educação, no contexto escolar, aos alunos para que estes possam adquirir os dotes físicos, morais e intelectuais que compõem a educação.

Com estas definições mais sintéticas, podemos verificar que apesar da Prática Letiva (PL) ser constituída por duas palavras, aparentemente simples, esta etapa engloba todos os conceitos que dão forma e significado ao ato de ensinar e que, conseqüentemente, terão o seu contributo na transformação dos alunos. Através da Educação, podemos estimular e potenciar o desenvolvimento dos alunos, munindo-os de capacidades e de potencialidades que lhes permitam responder eficientemente à realidade dos fenómenos em que estes se encontram (Simões, Lopes, & Fernando, 2010).

Corroboramos com a premissa de que “a escola tem um papel fundamental e deve assumir-se como um motor de transformação e formação dos jovens, potenciando o desenvolvimento de capacidades e competências que lhes permitam enfrentar os desafios impostos por uma sociedade cada vez mais incerta” (Vieira, Fernando, Apolinário, & Lopes, 2014, p. 45).

Para potencializar o desenvolvimento dos alunos, de forma que estes consigam ter a capacidade de se adaptar a diferentes situações, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais personalizado possível (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008). Para isso acontecer, é fundamental que o professor adote um papel de catalisador, direcionando a sua intervenção para as necessidades e potencialidades dos seus alunos, fazendo-os reagir aos diferentes estímulos e, conseqüentemente, a se superarem (Lopes, Fernando, Vicente, & Prudente, 2010).

Neste sentido, podemos verificar que o professor tem nas suas mãos uma tarefa importantíssima, desafiante e complexa. Mas, se souber adequar a sua intervenção às necessidades e potencialidades dos seus alunos, esta poderá ser uma tarefa deveras prazerosa, significativa e gratificante.

Torna-se, assim, expectável que a PL seja a etapa central do estágio e a etapa que exigirá mais do professor estagiário. Naturalmente, é a etapa que tem maior expressividade nas Linhas Programáticas do Estágio 2018-2019, mais especificamente, equivale a 55% da classificação total do EP. Os restantes 45% estão distribuídos pelas diferentes atividades que dão complemento à PL e que serão abordadas nos capítulos seguintes.

A PL incide sobre toda a Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem de uma turma do secundário que nos foi gentilmente cedida pela nossa orientadora cooperante, 10º12 (ESJM), e, também, sobre a lecionação partilhada, entre todos os estagiários, da turma 6º2 (Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto a Silva), supervisionada pelo professor titular desta turma.

Dentro da Gestão do Processo de Ensino – Aprendizagem, serão abordadas, de forma crítico-reflexiva, todas as tomadas de decisão nas fases de planeamento, realização, controlo e avaliação, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem da turma do 10º12. Abordaremos a componente da intervenção pedagógica e finalizaremos com uma reflexão sobre os diversos momentos e tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).

Inserido neste capítulo, também estará o balanço geral sobre a experiência pedagógica realizada na turma do 2º ciclo (que no nosso caso, foram quatro aulas de 45 minutos, pois o bloco de 90 minutos coincidia com as aulas da turma do 10º12 na ESJM).

Por fim, a Assistência às Aulas em que o professor estagiário tinha de realizar, pelo menos, 20 observações de aulas a outros professores estagiários (obrigatoriedade de observar pelo menos duas aulas na turma do 6º ano, partilhada por todos os estagiários, antes do bloco a ser lecionado por nós), ao orientador cooperante e a outros professores da escola, com a devida autorização.

5.1. Gestão do Processo de Ensino – Aprendizagem

A gestão do processo de ensino-aprendizagem foi, de longe, a etapa do EP que nos causou mais insegurança, incerteza e dúvida, resultantes da nossa inexperiência, da nossa formação inicial mais generalizada e, inicialmente, de alguma falta de competência para a aplicação prática estruturada e congruente dos conhecimentos que fomos adquirindo ao longo do mestrado. E, também, devido à grande responsabilidade que, naturalmente, acarreta esta etapa e no impacto direto que têm todas as tomadas de decisões na aprendizagem dos alunos. Principalmente, porque uma gestão ineficiente ou inadequada do processo de ensino-aprendizagem poderia condicionar, ou mesmo impedir, o completo desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos (Lopes, 2017).

Estes receios foram sendo colmatados com a procura pelo conhecimento e compreensão que sentíamos que nos faltava e com o suporte e orientação das nossas orientadoras, científica e cooperante. Este grupo de trabalho assumiu um papel fundamental ao longo do EP, dando o suporte e apoio necessário para que as dificuldades sentidas fossem superadas e nos fazendo questionar, incentivando à reflexão crítica de todo o processo por forma a minimizar as possíveis incongruências na aplicabilidade dos conhecimentos teóricos.

Almada et al. (2008) defendem que gerir é “definir os objectivos desejáveis e exequíveis, estabelecer as estratégias alternativas e escolher destas a mais rentável e operacionalizar o seu desenvolvimento através da criação dos equilíbrios mais favoráveis para a implementar” (p.134). Esta gestão é feita com base no contexto específico em que nos encontramos e nos recursos disponíveis (temporais, materiais e humanos) assim como, no domínio de ferramentas necessárias para que a intervenção do professor seja a mais eficiente e adequada consoante os problemas vivenciados (idem).

Esta intervenção deve ser planeada e programada de forma flexível e ajustável, tendo por base um processo cíclico de diagnóstico, prescrição e controlo (Vicente, Lopes & Vicente, 2015), onde se pretende utilizar as diferentes matérias de ensino para solicitar determinados comportamentos, de forma individualizada, que levem a adaptações que contribuam para a transformação do aluno, principalmente a nível do: i) domínio de si; ii) domínio de uma relação; e iii) domínio de um contexto/território (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2011).

Vieira, Fernando, Apolinário e Lopes (2014) corroboram com o que foi dito anteriormente acrescentando que o professor,

(...) deve ser capaz de adotar um conjunto de estratégias de intervenção, que lhe permitam rentabilizar, todos os recursos e meios que tiver ao seu alcance (disponíveis), procurando selecionar os processos pedagógicos, inerentes à aprendizagem que mais se adequem, para formar alunos que saibam analisar as situações (leitura do outro, processamento de informação), que sejam capazes de se adaptar a diferentes solicitações e a diferentes contextos e tomar decisões (em tempo útil), tudo isto, confrontados com situações críticas (p.44-45).

A partir da citação anterior, podemos aferir o contributo que o ensino pode ter no processo de transformação dos alunos e na conseqüente mudança de paradigma da escola, onde o professor passa a adotar um papel de catalisador do processo de ensino-aprendizagem, em vez de um mero transmissor de conhecimentos (Lopes, Fernando, Vicente & Prudente, 2010).

No entanto, tendo em conta tudo o que já foi referido anteriormente, temos a consciência de que a nossa prática didático-pedagógica, ao longo do EP, nem sempre foi congruente com a teoria até aqui apresentada. Neste sentido, daremos principal ênfase a essas incongruências, visto que o principal propósito da redação deste relatório baseia-se na análise e reflexão crítica das nossas tomadas de decisão. Indo ao encontro do que refere Lopes, Vicente, Prudente e Fernando (2011),

Se queremos mesmo equacionar a mudança é preciso que consigamos levantar as questões acerca do que se faz e do que não se faz. Não se pode partir do pressuposto que está certo. Tudo deve ser passível de ser discutido (p.143-144).

Esta análise e reflexão crítica da nossa prática pedagógica permite-nos ter a consciência do que fizemos bem e do que fizemos menos bem. Só assim poderemos adequar, melhorar e rentabilizar a gestão do processo de ensino-aprendizagem no exercício futuro da profissão.

De seguida, iremos abordar as tomadas de decisão relacionadas com o planeamento anual, a definição e distribuição das matérias de ensino e toda a estruturação das respetivas unidades didáticas e planos de aula.

5.1.1. Planeamento Anual

Sabendo que iríamos lecionar na ESJM, prontamente consultamos os documentos da escola (PEE, RI e PA), os documentos orientadores do programa de EF (PNEF e AEEF), o calendário escolar, reunimo-nos com as respetivas orientadoras (cooperante e científica) e estivemos presentes nas diferentes reuniões que antecederam o início do ano letivo.

Na primeira reunião do grupo disciplinar de EF, deu-se a distribuição dos horários semanais da componente letiva atribuído a cada professor do grupo. Neste momento, ficamos a saber em que turma íamos lecionar e o respetivo horário das aulas de EF.

A nossa turma de estágio foi o 10.º12, o horário estipulado para as aulas de EF era em dias consecutivos, à terça e à quarta-feira, das 11h30 às 13h e das 8h às 9h30, respetivamente. Além de serem em dois dias consecutivos, o período de descanso entre as duas aulas era inferior a 24h, sendo mais precisos, de apenas 19 horas.

O PNEF remete para o departamento de EF, de cada escola, a decisão sobre a aplicabilidade das sugestões metodológicas apresentadas no PNEF e no que diz respeito aos recursos temporais, as sugestões são claras.

A organização dos horários é uma condição de garantia de qualidade da Educação Física que não pode ser descuidada, sob pena de coartar o desenvolvimento dos alunos, designadamente ao nível das possibilidades de desenvolvimento da Aptidão Física e do seu efeito sobre a Saúde.

O número de sessões semanais e a forma como são distribuídas ao longo da semana são um dos aspectos críticos na organização dos recursos temporais. Este programa foi elaborado na condição de existirem no mínimo três sessões de Educação Física por semana, desejavelmente em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspectiva de Saúde. (Jacinto et. al., 2001, p.21-22)

Para o ensino secundário, o cenário ideal para a distribuição dos recursos temporais seria 45'+45'+45'+45'. Na impossibilidade, a hipótese alternativa seria de 3 sessões semanais (2x45min + 1x90min), realçando que “é reconhecido cientificamente que realizar actividade física diariamente é a condição ideal para se obterem efeitos ao nível

da melhoria da aptidão física, e que a frequência mínima que possibilita esses benefícios é de três sessões semanais” (Jacinto et. al., 2001, p.22). No caso desta turma, o horário estipulado para as aulas de EF não foi ao encontro das recomendações presentes no PNEF.

Ao consultar o mapa de instalações, pudemos verificar que, no período da manhã, as instalações desportivas encontram-se praticamente todas ocupadas por diferentes turmas. Mas, ao olharmos para o período da tarde, foi possível observar blocos onde algumas instalações se encontravam vazias, principalmente à sexta-feira em que apenas duas turmas têm EF no período da tarde (anexo I). Por conseguinte, acreditámos que através de uma gestão dos horários atenta e cuidada, seria possível evitar, pelo menos, que as aulas de EF tivessem lugar em dias consecutivos.

Um outro aspeto que tem grande influência na estruturação do planeamento anual da turma é, precisamente, o mapa das instalações. A ESJM adotou um sistema de rotação das instalações (*roulement*), onde são efetuadas seis rotações ao longo do ano letivo, essas rotações tinham lugar a cada 5/6 semanas.

Este sistema, como qualquer outro, apresenta as suas potencialidades e as suas limitações. A grande vantagem é que permite a circulação de todas as turmas pelos diferentes espaços desportivos afetos à escola. Por outro lado, as principais limitações encontradas foram: i) o facto de limitar os recursos temporais de cada matéria de ensino, devido à pouca polivalência apresentada por alguns espaços, tais como a piscina, o ginásio e o pavilhão (este último devido às regras específicas de utilização); e ii) por ser uma rotação fixa a cada 5/6 semanas, esta não tem em conta a ocorrência de feriados, outras atividades de complemento curricular ou de outros imprevistos que impeçam a realização da aula. De acordo com Jacinto et. al. (2001), este sistema

(...) assenta numa suposta igualdade de oportunidades, concretizada pela distribuição equitativa da presença das turmas nos espaços de maior qualidade. O resultado é um padrão de ensino massivo, sem a necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos.

(...) limitando ou impedindo o professor de realizar um plano de Educação Física da turma, estratégica e operacionalmente diferente (...) na medida em que as características específicas de cada turma o justifiquem (p.26-27).

Após a reflexão sobre o horário das aulas de EF da turma 10.º12 e sobre o sistema de rotação das instalações adotado pela ESJM, aspetos que têm a sua influência na preparação do planeamento anual, importa compreender o que é, efetivamente, o planeamento anual e que aspetos o constituem.

Bento (2003) defende que a planificação é o principal “elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática” (p.15). Bossle (2002) acrescenta que o planeamento anual (PA) deve servir como um documento orientador da ação do professor, permitindo direcionar a prática pedagógica de forma coerente e de acordo com os objetivos estipulados.

De acordo com o Jacinto et al. (2001), o plano anual de turma deve resultar da interpretação que o professor faz das características dos alunos, com base na avaliação inicial, e deve ser reajustado de acordo com as necessidades identificadas no decorrer da avaliação contínua. Este plano deve ser ajustado às especificidades de cada turma, onde o professor seleciona as matérias e aplica processos distintos que contribuam para o aperfeiçoamento efetivo dos alunos nas diversas matérias de ensino.

Batalha (2004) alerta para o facto de a existência de uma planificação bem pensada e estruturada não significar obrigatoriamente que a ação pedagógica será um êxito. No entanto, a sua falta contribui, e muito, para que ocorram inúmeras insuficiências no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O PA deve ter um carácter flexivo, resultante da reflexão pormenorizada sobre o processo de ensino-aprendizagem no decorrer do ano letivo. Deve ser flexivo porque é um processo cíclico que consiste na elaboração, na realização, no controlo e que resulta na confirmação ou na necessidade de efetuar alterações no planeamento, e assim sucessivamente (Bento, 2003). O mesmo autor refere que o professor ao realizar a planificação e ao ser confrontado na sua implementação com problemas, teóricos e práticos, terá de recorrer à utilização de outras estratégias ou metodologias para alcançar os objetivos estabelecidos, contribuindo, assim, para a aprendizagem e formação contínua do professor.

Podemos considerar que existem três níveis de referência temporais da programação: i) a longo prazo – planeamento anual que contempla a globalidade da ação; ii) a médio prazo – unidades didáticas; e a iii) a curto prazo – a aula propriamente dita (Batalha, 2004). A mesma autora refere que o planeamento anual depende de inúmeros fatores, entre eles as características gerais dos alunos, as estratégias através das quais os conteúdos irão ser tratados, o número de horas dedicado a cada matéria de ensino, as condições materiais e o tipo de avaliação exigido.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente e as indicações que constam no PNEF e nas AEEF, na realização do planeamento anual da turma 10.º12 (apêndice I) tivemos em consideração os seguintes aspetos: i) calendário escolar e o horário da turma, no que diz respeito aos recursos temporais; ii) o ano de escolaridade (10.º ano) e as metas curriculares estabelecidas para este ano no PNEF e nas AEEF; iii) as indicações do grupo de EF da ESJM; iv) o mapa de instalações, que estabeleceu os recursos espaciais atribuídos à turma 10.º12 ao longo do ano letivo; v) as regras e os recursos materiais associadas aos diferentes recursos espaciais; vi) a definição de objetivos tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação inicial de cada matéria de ensino; vii) as alterações decorrentes da implementação do PAFC, com a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento; e viii) a definição dos momentos de implementação e de avaliação dos conteúdos das áreas da aptidão física e dos conhecimentos.

Para além destes aspetos, tivemos, ainda, em consideração as atividades complementares do EP e os momentos de aplicação dos instrumentos referentes ao projeto EFERAM-CIT.

A junção de todos estes aspetos com a caracterização inicial da turma, permitiu-nos estruturar o nosso PA. Como era de esperar, este foi sofrendo ajustes ao longo do ano letivo, tendo em conta a evolução dos alunos e um conjunto de imprevistos que ocorreram ao longo do ano letivo. Mas, todo o planeamento foi estruturado tendo por base as indicações constantes nos documentos curriculares da disciplina de EF (AEEF, PNEF) e os critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF para as diferentes áreas de avaliação da disciplina.

Como já foi referido anteriormente, o horário das aulas de EF e o sistema de rotação das instalações desportivas assumem um papel relevante na conceção do planeamento anual. Mas, para iniciar um planeamento das aulas temos de ter conhecimento dos recursos espaciais disponíveis, neste caso, a ordem de rotação pelos espaços. No quadro seguinte é possível verificar os recursos temporais, inicialmente previstos, e a sua distribuição consoante a rotação das instalações desportivas.

Quadro 2- Recursos temporais distribuídos pelos recursos espaciais atribuídos à turma 10.º12

Distribuição das instalações ao longo do ano						
Rotações	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Duração da rotação	17/09 a 26/10	29/10 a 30/11	3/12 a 25/01	28/1 a 1/03	7/03 a 26/04	29/04 a 7/06
Instalação	Ginásio	Polidesportivo	Campo de Futebol	Piscina	Campo de Futebol	Pavilhão
Nº de aulas previstas	12	10	10	10	10	11

Como foi possível verificar através do quadro anterior, inicialmente tínhamos previsto 63 aulas de 90 minutos, distribuídas ao longo do ano letivo pelas diferentes instalações, sendo que 26 aulas decorreriam ao longo do 1º período, 24 aulas durante o 2º período e, apenas, 13 aulas no 3º período.

Apesar disso, o número de aulas a decorrer em cada instalação desportiva estava distribuído equitativamente. Mas, como esta era uma previsão dos recursos espaciais e temporais que tínhamos disponíveis para trabalhar, ao longo do ano letivo, fomos forçados a realizar algumas adaptações consoante os imprevistos que ocorreram pontualmente.

Apesar de as aulas de EF estarem sujeitas à imprevisibilidade das condições climáticas, estas não nos forçaram a cancelar nenhuma aula, apenas sentimos a necessidade de realizar alguns ajustes por forma a assegurar que o piso fornecia as condições de segurança necessária para os alunos realizarem as tarefas propostas.

No final do ano letivo, contabilizamos 60 aulas de EF. Nesta contabilização estiveram incluídas as aulas práticas, as aulas teóricas, as aulas dedicadas à avaliação inicial, os momentos específicos de avaliação da aptidão física e da área dos conhecimentos, a aula dedicada à componente de Cidadania e Desenvolvimento e outras duas aulas destinadas à ação de formação de socorrismo dinamizada pela ESJM, cujo conteúdo fazia parte da área dos conhecimentos presentes nas AEEF para o 10.º ano.

Pelo menos duas destas aulas tiveram de sofrer alterações à última da hora, por forma a ultrapassarmos os imprevistos relacionados com a utilização da instalação desportiva que nos estava atribuída, por parte da escola, para outras atividades não desportivas, sem um aviso prévio. Nestas situações, tivemos a necessidade de utilizar outro espaço, que por acaso se encontrava disponível, para a realização destas duas aulas.

No subtópico seguinte, iremos abordar como foi planeada a definição e a distribuição dos conteúdos referentes às diferentes áreas de intervenção nas aulas de EF: as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos.

5.1.1.1. Definição e Distribuição dos Conteúdos referentes às áreas de intervenção nas aulas de EF

De acordo com o PNEF e com as AEEF em articulação com o Perfil dos Alunos, o 10º ano tem “um carácter de revisão dos conteúdos desenvolvidos ao longo do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, permitindo que os alunos avancem em determinadas matérias, experimentem áreas alternativas ou, ainda, recuperem conhecimentos em que tenham sentido mais dificuldades” (p.1, AEEF). Ou seja, no 10º ano interessa consolidar e completar a formação diversificada do Ensino Básico, “facilitando a adaptação à mudança de escola e à composição da turma, oferecendo mais oportunidades de recuperação e/ou aperfeiçoamento em matérias em que os alunos tenham revelado mais dificuldade na avaliação inicial” (p.2 AEEF).

As AEEF estabelecem três áreas de intervenção nas aulas de EF: área das atividades físicas, área da aptidão física e a área dos conhecimentos. Abordaremos de seguida os objetivos a serem atingidos pelos alunos em cada uma dessas áreas e como foi concretizada a sua operacionalização ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

5.1.1.1.1. Área das Atividades Físicas

Para a área das atividades físicas, os alunos devem desenvolver as “competências essenciais para o 10.º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO em 5 matérias e de nível ELEMENTAR numa matéria, de diferentes subáreas” (AEEF, p. 5-8). Ou seja, teríamos de abordar pelo menos seis matérias de ensino e para que o aluno pudesse ter avaliação positiva à disciplina de EF este teria de atingir os níveis acima mencionados, distribuídos pelas subáreas que se encontram no quadro seguinte. De forma simplificada temos, no quadro 3, as diferentes subáreas e quantas matérias de ensino devem ser abordadas dentro de cada subárea, de acordo com as AEEF.

Quadro 3-Subáreas e respetivas matérias de ensino referentes à área das atividades física (AEEF)

Subáreas	Nº de matérias a serem abordadas	Matérias possíveis
Subárea jogos desportivos coletivos	2	Basquetebol, futebol, andebol e voleibol.
Subárea Ginástica	1	Solo, aparelhos e rítmica.
Subárea atividades rítmicas e expressivas	1	Dança, danças sociais e danças tradicionais.
Subárea atletismo		Atletismo
Subárea patinagem		Patinagem e patinagem artística.
Subárea Raquetes	2	Badminton, ténis de mesa e ténis.
Subárea outras		Luta, orientação, natação e jogos tradicionais populares.

Neste sentido, a seleção das matérias de ensino a serem abordadas foram definidas tendo em conta as indicações das AEEF, em discussão com a nossa orientadora, visto que, para o 10.º ano, as matérias de ensino assumem um carácter de revisão, aperfeiçoamento, e até de experimentação de outras matérias de ensino, optou-se por abordar o total de oito matérias de ensino, sendo que, para efeitos de avaliação, no final do ano letivo, expurgaríamos as duas matérias de ensino em que os alunos apresentavam menos proficiência.

Na atividade da caracterização inicial da turma, os resultados obtidos referentes à experimentação das diferentes matérias de ensino foram muito dispares. Devido ao facto de os alunos serem provenientes de diferentes escolas, verificou-se algumas lacunas nas matérias de ensino consideradas nucleares, tais como as atividades rítmicas expressivas e ginástica. Tendo por base estes resultados e o sistema de rotação das instalações desportivas, optou-se por abordar no primeiro período - a ginástica de solo, basquetebol, atividades rítmicas e expressivas (1º / 2º período) e atletismo (1º / 2º período); no segundo período – natação e futebol, e no terceiro período badminton e voleibol.

No que diz respeito às indicações fornecidas pelo grupo de EF em relação à seleção das matérias de ensino, este realçou a necessidade de os professores respeitarem as recomendações que constavam nos documentos curriculares da disciplina. Na escolha das matérias de ensino em si, apenas foi fortemente recomendado a abordagem da natação, principalmente no 10.º ano, por forma a rentabilizar ao máximo os espaços disponíveis para as aulas de EF, e ainda pelo facto da escola apresentar condições ideais para a abordagem desta matéria de ensino.

Tendo em conta as características do sistema de rotação das instalações, optou-se por estruturar a grande maioria dos conteúdos através do modelo de ensino por blocos. Este modelo é caracterizado pela concentração das aprendizagens num dado momento do ano letivo, sendo que, uma das principais desvantagens apontadas a este modelo consiste no facto de não existir a revisão/aperfeiçoamento dos conteúdos, em ciclos mais curtos, ao longo do ano letivo.

No entanto, na programação de um número reduzido de aulas, utilizamos o modelo de ensino por etapas. O PNEF refere que o professor deve privilegiar a utilização deste modelo, pois permite realizar uma aprendizagem distribuída ao longo do ano letivo, para além de permitir a abordagem de várias matérias de ensino na mesma aula, tornando as aulas politemáticas (Jacinto et al., 2001).

Achamos importante refletir sobre o processo de escolha das matérias de ensino e a consequente distribuição ao longo do ano letivo. Em relação à escolha das matérias de ensino, encaramos cada matéria de ensino de forma isolada, ao contrário do que refere o modelo taxonómico defendido por Almada et al. (2008), em que agrupa as atividades físicas consoante os comportamentos que são solicitados aos alunos, defendendo que são os comportamentos solicitados aos alunos que nos permitem caracterizar e agrupar as matérias de ensino de acordo com o tipo de problemáticas que apresentam. Este agrupamento também nos permite definir claramente as intencionalidades das tarefas que propomos e a forma como as vamos aplicar aos alunos (Almada et al., 2008).

Se nos tivéssemos guiado por este modelo taxonómico, inevitavelmente, teríamos estruturado a abordagem dos conteúdos tendo em conta os comportamentos solicitados e não teríamos encarado as matérias de ensino de forma isolada. Esta mudança de perspetiva naturalmente iria-se refletir também na forma como organizaríamos as unidades didáticas, tópico que falaremos mais à frente.

A par da não utilização deste modelo taxonómico, deixamo-nos limitar pelos constrangimentos impostos pela definição, à priori, da rotação da turma pelas instalações. Ao nos depararmos com esses constrangimentos, acabámos por selecionar e distribuir as matérias de ensino ao longo do ano letivo, sem efetuarmos a avaliação diagnóstica no início do ano letivo como estava mencionado no PNEF. Agora, ao refletir sobre este aspeto, acreditamos que, mesmo assim, seria possível realizar a avaliação diagnóstica logo no início do ano letivo, de forma mais simplificada e transversal.

A realização da avaliação diagnóstica no início do ano letivo permitiria uma melhor periodização dos conteúdos ao longo do ano letivo, dotando o PA com uma visão mais global e integrada, com base no levantamento e na interpretação das necessidades e potencialidades dos alunos. (Jacinto et al. (2001). Abordaremos este tópico da avaliação diagnóstica mais à frente, neste documento.

Com isto, poderíamos ter adotado um modelo misto na planificação das aulas, usufruindo das potencialidades que oferecem ambos os modelos, por blocos e por etapas. Contornando alguns dos constrangimentos impostos pelo sistema de rotação das instalações. Por exemplo, na abordagem das matérias de ensino da ginástica e da natação, devido às suas especificações e à necessidade de condições específicas para a sua abordagem, privilegiaríamos o modelo por blocos pela impossibilidade de abordar os conteúdos destas matérias de forma distribuída ao longo do ano letivo.

Na abordagem das restantes matérias de ensino, julgamos que seria possível, e mais rentável, distribuir as aprendizagens ao longo do ano letivo (modelo por etapas), principalmente se agruparmos as matérias de ensino tendo em conta os comportamentos solicitados, embora, a planificação das aulas através do modelo por etapas seja mais complexa, podendo exigir a utilização de instalações polivalentes e o planeamento de um maior número de exercícios para cada aula.

Um aspeto a ser equacionado sobre a planificação de aulas politemáticas, está relacionado com o possível aumento da motivação dos alunos para as aulas, principalmente na abordagem das matérias de ensino em que os alunos referiam não gostar tanto. Exemplo desta situação, foi o caso da abordagem da matéria de ensino de futebol, em que grande parte das alunas apresentavam pouca predisposição para a realização das atividades relacionadas com esta matéria de ensino. Ao diminuir o tempo dedicado a esta matéria de ensino em cada aula, mas distribuindo a sua abordagem ao longo do ano letivo, poderia melhorar a predisposição destas alunas para a prática desta matéria de ensino.

Inicialmente, tínhamos previsto abordar a matéria de ensino de futebol no final do 1º e início do 2º período, mas esta abordagem tornou-se inviável nesta altura e veio a ter lugar só no final do 2º período, no decorrer da segunda passagem pelo campo de futebol. Esta alteração ocorreu devido à impossibilidade de lecionação de três aulas, já referidas anteriormente e, também, devido à utilização de duas aulas para a formação sobre o

suporte de vida dinamizada pela escola, direcionada ao 10.º ano e a ter lugar nas aulas de EF. Esta sequência de imprevistos condicionaram o número real de recursos temporais disponíveis na 3ª rotação pelos espaços, neste caso no campo de futebol.

Na sequência da alteração anterior, tivemos de mudar a matéria de ensino planeada para o final do 2º período. Inicialmente, tínhamos planeado abordar o ténis de campo por nos encontrarmos no campo de futebol e esta instalação apresentar as melhores condições para a abordagem desta matéria de ensino. No entanto, com a abordagem da matéria de ensino referente ao futebol para esta altura, decidiu-se não abordar o ténis de campo e, em alternativa, optou-se por abordar outra matéria de ensino com características idênticas, o badminton, no 3º período, visto que estaríamos no pavilhão e este apresentava melhores condições para a abordagem do badminton em vez do ténis de campo.

No que diz respeito ao número de aulas dedicadas para a abordagem das diferentes matérias de ensino, verificámos que, no início do ano letivo não estávamos a ter o cuidado de distribuir equitativamente o número de aulas pelas diferentes matérias de ensino. No quadro seguinte, encontra-se o número de aulas dedicadas a cada matéria de ensino.

Quadro 4- Número de aulas dedicadas a cada matéria de ensino - área das atividades físicas

Matérias de ensino Nº de aulas	Número de aulas dedicadas a cada matéria de ensino							
	Ginástica	Basquetebol	Atletismo	Natação	ARE	Futebol	Badminton	Voleibol
	8	7	5	6	5	5	5	4

Após essa identificação, ao longo do ano letivo, tivemos em consideração a questão da distribuição do número de aulas pelas restantes matérias de ensino. No entanto, se não nos sentíssemos tão limitados em relação à rotação das instalações desportivas, poderia existir mais alguma flexibilidade em relação ao número de aulas dedicado a cada matéria de ensino, principalmente em função das necessidades apresentadas pelos alunos.

Por exemplo, neste caso, um número mais elevado de aulas verificado na matéria de ensino de ginástica justifica-se, porque, efetivamente, a turma, no seu todo, apresentava grandes dificuldades na execução dos elementos básicos.

Por outro lado, tendo em consideração as ARE, o número de aulas dedicado à abordagem dos conteúdos desta matéria de ensino deveria ter sido superior. Não só pelo

facto de termos identificado que apesar de ser uma matéria considerada nuclear, uma parte dos alunos nunca a tinha experienciado na escola, mas também, pelas características inerentes a esta matéria de ensino que proporciona o desenvolvimento do aluno como um todo. Ou seja, esta matéria de ensino dá a possibilidade de se trabalhar as componentes motoras, as relações interpessoais e as capacidades emocionais (Jacinto et al., 2001), contribuindo para o desenvolvimento de várias competências circunscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Outro aspeto posteriormente verificado, foi que demos maior ênfase aos jogos desportivos coletivos. Primeiramente, a abordagem dos jogos desportivos coletivos poderia ter sido agrupada visto que os comportamentos solicitados aos alunos são idênticos (Almada et al., 2008) e as características destes desportos são semelhantes (Bayer, 1994). Eventualmente, se tivéssemos realizado essa abordagem agrupada, teríamos recursos temporais para abordar outras matérias de ensino, ou até mesmo direcionar estas aulas para a abordagem mais prolongada das matérias de ensino em que os alunos demonstravam maiores dificuldades. Por exemplo, como foi referido anteriormente, para a abordagem das atividades rítmicas e expressivas.

De seguida iremos abordar a área da aptidão física.

5.1.1.1.2. Área da Aptidão Física

De acordo com as AEEF, um dos principais objetivos definidos para a área da aptidão física (ApF), passa pelo desenvolvimento das “capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa *FITescola*, para a sua idade e sexo” (AEEF, 2018, pp.8-9). Na área dos conhecimentos, que iremos abordar de seguida, também tem um tópico referente a esta temática.

Na sequência do projeto EFERAM-CIT, foram aplicados os instrumentos estabelecidos para a avaliação da ApF, nomeadamente através de uma bateria de testes mista, com base nas baterias de teste EUROFIT e FITNESSGRAM. Esta avaliação ocorreu no início e no final do ano letivo.

No nosso caso, esta avaliação acabou ser duplicada porque as diretrizes estabelecidas pelo grupo de EF da ESJM para a avaliação da ApF eram distintas. Ou seja,

na sequência das alterações provocadas pelo projeto de autonomia e flexibilidade curricular, o grupo de EF definiu um conjunto de diretrizes que tinham de ser seguidas por todos os professores do 10.º ano, nomeadamente a utilização do programa *FITescola*.

Neste sentido, o grupo de EF da ESJM estabeleceu algumas diretrizes para o 10.º ano: i) a utilização do programa *FITescola* para a avaliação da ApF, como foi referido anteriormente; ii) dentro do programa *FITescola*, apenas seriam realizados seis testes – milha, senta e alcança, abdominais, flexões de braços, salto horizontal e velocidade com a distância de 20 metros; iii) a avaliação da ApF deveria realizar-se em três momentos, no final de cada período; iv) os alunos deveriam assumir o papel de avaliadores e de avaliados, tal como sugere as AEF; e v) a avaliação da ApF tinha uma ponderação de 15% na nota final do aluno (teremos um tópico dedicado à reflexão sobre esta diretriz).

Por conseguinte, houve uma necessidade acrescida a nível dos recursos temporais despendidos para a realização destas duas avaliações. Eventualmente, este facto poderia ter sido minimizado, mas, enquanto professores estagiários, sentimo-nos na obrigação de seguir as indicações dadas pela universidade na aplicação dos instrumentos ligados ao EFERAM-CIT e as indicações dadas pelo grupo de EF da ESJM. No entanto, este contratempo surgiu pelo facto de o Decreto-Lei n.º 55/2018 ter sido aprovado pouco tempo antes do início do ano letivo e devido a esse curto espaço de tempo e ao carácter científico do projeto EFERAM-CIT não houve tempo de aproximar/adaptar os dois instrumentos de avaliação.

Antes de entrarmos em maior profundidade na reflexão crítica sobre alguns aspetos, de uma forma muito sucinta, explicaremos como foi feita a avaliação tendo em conta a aplicação do programa *FITescola*. Para a avaliação dos seis testes definidos pelo grupo de EF, a turma foi dividida em dois grupos, por ordem alfabética, onde um grupo executava um teste e o outro grupo avaliava, invertendo-se depois os papéis. Para registar os resultados dos testes, criámos uma folha de registo específica para o efeito, que nos permitia comparar, em tempo real, os resultados dos diferentes momentos de avaliação (apêndice II).

Por ser uma avaliação realizada com a intervenção dos alunos, este processo tornou-se um pouco moroso. Na primeira avaliação, gastou-se cerca de duas aulas para a sua concretização, visto que tivemos a necessidade de explicar os testes e os critérios a serem cumpridos em cada um desses testes. Nos outros dois momentos de avaliação, o processo

tornou-se ligeiramente mais rápido, demorando cerca de uma aula e meia, em cada momento.

Contabilizando os recursos temporais utilizados para a avaliação da ApF, verificámos que se utilizou um número elevado de aulas, um total de sete aulas, onde duas delas foram dedicadas ao projeto EFERAM-CIT e cinco dedicadas à aplicação do programa *FITescola*. Já foi explicado anteriormente a duplicação desta avaliação.

Concentrando-nos na aplicação do programa *FITescola*, este teve uma aplicação em três momentos ao longo do ano letivo. Isto significa mais recursos temporais dedicados a esta avaliação. Apesar de termos verificado uma melhoria geral em quase todos os testes nos diferentes momentos, consideramos que esta avaliação deveria ser realizada em apenas dois momentos, no início e no final do ano, tal como acontece nas avaliações do projeto EFERAM-CIT. Este número de avaliação cumpria, na mesma, o seu propósito de orientar o professor na periodização dos conteúdos e na escolha das tarefas, tendo em conta as necessidades encontradas na avaliação inicial e a verificação dos resultados ao final do ano letivo.

Em relação às necessidades encontradas na avaliação inicial da ApF, verificámos que era na componente da força e na componente da agilidade/velocidade que os alunos apresentavam maiores lacunas. Para trabalhar estas necessidades utilizamos as próprias matérias de ensino e, principalmente para reforçarmos a componente da força, utilizou-se um momento específico da aula para o efeito.

Através do treino intervalado de alta intensidade com a aplicação do método *Tabata*, os alunos realizavam 20 segundos de exercício com 10 segundos de descanso entre exercícios e um minuto de descanso entre as séries. O método era composto por duas séries de quatro exercícios, perfazendo a totalidade de quatro minutos. Os exercícios iam sendo alterados a cada quatro semanas por forma a provocar novos estímulos musculares e sempre que necessário adaptados os exercícios consoante a condição física do aluno. Por exemplo, no exercício de flexões de braços, os alunos que apresentavam alguma dificuldade na sua realização, tinham a hipótese de realizar o exercício com os joelhos no solo.

Falta-nos abordar a questão sobre a ponderação dada à ApF na nota final dos alunos, faremos essa abordagem e respetiva reflexão no subtópico referente ao processo de avaliação (ponto 5.1.3). De seguida, falaremos da área dos conhecimentos.

5.1.1.1.3. Área dos Conhecimentos

No que diz respeito à área dos conhecimentos, para além do conhecimento teórico sobre as matérias de ensino abordadas, as AEEF acrescentam três grandes temas: i) relacionar a aptidão física e saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável; ii) interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos; e iii) realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória.

Para a abordagem desta área, no que diz respeito ao conhecimento teórico sobre as matérias de ensino abordadas, fizemo-lo de forma integrada com a componente prática. Para a abordagem dos restantes três temas, recorreremos às características de uma aula teórica, ou seja, com o auxílio de uma apresentação em formato *powerpoint* (apêndice III) dentro de uma sala de aula reservada para o efeito.

Temos a consciência de que as abordagens destes temas poderiam ter sido realizadas no decorrer das aulas de EF, mas, tendo em consideração as características da turma, em que nos momentos mais teóricos distraiam-se com grande facilidade e apresentavam alguma dificuldade em reter a informação, definiu-se que seria melhor abordar estes temas de forma mais restrita e dentro de uma sala, onde os alunos pudessem direcionar o foco e tivessem as condições para tirar os apontamentos necessários, acabando por surtir os efeitos desejados.

Abordou-se um tema por período. No 1º período, falámos sobre a ApF relacionada com a saúde e tentámos sempre fazer um paralelo com a parte prática e com a necessidade de se realizar a avaliação da ApF nas aulas de EF.

No 2º período, abordou-se o tema do socorrismo. A escola tomou a iniciativa de realizar uma ação de formação sobre o socorrismo, dinamizada por um elemento da coordenação da equipa da Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação da Madeira. Esta formação teve a duração de duas aulas, em que a primeira aula teve um carácter teórico e a segunda aula foi de cariz prático.

No 3º período, abordámos o tema relacionado com a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física.

A avaliação desta área dos conhecimentos concretizou-se através de um teste escrito por cada período (apêndice IV), juntando a parte teoria-prática das matérias de ensino e o tema abordado em cada período.

Na totalidade, acabámos por despende três aulas de 90 minutos para esta componente dos conhecimentos. No entanto, numa próxima vez, consideraríamos abordar o tema que relaciona a ApF com a saúde integrado nas aulas práticas de EF. Em relação ao tema do socorrismo, não querendo retirar a importância dos conteúdos, acreditamos que seria possível fazer a sua abordagem numa aula de 90 minutos, em vez de duas aulas de 90 minutos, como aconteceu.

Nos momentos em que se verificou algum aluno com atestado médico, para além de auxiliarem nos diversos momentos da aula (arbitragem, organização e arrumação do material, etc), foi-lhes solicitado a realização de pequenos trabalhos sobre a componente teórica das matérias de ensino e sobre o primeiro tema, culminando na apresentação do trabalho realizado, para a turma. Existiu, no entanto, uma exceção pontual relacionada com a apresentação do primeiro tema. porque o aluno não conseguiu fazer essa apresentação devido a estar ausente por motivos médicos.

Antes de passarmos ao subtópico sobre as Unidades Didáticas, de forma muito sintetizada, o PA foi um documento que nos ajudou a orientar a gestão do processo de ensino-aprendizagem, e a sua flexibilidade permitiu-nos realizar um conjunto de alterações e reajustes consoante as necessidades sentidas no decorrer da sua aplicação.

As alterações foram decorrentes de alguns imprevistos que não pudemos controlar diretamente, foi reajustado de acordo com as informações recolhidas na avaliação diagnóstica e, também, no decorrer do processo de avaliação contínua. Estes reajustes estiveram sempre alinhados para o cumprimento dos objetivos curriculares estipulados para este ano de escolaridade.

5.1.1.2. Construção das Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas (UD's) são um conjunto de planificação a médio prazo e estão interligadas ao planeamento anual. As UD corresponderam, neste caso, a um período concentrado de atividades de uma determinada matéria de ensino.

Nas UD's devem estar especificadas as ações motoras que vão ao encontro dos objetivos gerais estabelecidos no planeamento anual. As atividades planeadas devem permitir um número variado de experiências, devem corresponder às especificidades dos alunos e deve estabelecer os pré-requisitos necessários para que os alunos alcancem as metas estabelecidas para cada matéria de ensino (Batalha, 2004).

Bento (2003) acrescenta que as UD's "são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem" (p.75). O mesmo autor remete para o professor a necessidade de definir um conjunto de estratégias didático pedagógicas a serem utilizadas na operacionalização de cada UD.

O PNEF refere que é neste momento que o professor deve

(...) estimar o número de unidades de ensino (conjunto de aulas com objetivos 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, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 33)

Neste sentido, demos início à construção das UD's após a realização da avaliação diagnóstica de cada matéria de ensino. Após esta primeira avaliação, definiu-se um conjunto de objetivos e procedeu-se à estruturação do processo de ensino-aprendizagem através da distribuição progressiva dos conteúdos, tendo em conta as necessidade e potencialidades dos alunos para cada matéria de ensino.

Tal como refere o PNEF, os conteúdos das UD's foram estruturados partindo dos mais simples para os mais complexos. Privilegiámos a utilização de atividades mais globais e atividades mais analíticas consoante as matérias de ensino abordadas e as necessidades apresentadas pelos alunos (Jacinto et al., 2001).

Sendo que percecionamos que o sistema de rotação das instalações privilegiava a planificação das aulas através do modelo por blocos, construiu-se uma UD para cada

matéria de ensino, perfazendo um total de oito (poderá ser consultado um exemplar de uma UD no apêndice V).

As UD's tiveram uma estrutura muito similar e basearam-se nos seguintes tópicos: i) recursos disponíveis – levantamento dos recursos temporais, espaciais e materiais; ii) avaliação inicial/diagnóstica – que nos permitiu verificar o nível de proficiência dos alunos e situá-los nos níveis de aprendizagem (introdutório, elementar, avançado) sugeridos pelo PNEF/AEEF; iii) objetivos programáticos – onde estabelecemos objetivos a ser atingidos pelos alunos no decorrer da UD; iv) cronograma dos conteúdos – permitiu distribuir os conteúdos pelo número de aulas que tínhamos disponíveis, seguindo uma abordagem lógica e progressiva; v) estratégias didático-pedagógicas- definiu-se um conjunto de estratégias que permitissem aos alunos cumprir os objetivos estabelecidos para cada matéria de ensino; vi) avaliação sumativa dos alunos – durante o decorrer de toda a UD os alunos foram sucessivamente alvo de avaliação, no final da UD fizemos a avaliação final enquadrando os alunos nos respectivos níveis de aprendizagem; e vii) balanço final da UD – ao finalizar cada UD procedemos à reflexão da mesma.

As UD's foram alvo de vários ajustes consoante as necessidades sentidas na sua implementação. Uma dificuldade comum a todas as UD's foi a distribuição dos conteúdos pelo número reduzido de aulas que tínhamos disponíveis para a abordagem de cada uma das matérias de ensino, sendo necessário definir de forma clara e objetiva os objetivos a serem alcançados pelos alunos, tendo em conta o nível de aprendizagem em que se situavam.

Verificámos, em contexto prático, que a construção das diversas UD's serviram como um documento orientador da nossa prática pedagógica e de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Tiveram uma relação congruente com o planeamento anual e com os objetivos programáticos a serem alcançados pelos alunos em cada matéria de ensino, tendo por base as AEEF. A avaliação esteve sempre presente no decorrer de cada UD, servindo de suporte ao processo de reflexão, e eventual adaptação, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, permitindo verificar se existiu evolução dos alunos e se os objetivos estabelecidos foram cumpridos.

No entanto, poderíamos ter simplificado toda a organização das UD's se tivéssemos agrupado as matérias de ensino de acordo com os comportamentos solicitados, tal como sugere Almada et al. (2008). Ao organizar as UD's desta forma, seria mais intuitivo fazer o planeamento das aulas através do modelo por etapas, permitindo a aprendizagem

distribuída ao longo do ano letivo e a possibilidade de planejar as aulas com um carácter politemático. Eventualmente, poderia suscitar maior motivação nos alunos para a prática de determinadas matérias de ensino.

Fazendo um paralelismo com esta taxonomia, podíamos, por exemplo, reformular a construção das UD's, agrupando as matérias de ensino que têm objetivos transversais. Assim, agruparíamos as matérias de ensino dos jogos desportivos coletivos (basquetebol, futebol e voleibol) e as matérias de ensino com carácter individual (ginástica, atletismo e atividades rítmicas e expressivas), perfazendo um total de duas UD's, em vez de seis UD's individuais.

Com as matérias de ensino selecionadas, verificámos que não solicitamos um conjunto de comportamentos característicos dos modelos referentes aos desportos de combate e aos desportos de grandes espaços, que também têm um importante contributo na transformação holística do aluno, e atendendo à transversalidade de comportamentos solicitados entre as matérias de ensino, certamente que acrescentaríamos a abordagem de várias matérias dentro de cada agrupamento, trabalhando, assim, os objetivos transversais e os objetivos específicos de cada matéria de ensino.

Finalizando, toda a estruturação das UD's permitiria a construção lógica e sequencial dos respetivos planos de aula de acordo com os conteúdos e objetivos previstos. No entanto se tivéssemos agrupado as matérias de ensino segundo os conteúdos transversais teríamos uma abordagem mais sequencial e estruturada ao longo do ano letivo, permitindo a revisão dos conteúdos.

5.1.1.3.Plano de Aula

O plano de aula (PdA) corresponde ao planeamento a curto prazo. Batalha (2004) refere que o PdA é um ponto de equilíbrio entre um planeamento teórico e a realidade da aula propriamente dita, que contempla a altura do ano, a duração da aula, o conteúdo e o público-alvo. Aqui, o professor, na sequência do planeamento das UD's, terá de selecionar as atividades para a aula, planejar o tempo útil previsto para a aula, tem de selecionar a quantidade de informação a ser transmitida, tem de adequar ao nível de exigência dos alunos e escolher o estilo ou estilos de ensino a serem utilizados (idem).

Bento (2003) acrescenta que “se as aulas forem preparadas sem ter em conta todo o quadro de planeamento e análise de ensino, ficarão por explorar muitas das potencialidades educativas e formativas de uma disciplina” (p.75). Indo ao encontro desta

ideia, Batalha (2004) refere que o sucesso pedagógico depende da organização da aula, da rentabilização dos recursos temporais e da combinação lógica das diferentes fases da aula.

Neste sentido, para a estruturação do PdA tivemos em conta o PA e a construção das UD's, assim como todo o processo reflexivo decorrente das aulas anteriores. Assim, o PdA foi construído para ser um documento orientador da dinâmica da aula e de fácil leitura no decorrer da sua operacionalização (no apêndice VI pode ser consultado um exemplo de um PdA). Na sua construção, tivemos em consideração as indicações referidas pelos estagiários de anos anteriores (Gouveia, 2017; Correia, 2016), assim como os pressupostos apresentados por Batalha (2004).

A estruturação do PdA estava realizada no formato seguinte: i) cabeçalho – continha o local, a identificação da professora estagiária, a ano e a turma, a data, o nº de aula correspondente, a duração (tempo útil de aula), a hora da aula, o nº de alunos, a matéria de ensino, os objetivos específicos e os recursos materiais necessários; ii) o tempo da aula – com a duração de cada atividade e o tempo de transição; iii) organização – informação inicial (apresentação dos conteúdos a desenvolver na aula), parte inicial, composta pela ativação cardiorrespiratória e, de seguida, o desenvolvimento das capacidades condicionais, parte fundamental, correspondente aos diferentes exercícios para solicitarem os comportamentos inerentes a cada matéria de ensino e a parte final, correspondente ao retorno à calma e revisão da aula; iv) objetivos – correspondentes a cada fase da aula e para cada exercício; v) os conteúdos a serem trabalhados; vi) o esquema visual - tendo a organização dos exercícios e a disposição dos alunos; vii) a constituição dos grupos de trabalho - quando aplicável; e viii) reflexão da aula.

No decorrer da operacionalização da aula, tivemos sempre como meio de atuação o processo cíclico de diagnóstico, prescrição e controlo, e, no final de cada aula, procedíamos a uma reflexão em conjunto com os elementos do nosso núcleo de estágio, no sentido de analisar se os objetivos pretendidos tinham sido alcançados, refletir sobre a intervenção pedagógica e sobre eventuais situações que acontecessem no decorrer da aula. A reflexão realizada em cada aula serviu para ajustar e adequar as situações de aprendizagem e a nossa intervenção pedagógica nas aulas seguintes.

Numa fase inicial, sentimos algumas dificuldades na seleção dos exercícios, na definição do tempo de cada exercício e na organização e disposição dos materiais, por forma a solicitar os comportamentos necessários tendo em conta os objetivos de

aprendizagem definidos. Assim como estipular a duração necessária para verificar e estimular a progressão da aprendizagem dos alunos e rentabilizar, ao máximo, o espaço e os recursos materiais disponíveis.

Nas primeiras semanas verificou-se uma grande dependência ao PdA, no sentido de cumprir rigorosamente com o que estava planeado e da forma como estava planeado. Com as reflexões que foram sendo feitas após cada aula e com o feedback da orientadora, adotámos uma postura mais flexível e tivemos uma maior capacidade de adequar os exercícios e a organização dos materiais pelo espaço. Tornou-se fundamental experimentar diversas estratégias no sentido de verificar aquela(s) que proporcionava(m) melhores resultados, e até ouvir o feedback dado pelos alunos, em algumas situações.

Outros aspetos importantes foram o estabelecimento de regras de conduta e a estabilização de rotinas, sendo que estes aspetos contribuíram para a agilização da transição, quer no começo da aula, quer no decorrer da própria aula e no final.

Ao longo de toda a PL tornou-se imprescindível o processo de reflexão, debate, partilha e troca de ideias entre os diferentes elementos do NE, orientadores e colega de estágio. Permitiu-nos conjugar a nossa perceção sobre as aulas e sobre a nossa intervenção, com a perceção de quem nos observava do lado de fora, resultando numa perceção mais realista em relação ao todo. Este foi o ponto de partida para a adaptação, aprimoramento e progressão da nossa intervenção pedagógica e consequente melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. De seguida, abordaremos o subtópico referente à intervenção pedagógica.

5.1.2. Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica do professor é pautada pela adoção de diversas estratégias didático-pedagógicas, todas elas orientadas para que o aluno progrida gradualmente no seu processo de aprendizagem, tendo sempre por base as suas necessidades e potencialidades. No decorrer deste subtópico, abordaremos as dimensões da intervenção pedagógica, os modelos de ensino, os estilos de ensino e faremos a abordagem dos métodos de ensino de forma integrada nos dois tópicos anteriores.

Batalha (2004) destaca que as Dimensões da Intervenção Pedagógica “são um conjunto de situações que o professor constrói, para conseguir que o ato pedagógico seja realmente um sucesso” (p.124). A mesma autora faz referência a cinco dimensões do

ensino em que o professor se deverá apoiar para planificar e operacionalizar as aulas, as dimensões são: i) instrução; ii) *feedback*; iii) disciplina; iv) gestão; e v) clima.

No que se refere à instrução, esta dimensão está diretamente relacionada com a apresentação do conteúdo, onde, através desta dimensão, propusemos as tarefas a serem realizadas durante as aulas. O principal objetivo consistia na apresentação da informação, onde fazíamos uma ponte sobre as tarefas realizadas anteriormente e as novas tarefas. Tivemos sempre o cuidado com a nossa colocação e a colocação dos alunos, por forma a termos sempre o controlo visual sobre estes certificando-nos que prestavam atenção à informação que era transmitida. Normalmente os alunos encontravam-se em “meia-lua”.

Na nossa instrução, respondemos sempre às questões “o quê” e “quando”, tentando transmitir os critérios essenciais de forma breve, clara e concisa, por forma a minimizar os tempos de instrução e de transição. A instrução sobre a tarefa era sempre precedida de uma demonstração, por parte do professor ou de um aluno, posteriormente verificávamos se os alunos tinham compreendido o que era pedido através do questionamento geral e/ou específico e, durante a realização da tarefa, verificávamos se os alunos tinham compreendido, efetivamente, o que lhes era solicitado.

Numa fase inicial do EP, sentimos alguma dificuldade em transmitir a informação de forma sintetizada e concisa, sendo que gastávamos mais algum tempo do que o necessário na fase da instrução. Posteriormente, este aspeto foi sendo melhorado ao longo das aulas, possibilitando um menor tempo de instrução e um maior tempo dedicado ao empenhamento motor.

Quanto ao *feedback* pedagógico, este acontecia no decorrer e após a realização da tarefa anteriormente transmitida através da instrução. De acordo com Batalha (2004), a utilização de *feedbacks* de qualidade durante a aula é indispensável, tornando-se num fator crítico para a aquisição e aperfeiçoamento das aprendizagens por parte dos alunos. Refere a altura que proporcionando informações muito ricas quando adequados às necessidades dos alunos, observadas no decorrer da realização da tarefa, auxiliando o aluno a progredir e a melhorar a sua prestação.

Para a emissão de *feedback* de qualidade foi necessário observarmos a prestação do(s) aluno(s), realizar um diagnóstico, identificando se os critérios de êxito ou os objetivos pretendidos tinham sido alcançados e, caso não fossem realizávamos uma

prescrição através de um feedback pertinente e claro. Posteriormente, realizávamos o controlo da prestação do(s) aluno(s) e no final daríamos um novo feedback consoante a prestação do aluno.

Ao longo da nossa intervenção, tendo em conta o objetivo, demos, maioritariamente, *feedbacks* de cariz prescritivo, descritivo e avaliativo. Depois, tendo em conta as situações de aprendizagem e a sua pertinência, fomos introduzindo a utilização de *feedbacks* interrogativos.

Quanto à forma do *feedback*, utilizámos, maioritariamente, *feedbacks* auditivos/verbais. Consoante as matérias de ensino, privilegiámos a utilização de *feedbacks* visuais (por exemplo na matéria de ensino de natação), quinestésicos (por exemplo na matéria de ensino de ginástica) ou mistos.

Principalmente numa fase inicial, fizemos o uso de *feedbacks* individuais, no decorrer da realização dos exercícios e *feedbacks* coletivos, principalmente após a finalização da tarefa e no final da aula. Sempre que possível, privilegiámos a utilização dos *feedbacks* aprovativos em detrimento de *feedbacks* desaprovativos, por forma a reforçar os aspetos da *performance* e a promover um clima propício ao trabalho e aumentar a motivação dos alunos na realização das tarefas.

De todas as dimensões de ensino, esta foi aquela em que sentimos maiores dificuldades. Inicialmente, sentimos muitas dificuldades em emitir *feedbacks* mais específicos e no *timing* adequado. A dificuldade sentida foi diminuindo à medida que fomos conhecendo melhor os alunos, consolidando o nosso conhecimento sobre as matérias de ensino abordadas e fomos melhorando a nossa capacidade observativa, focando nos aspetos essenciais de cada atividade prescrita.

No que diz respeito à disciplina, Batalha (2004) refere que “os comportamentos de desvio devem ser evitados e o professor deve ser capaz de antecipar problemas de disciplina e sobretudo actuar ao nível da prevenção” (p. 128). No início do ano letivo, foram determinadas as regras gerais e de conduta associadas às aulas de EF e definidas algumas rotinas que facilitaram as dinâmicas antes, durante e após aula.

Neste aspeto, ao longo do EP não ocorreram casos de indisciplina considerados graves. Pontualmente, verificaram-se situações em que os alunos dispersavam a sua atenção da tarefa que estava a ser realizada, mas uma pequena chamada de atenção era

suficiente para que o aluno prestasse atenção ao que era pedido e se focasse na realização da tarefa.

Consideramos que o cumprimento das regras estabelecidas no regulamento interno referentes ao tempo de aula e ao material indispensável, assim como o estabelecimento de regras de conduta (por exemplo, um apito indica o término da tarefa, dois apitos os alunos terminam a tarefa e deslocam-se até ao professor) e de rotinas (por exemplo na estrutura da aula, ou na responsabilização de ir levantar o material, arrumação do material e entrega do material) contribuiu para o bom comportamento geral da turma, que se manteve constante até ao final do ano letivo.

Quanto à dimensão relacionada com a gestão, Batalha (2004) refere que é de esperar que “a maximização das oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos seja dependente do modo como o professor distribui o tempo pelas diferentes partes da aula” (p.129). Subjacente a esta dimensão está, também, a regulação da participação dos alunos nas atividades da aula, consoante a gestão do espaço e dos materiais disponíveis (H. Antunes, comunicação pessoal, 2017). Os objetivos desta dimensão passam por: i) facilitar as condições de ensino-aprendizagem; ii) maximizar a participação dos alunos; e iii) proporcionar as melhores condições de segurança (idem).

Neste sentido, no planeamento das aulas tivemos em grande consideração esta dimensão. Na gestão do tempo de aula, foram tidos em conta o tempo de informação, a duração dos episódios de organização, a duração dos períodos de transição e o tempo disponível para a prática (Antunes, 2017). Na organização das atividades, dos materiais pelo espaço e na gestão dos alunos, tivemos sempre em consideração formas de potencializar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Para isso, diminuámos o tempo de instrução, tentámos rentabilizar o espaço e os materiais, por forma a que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades de estar em empenhamento motor efetivo, o máximo de tempo possível. Por exemplo, através de utilização de estações para a realização de diferentes tarefas, dando possibilidades de todos os alunos estarem em empenhamento motor e ao mesmo tempo rentabilizávamos ao máximo o espaço e os materiais disponíveis (matéria de ensino de ginástica, atletismo e natação, esta última com a particularidade de a distribuição dos alunos pelas pistas ser por níveis de proficiência, em que os alunos menos proficientes estavam na pista ao pé da borda da piscina).

Por fim, temos a dimensão de ensino relacionada com o clima. Batalha (2004) diz que “nesta dimensão estão contidas as relações humanas, as interações pessoais e o ambiente vivido na situação de ensino-aprendizagem” (p.130). O comportamento do professor deve promover a estimulação, encorajamento e a motivação por forma a que as aprendizagens decorram em justo equilíbrio num envolvimento caloroso e se alcancem resultados positivos (idem). Direcionar a intervenção pedagógica neste sentido desempenha um papel preponderante no estabelecimento do clima que deve reinar na aula. Para isso o professor deverá elogiar, encorajar e reconhecer os méritos dos alunos, em detrimento de criticar, ameaçar e ironizar (Antunes, 2017).

Batalha (2004) acrescenta que “o ambiente propício para a libertação de sinergias criadoras tem de ser enquadrado por um clima agradável” (p. 131). Neste sentido, desde o início do EP procurámos estabelecer um clima positivo que favorecesse o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Para isso, tentámos conhecer individualmente os alunos, para além de sabermos os seus nomes e de os identificar corretamente, procurámos conhecer os seus gostos e motivações para a prática das diferentes matérias de ensino, que atividades faziam fora do contexto escolar, para além de identificarmos os alunos que praticavam desporto federado. Para que este conhecimento do contexto extracurricular fosse, possível utilizamos os momentos precedentes ao início das aulas, correspondente aos 5/10 minutos de tolerância estabelecidos no regulamento interno da escola. Aproveitávamos estes minutos para, numa fase inicial, questionar os alunos que estavam presentes sobre as atividades do seu dia-a-dia. Numa fase posterior, eram os próprios alunos que se dirigiam a nós a contar as “novidades” referentes às suas atividades letivas e não letivas, estabelecendo-se sinergias bastante positivas entre os alunos e o professor.

No decorrer da aula de EF, tentámos emitir reações de afetividade positiva em número superior às reações negativas. Procurámos elogiar frequentemente os alunos, quer pelo esforço desenvolvido, quer pelos resultados obtidos, evitámos qualquer situação de ironia ou que pudesse vir a denegrir a ação dos alunos. Incentivámos os alunos a atingir prestações mais elevadas, consoante as suas necessidade e potencialidades. Procurámos ajustar as situações de aprendizagem ao nível de proficiência dos alunos, para que estes realizassem um maior número de tarefas realizadas com sucesso, fazendo-os tomar consciência de que os erros correspondem a fases naturais do processo de aprendizagem.

E, procurámos uniformizar a nossa intervenção, promovendo um tratamento igualitário com todos os alunos da turma.

Todas estas dimensões de ensino e as suas intencionalidades, devem estar bem presentes na preparação das aulas e no momento da aula propriamente dita. Devem ser pensadas ao pormenor, mas são passíveis de serem reajustadas no decorrer da aula caso sintamos essa necessidade. Por conseguinte, as dimensões de ensino estão subjacentes a todas as matérias de ensino e a todas as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesta sequência, iremos abordar de seguida os modelos de ensino utilizados ao longo do EP.

5.1.2.1. Modelos de Ensino

A primeira etapa no processo de ensino de EF, passa pela definição dos conteúdos e dos respetivos objetivos programáticos, com base nos resultados da avaliação diagnóstica das diferentes matérias de ensino. Só depois desta etapa é que poderemos proceder à escolha de um conjunto de estratégias didático-pedagógicas para estruturar o processo de ensino-aprendizagem (Antunes, 2017).

O PNEF refere que o professor tem

a responsabilidade de escolher os objectivos específicos e as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais (...), para que os benefícios reais da actividade do aluno correspondam aos objectivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito (Jacinto et al., 2001, p.8).

Os fatores que influenciam a definição dos modelos de ensino são: i) o nível de ensino; ii) as características dos alunos; e iii) os conteúdos, pelo que interessa realçar, em função destes fatores, não há estratégias, métodos ou situações de aprendizagem absolutas para o cumprimento dos objetivos estipulados (Antunes, 2017).

O PNEF realça a importância do princípio da especificidade do plano de turma, em que este “representa uma opção em que o professor selecciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais” (Jacinto et al., 2001, p.27).

Neste sentido, Rink (1993) refere que nenhum dos modelos de ensino é o mais eficaz, todos eles apresentam as suas potencialidades e as suas fragilidades. Recai sobre

o professor encontrar um ponto de equilíbrio entre as potencialidades e as fragilidades que cada modelo apresenta e optar por aquele(s) que melhor se adequa(m), tendo sempre em consideração os conteúdos a serem abordados, as potencialidades e as necessidades que os alunos apresentam, assim como, as suas experiências e motivações.

Para o efeito, existem vários modelos e de ensino que colocam o professor no centro do processo e outros que promovem uma maior autonomia aos alunos, assim como modelos de ensino que privilegiam uma abordagem mais analítica, subdividindo os conteúdos, e outros, que privilegiam uma abordagem mais global. Neste aspeto, o PNEF defende que “na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio segundo o qual a actividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (p. 28).

Ao longo da nossa prática pedagógica, recorreremos ao Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo Desenvolvimental (MD) (Rink, 1993) e ao *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982).

O MID foi utilizado, maioritariamente, na abordagem das matérias de ensino de ginástica e natação, devido às suas especificidades e à necessidade de termos maior controlo sobre a turma, por forma a garantir a segurança integral dos alunos. Este modelo de ensino é centrado no professor, na medida em que o professor tem exclusividade no poder de decisão, estabelece as regras e as normas, e define as rotinas.

Neste modelo, o professor é prescritivo e detalhado na explicação das tarefas a cumprir e privilegia a componente psicomotora com enfoque na intensidade na realização das tarefas. O aluno recebe as informações sobre os critérios de êxito mínimos a serem cumpridos e é acompanhado, orientado, avaliado e corrigido, principalmente numa fase inicial das aprendizagens. Normalmente, a aula inicia com uma revisão da aula anterior, as tarefas são alvo de uma demonstração prévia e o professor monitoriza e controla a aula recorrendo ao *feedback* corretivo (Antunes, 2017).

O MD foi mais utilizado nas matérias de ensino de Atletismo e Atividades Rítmicas e Expressivas, sendo também utilizado, de forma parcial, consoante as situações de aprendizagem, nas matérias de ensino dos JDC (basquetebol, futebol e voleibol) e no badminton.

Este modelo surgiu baseado no MID, a abordagem do MD consiste em: i) a didática e as progressões das situações de aprendizagem assumem-se como elementos centrais; ii) considera que a prática por si só não leva a uma aprendizagem consciente por parte dos

alunos; iii) o planeamento deverá contemplar tarefas que permitam aos alunos experienciarem o sucesso, contribuindo para o aumento da motivação e do empenho; e iv) as tarefas deverão ser ajustadas ao nível de proficiência dos alunos, não devendo ser demasiado fáceis nem de grande grau de dificuldade (Rink, 1993; Antunes, 2017).

Neste sentido, o professor deverá: i) planejar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos; ii) possibilitar o aprimoramento das capacidades e competências através da emissão de feedbacks de qualidade; e iii) possibilitar a aplicação dos conhecimentos através da competição e da autoavaliação (H. Antunes, 2017).

Para os JDC (basquetebol, futebol e voleibol) e no Badminton, utilizou-se predominantemente o modelo do jogo para a compreensão (TGfU). No entanto, consoante as dificuldades apresentadas, principalmente no domínio e controlo do objeto de jogo, optou-se por utilizar o MD numa fase inicial da aprendizagem, recorrendo-se a exercícios mais analíticos para a consolidação de aspetos mais técnicos, seguido de situações de jogo reduzido e/ou condicionado até chegar ao jogo formal, numa fase mais avançada.

Para o modelo TGfU, a performance dos alunos é consequência da compreensão tática do jogo. Através desta compreensão adquirida através do jogo o aluno poderá tomar decisões mais adequadas sobre *o que fazer e como fazer* (Bunker & Thorpe, 1982). Os seus princípios pedagógicos assentam na: i) seleção do tipo de jogo; ii) modificação do jogo por representação; iii) modificação do jogo por exagero; e iv) Complexidade tática, sendo que os indicadores representativos do sucesso da aprendizagem dos alunos estão baseados nos processos cognitivos de perceção, na tomada de decisão e na compressão do jogo (idem).

Refletindo sobre os modelos de ensino utilizados, como estávamos em contexto de estágio, teria sido enriquecedor ter experienciado outros modelos de ensino que colocam os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem e que permitem que estes trabalhem em maior profundidade, para além da componente psicomotora, a componente social e afetiva, tal como o Modelo de Educação Desportiva (MED), em que os seus principais objetivos se centram no aumento da competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto. O contexto desportivo do MED engloba seis características: i) épocas; ii) afiliação; iii) competição formal; iv) registos estatísticos; v) festividade; e vi) evento culminante (Siedentop, 1998).

Outro modelo que poderíamos ter experienciado seria o Modelo de Competências (junção do TGfU como as características do MED). O modelo de competências, aplicado essencialmente aos jogos desportivos coletivos de invasão, caracteriza-se por permitir o desenvolvimento das competências dos alunos através da realização de jogos modificados e, ao mesmo tempo, permite que os alunos passem pelas funções de promoção e orientação das atividades desportiva (Caldeira *et. al*, 2019).

Estas abordagens acabaram por não ser viáveis na ESJM, de certo modo devido às fortes resistências que sentimos quando equacionámos a possibilidade de experienciar estas metodologias, assim como pelas limitações trazidas pelo sistema de rotação das instalações adotado pela escola, dificultando o cumprimento dos protocolos destes dois modelos, principalmente no que diz respeito ao número de sessões necessárias (geralmente 18 a 24 sessões) para a sua implementação, assim como a necessidade de utilizar a gravação em vídeo das aulas (aspeto que foi, também, fortemente desencorajado, devido às reservas da escola, decorrente da implementação da lei de proteção dos dados).

Acreditámos que teria sido benéfico ter experienciado os vários modelos de ensino, principalmente no decorrer do EP, pois permitir-nos-ia aprofundar o nosso conhecimento sobre os mesmos e, conseqüentemente, adquirir competências de adaptação e aplicação destas na intervenção pedagógica, consoante os objetivos programáticos definidos. Corroboramos com Lopes, Vicente, Prudente e Fernando (2011) quando referem que a aprendizagem se trata

(...) de um processo centrado no aluno, onde é preciso dominar uma metodologia que permita acompanhar a rápida evolução do conhecimento. Sendo que o ponto fulcral deixa de ser a acumulação de conhecimento. Mas sim o privilegiar a capacidade de resolução de problemas, num processo de procura dos instrumentos, conceitos, etc., que permitem atingir os objectivos pretendidos” (p.142).

De seguida abordaremos os estilos de ensino que estão, em parte, ligados aos modelos de ensino utilizados.

5.1.2.2. Estilos de Ensino

No que diz respeito aos estilos de ensino, à semelhança do que foi dito anteriormente, foram utilizados diferentes estilos de ensino ao longo das aulas, consoante os objetivos estipulados para cada situação de aprendizagem.

De acordo com Batalha (2004), os diferentes estilos de ensino estão relacionados com a apresentação dos conteúdos, com a sua combinação, a organização e orientação da aprendizagem.

Os estilos de ensino podem ser estruturados em dois grupos, os que se centram no professor e os que se centram nos alunos, proporcionando maior grau de autonomia. De acordo com Moosston e Ashworth (1986), os estilos centrados no professor, ou seja, exigem um comportamento reprodutor por parte dos alunos, são: i) o ensino por comando; ii) o ensino por tarefa; iii) o ensino recíproco; iv) autoavaliação; e v) ensino inclusivo. Por outro lado, os estilos de ensino que proporcionam maior autonomia aos alunos são: i) descoberta guiada; ii) descoberta convergente; iii) produção divergente; iv) programa individual; v) ensino iniciado pelo aluno; e vi) autoensino.

Neste sentido, os estilos de ensino mais utilizados ao longo do estágio foram os estilos: de comando, tarefa, recíproco, divergente e descoberta guiada. Sempre que sentimos necessidade ou a aprendizagem de determinado conteúdo proporcionava, adotamos diferentes estilos de ensino numa só aula.

Numa fase inicial do EP, demos uma maior ênfase ao estilo de ensino por comando. De acordo com Batalha (2004), este estilo baseia-se na emissão de um estímulo por parte do professor e na resposta imediata por parte do aluno. A utilização deste estilo de ensino permitiu-nos ter maior controlo sobre a turma, definir certas rotinas de trabalho, relacionadas com o trabalho das capacidades motoras ou, até mesmo, com a colaboração dos alunos no levantamento e na entrega do material utilizado nas aulas, para além da realização das diferentes situações de aprendizagem. Este estilo de ensino esteve mais subjacente às matérias de ensino de ginástica, atletismo e natação, devido às suas especificidades e à necessidade constante de garantir todas as condições de segurança.

Comum em todas as matérias de ensino, em maior ou menor grau, utilizámos o estilo de ensino por tarefa. Este estilo é idêntico ao estilo mencionado anteriormente, permitindo-nos individualizar as situações de aprendizagem consoante as características dos alunos e os comportamentos que pretendíamos solicitar.

Em situações que proporcionavam a definição de grupos de trabalho, quando estes grupos eram organizados tendo em conta a sua heterogeneidade, fizemos o uso do estilo de ensino recíproco. Aqui, os alunos mais proficientes colaboravam na aprendizagem dos

alunos menos proficientes. Quando a definição dos grupos era homogênea, o estilo de ensino mais utilizado foi de produção divergente, em que se colocou intencionalmente diversos constrangimentos, como por exemplo, situações de superioridade ou de inferioridade numérica. A utilização destes dois estilos de ensino esteve subjacente às matérias de ensino de basquetebol, futebol e voleibol.

O estilo de ensino por descoberta guiada esteve mais subjacente aos ensinamentos das ARE, em que se definiu que a avaliação final consistia na construção e apresentação de uma pequena coreografia tendo presente, pelo menos, um elemento de cada um dos conteúdos, saltos, voltas e deslocamentos abordados ao longo das aulas, deixando à mercê da criatividade dos alunos a sequência coreográfica e a escolha da música. O estilo por descoberta guiada também esteve diretamente relacionado com a abordagem do modelo TGfU, em que os alunos, através das situações de jogo, tinham de tomar as decisões mais adequadas para resolverem os problemas característicos do jogo.

Tal como nos modelos de ensino, não existe um estilo de ensino específico que permita dar resposta a todas as situações de aprendizagem. Todos apresentam as suas vantagens e desvantagens, cabendo ao professor escolher o ponto de equilíbrio entre estes dois aspetos e conjugar a utilização de dois ou mais estilos que permitam a progressão dos alunos. E a conseqüente concretização dos objetivos programáticos que levam ao sucesso educativo dos alunos.

Para além da definição das estratégias didático-pedagógicas que norteiam a intervenção pedagógica, é fundamental que o professor reflita, pondere e defina os critérios de avaliação de forma coerente, pois estes são indissociáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Tema que abordaremos em seguida.

5.1.3. Processo de Avaliação

O processo de avaliação está subjacente ao processo educativo, logo é imprescindível em qualquer proposta que esteja relacionada com a educação (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Corroborando com esta ideia, o Decreto-Lei nº 55/2018, determina, através do artigo 22.º, que a avaliação enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem permite orientar “(...) o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as

capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.2936).

No entanto, Simões, Fernando e Lopes (2014) alertam para a subjetividade inerente ao processo de avaliação nas aulas de EF afirmando que

Existe uma grande dificuldade em criar um sistema de avaliação único, esta disciplina é diferente das demais, em que não é possível mensurar o conhecimento do aluno por meio de avaliações teóricas. O conhecimento é construído pela apropriação de técnicas corporais e pela criação de movimentos, o que dificulta muito a avaliação por parte do professor” (p.21).

Neste pressuposto, o Decreto-Lei n.º 55/2018, através do artigo 22.º, refere que, na realização da avaliação, devem ser utilizados “procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos” (p. 2936).

Como já foi referido anteriormente, as AEEF (2018), para além de servirem como base para a orientação curricular no que diz respeito à planificação e realização, também estabelecem as áreas de avaliação para disciplina de EF, determinando as três áreas de intervenção, sendo elas: i) área das atividades físicas; ii) área da aptidão física; e iii) área dos conhecimentos. No que diz respeito à área das atividades físicas, o professor pode situar os alunos num dos três níveis: i) nível introdutório (I); ii) nível elementar (E); e iii) nível avançado (A).

Por se ter iniciado um novo quadriénio na ESJM e, também, com as novas indicações que surgiram com a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, os critérios de avaliação foram amplamente discutidos e reformulados pelo grupo de EF. Na tabela seguinte é possível verificar, de forma mais simplificada, os critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF, para que a avaliação no 10.º ano ocorresse de forma uniforme entre as diferentes turmas (informações complementares sobre este aspeto poderão ser consultadas no anexo II).

Quadro 5- Critérios de avaliação para a disciplina de EF – 10.º ano

Critérios de avaliação para a disciplina de EF			
Áreas	Ponderação	Referências de sucesso	Periodicidade
Área da Atividades Físicas	75%	5 matérias nível Introdutório + 1 matéria nível elementar	Todas as aulas
Área da Aptidão Física	15%	O aluno encontra-se na ZSAF de acordo com o FITescola em três testes: testes da milha, abdominais e salto horizontal.	Final de cada período
Área dos Conhecimentos	10%	Teste escrito e/ou trabalho	Por período

As principais alterações ocorreram com a integração da componente de atitudes e valores na área das atividades físicas (matérias de ensino). Achamos que faz todo o sentido fazer esta integração porque na prática, estes dois aspetos estão diretamente interligados. Outro aspeto que foi muito debatido no âmbito do grupo de EF, esteve relacionado com a ponderação na nota final, da área da aptidão física.

Apesar de as AEEF realizarem a divisão das áreas de intervenção na disciplina de EF, não há referência à obrigatoriedade de atribuir uma ponderação referente à ApF na nota final do aluno, sendo que o principal objetivo da realização dos testes da ApF consiste na recolha de informações mais precisas que permitam sustentar e orientar a planificação e a definição das situações de aprendizagem ao longo do ano letivo. Ao incluir uma ponderação a esta área, pudemos verificar na prática, esta avaliação não tinha em conta a evolução do aluno, apenas considerava o resultado, verificando se o aluno estava na zona saudável da aptidão física, ou não.

Simões, Fernando e Lopes (2014) referem que no processo de ensino-aprendizagem, existem três momentos de avaliação, sendo estes: i) a avaliação diagnóstica ou inicial; ii) a avaliação formativa; e iii) a avaliação sumativa. Estes três momentos serão explorados em seguida.

5.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica (AD) é um meio que permite ao professor fazer um levantamento das necessidades e das potencialidades dos alunos, ajudando a definir os

conteúdos específicos a serem abordados e a estruturar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos referentes às diferentes matérias de ensino. Tal como refere Simões et. al. (2014), o professor deve encarar a AD como “(...) um meio de orientar a sua prática de acordo com as suas reais necessidades e tendo em vista um determinado objetivo” (p.52).

Na mesma linha de pensamento, Araújo (2007) defende que a AD tem como objetivo diagnosticar, prever e delinear estratégias de acordo com os dados recolhidos. Estes dados permitirão a adoção de determinadas metodologias, tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendizagem estipulados para cada matéria de ensino.

Jacinto et.al., (2001) referem que a AD permite ao professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, mas também possibilita aos professores aferirem decisões tomadas anteriormente, quanto às orientações curriculares, adequando os objetivos e/ou procedendo a correções ou alterações na composição curricular à escala anual, caso considerem necessário.

No que diz respeito à nossa intervenção, nós procedemos à AD no início de cada unidade didática, referente a cada matéria de ensino abordada, visto que abordamos, maioritariamente, as matérias de ensino através da planificação das aprendizagens proporcionadas pelo modelo por blocos, os momentos de AD decorreram ao longo do ano letivo e não no início do ano letivo como o PNEF referencia.

Em relação aos instrumentos utilizados para a realização da AD nas diferentes matérias de ensino, utilizámos instrumentos com validação científica (anexo III) e procedemos à construção de fichas de observação baseadas em literatura de referência (apêndice VII).

No futuro, equacionaremos fazer a avaliação diagnóstica das matérias de ensino no início do ano letivo, sempre que for possível e que existam as condições necessárias para o fazer, pois, desta forma, teremos uma maior consciência das necessidades e potencialidades dos alunos numa fase inicial do ano letivo. Esta estratégia permitirá estruturar melhor os conteúdos e as situações de aprendizagem, tendo por base as matérias de ensino em que os alunos apresentam maiores dificuldades.

5.1.3.2. Avaliação Formativa

De acordo com Simões, Fernando e Lopes (2014), a avaliação formativa tem como objetivos identificar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ou seja, verificar se houve melhorias na aprendizagem pelo aluno. Corroborando com esta ideia, o Decreto-Lei n.º 55/2018, através do artigo 22.º, estabelece que a avaliação formativa “é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (p. 2936)

Na perspetiva de Araújo (2007), a avaliação formativa contempla dois grandes benefícios, um na perspetiva do professor, pois permite a orientação e regulação do ensino após a progressão dos alunos, o outro benefício está relacionado com a capacidade de o aluno verificar o seu progresso. Neste seguimento, Batalha (2004) considera que a avaliação formativa realizada durante as aulas de EF, possibilita que o professor possa recorrer ao *feedback* para ajudar os alunos a melhorarem e progredirem no seu processo de ensino-aprendizagem.

O processo de avaliação formativa, através da observação contínua nas aulas permitiu-nos ter um conhecimento mais objetivo em relação às necessidades e potencialidades dos alunos, confirmando as informações retiradas no processo da AD e permitindo um reajustamento das estratégias didático pedagógicas consoante a evolução das aprendizagens.

Por forma a assegurarmos as características inerentes a este tipo de avaliação, criou-se, para o efeito, uma ficha de avaliação contínua onde após cada aula foi atribuída uma classificação qualitativa à prestação geral de cada aluno. Esta estratégia auxiliou no processo de avaliação sumativa.

5.1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa diz respeito a uma avaliação de carácter pontual e que, por norma, ocorre no fim da abordagem de uma matéria de ensino, englobando um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de cada período (Simões, Fernando e Lopes, 2014). Na mesma visão, Batalha (2004) refere que a avaliação sumativa permite aferir um balanço do aproveitamento do aluno ao classificar e quantificar os resultados

alcançados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, acrescentando que este é um processo que exige rigor e profissionalismo, pois é um momento exigente e complexo.

Neste sentido, para procedermos à avaliação sumativa, foi necessário ajustar o documento Excel, editado pela escola, pois este não estava adequado à reformulação dos critérios de avaliação referentes ao 10.º ano. Sentimos a necessidade de agilizar a leitura das diferentes áreas de avaliação, pelo que utilizamos, também, uma outra tabela fornecida pela nossa orientadora cooperante, que permitiu uma rápida e eficiente leitura de todos os elementos de avaliação (estes dois documentos poderão ser consultados no anexo IV).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, através do artigo 24º, refere que a avaliação sumativa consiste “na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (p.2937), acrescentando ainda que este juízo de valor referente à classificação “não prejudica o necessário reporte, assente em pontos de situação ou sínteses, sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria” (p. 2937).

Como podemos verificar, o processo de avaliação é indissociável do ato de ensinar. É necessário realizar uma avaliação inicial para determinar as necessidades e potencialidades dos alunos e definir um conjunto de estratégias didático-pedagógicas, sendo necessária uma avaliação contínua para verificar se a adoção dessas estratégias estão a proporcionar os resultados esperados ou se será necessário fazer algum tipo de reajustamento, de forma a que, no final, possamos verificar se os alunos atingiram as metas estabelecidas para o seu ano de escolaridade e emitir um juízo de valor que corresponda a uma classificação justa, que reflita a aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo nas diferentes áreas de avaliação.

5.2. Lecionação de Aulas ao 2º Ciclo

Esta experiência pedagógica de lecionação a uma turma do 2º ciclo está incutida nas linhas programáticas do EP. Permite aos professores estagiários a oportunidade de lecionar numa turma de um ciclo de ensino diferente, através duma lecionação partilhada entre todos os professores estagiários e o professor titular da turma.

Foi estabelecido que cada professor estagiário deveria lecionar quatro aulas consecutivas à turma 2 do 6.º ano da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS). Para o efeito, os alunos estagiários definiram entre si qual o cronograma da leção tendo em conta os diferentes núcleos, sendo que, o NE da ESJM ficou responsável pela leção no final do mês de fevereiro e início do mês de março.

Devido à rotatividade de professores e ao número reduzido de aulas lecionadas, o processo de caracterização da turma e respetiva avaliação ficou cargo do professor titular da turma. No início do ano letivo, este transmitiu um conjunto de breves informações para que tivéssemos uma noção geral da turma e para que pudéssemos proceder ao planeamento das aulas.

A turma 2 do 6.º ano da EBSAAS era constituída por 24 alunos, sendo que 11 eram do sexo feminino e 13 eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. As aulas de EF aconteciam à quarta-feira, das 8h às 9h30, e à sexta-feira, das 9h45 às 10h30.

Ao verificarmos o horário das aulas de EF desta turma com a nossa turma da ESJM, deparámo-nos com o primeiro constrangimento. À quarta-feira o horário das aulas de EF era coincidente. Na impossibilidade de lecionarmos duas aulas de 90 minutos e duas aulas de 45 minutos na EBSAAS, como estava inicialmente previsto, com a devida orientação do professor responsável, ficou estipulado que, no nosso NE, o nosso colega de estágio ficaria responsável por lecionar as quatro aulas de 90 minutos e nós as quatro aulas de 45 minutos. Isto exigiu uma maior comunicação e organização conjunta do planeamento das aulas entre os dois professores estagiários, visto que iríamos lecionar as aulas alternadamente até perfazer o total de oito aulas (quatro a cada).

Para que os professores estagiários pudessem fazer um planeamento adequado das aulas de EF, era imprescindível que assistissem a pelo menos duas aulas antes de chegar à sua vez de lecionar. Para além deste aspeto, o professor titular da turma alertou para um conjunto de factos sobre esta turma, nomeadamente: i) o facto de a turma ser heterogénea a nível de proficiência; ii) existir pouca, ou mesmo nenhuma, interação entre rapazes e raparigas; iii) a existência de um grupo de alunos com comportamentos de desvio constantes; e iv) a existência de duas alunas que apresentavam dificuldades significativas a nível das capacidades coordenativas.

Para efetuarmos o planeamento das nossas aulas, para além do que foi mencionado anteriormente, tivemos em consideração a sequência de conteúdos abordados anteriormente pelos nossos colegas por forma a darmos uma continuidade lógica. As matérias de ensino que estavam planeadas para a altura em que iríamos lecionar eram o badminton e o voleibol, tendo-se determinado que, nas aulas de 45 minutos, seria abordado apenas o badminton, devido ao pouco tempo útil de aula, cerca de 35/40 minutos, e também devido ao facto de sermos alertados para caso, optássemos pela abordagem do voleibol, a ocorrência de comportamentos de desvio provavelmente seria maior, pelo simples facto de ser uma matéria de ensino que tem como objeto a bola.

Tivemos em consideração, também, o *feedback* transmitido pelos nossos colegas que já tinham lecionado as suas aulas a esta turma. Todos estes aspetos contribuíram para que compreendêssemos melhor a forma de funcionamento da turma no geral, para que tivéssemos a noção das principais necessidades a serem trabalhadas e nos preparássemos, minimamente, para os possíveis desafios que iríamos encontrar.

Ao longo da leção das nossas quatro aulas, tentámos sempre maximizar o tempo útil de aula, diminuindo os tempos de instrução e de transição entre os exercícios, tentando ser diretos e concisos nos momentos de projeção de feedback e tentando sempre maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Na seleção dos exercícios, tivemos o cuidado de os adaptar aos diferentes níveis de proficiência dos alunos de forma que estes se sentissem motivados e desafiados durante a sua realização, tentando assim diminuir a incidência de comportamentos de desvio. Principalmente numa fase inicial da aula, privilegiámos as atividades que auxiliassem na interação entre rapazes e raparigas, e, na constituição de grupos de trabalho, optamos por dividir o grupo de alunos já referenciados pelos seus comportamentos de desvio, na tentativa de diminuir os momentos propícios ao surgimento deste tipo de comportamento.

Apesar de todos os esforços na preparação e planeamento das aulas, para que quando estivéssemos na aula pudéssemos ter um maior controlo sobre o comportamento da turma, os desafios foram uma constante ao longo das aulas. Isto obrigou-nos a um reajustar da nossa postura, sendo que uma postura mais rígida e autoritária acabou por auxiliar no controlo geral desta turma.

Observámos que a disposição e a motivação dos alunos para a realização das tarefas eram muito díspares. Sentimos que os alunos que apresentavam maiores dificuldades eram os alunos que estavam mais interessados e empenhados na realização das diferentes tarefas, e que os comportamentos de desvio ocorriam, essencialmente, nos alunos que apresentavam algum nível de proficiência na matéria de badminton. Neste último aspeto, é possível que estes alunos precisassem de um estímulo diferente que os motivassem para a realização das tarefas, faltando aqui alguma criatividade da nossa parte para superar o desinteresse demonstrado.

Fazendo um paralelo com a experiência de lecionação que estávamos a ter com a turma do 10.º ano da ESJM, estas acabaram por ser duas experiências muito díspares. Apesar da diferença entre idades e do contexto diferenciado, acabamos por sentir uma maior dificuldade na lecionação ao 6.º ano em comparação com o 10.º ano, apesar do número muito reduzido de aulas.

Primeiramente, foi um constrangimento acrescido o facto de não conhecermos os alunos e os seus nomes. Apesar de termos observado duas aulas anteriores ao início da nossa lecionação e de termos tido em consideração todo o *feedback* transmitido pelos nossos colegas, no momento das aulas ficámos com a sensação de que não conseguíamos prever muito bem como é que estas iriam decorrer, causando-nos algum desconforto.

Sentimos alguma dificuldade na projeção do *feedback* individual no *timing* correto, principalmente por não sabermos o nome dos alunos, quando nos encontrávamos no outro lado do campo. Sentimos sempre imensa resistência nas tarefas que envolviam a interação entre rapazes e raparigas e até mesmo com a constituição de grupos de trabalho, notava-se logo o afastamento entre eles. Seria importante continuar a privilegiar tarefas que propiciem esta interação.

Outro aspeto que não estávamos acostumados e que nos deixava algo desconfortáveis, era o constante desafiar à nossa autoridade por parte de dois ou três alunos, sendo que, estes alunos eram os principais impulsionadores dos comportamentos de desvio verificados nas nossas aulas. De certa forma, faltou-nos pulso firme e alguma criatividade para superar rapidamente estes momentos, tornando-se evidente que este é um aspeto que nós temos de desenvolver e trabalhar enquanto futuros professores de EF.

Finalizando este tópico, esta curta experiência de lecionação a um ciclo de ensino diferente tornou-se numa vivência enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal. A nível profissional porque, nesta fase inicial, quantas mais experiências pedagógicas diferenciadas tivermos, possivelmente mais contribuirá para que, futuramente e em situações semelhantes, possamos responder adequadamente e eficientemente aos desafios encontrados. A nível pessoal, porque nos auxilia no processo de autoconhecimento e de amadurecimento. Ao ter a consciência das emoções que estamos a sentir e compreendendo o que despoletou esses estados emocionais, permitirá que, eventualmente, procuremos soluções para gerir melhor o nosso estado emocional perante situações idênticas.

Seguidamente, passaremos ao subcapítulo referente à assistência às aulas.

5.3. Assistência às Aulas

A observação foi um aspeto que acompanhou o professor estagiário ao longo de toda a sua prática letiva. De forma sistemática e contínua, o professor estagiário esteve sob a observação dos diferentes elementos que constituem o seu núcleo de estágio, principalmente sob a observação das(os) orientadoras(os), cooperante e científica(o). Na formação inicial de professores, esta é uma estratégia pedagógica muito utilizada, que tem como intenção contribuir para o aprimoramento das práticas e do comportamento do futuro professor com vista a sua promoção profissional (Martins, 2011).

Nesta atividade integrada nas linhas programáticas do estágio, o futuro professor adota um papel de observador, devendo assistir pelo menos a vinte aulas do seu colega de estágio e do orientador cooperante ou outros professores mais experientes. Reis (2011) defende que “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p.11).

De acordo com Sarmiento (2004, citado por Mendes, Clemente, & Damásio, 2012), o ato de observar tem um carácter subjetivo, pois está sujeito à interpretação e atribuição de sentidos e de significados que é característico de cada observador.

Esta atividade de assistência às aulas foi encarada como uma atividade formativa e esteve centrada no nosso desenvolvimento enquanto futuros professores. Sendo que

estávamos a fazer uso da observação para servir os princípios da educação, foi-nos dada a possibilidade de identificar o quê e a quem observar, para depois refletir no sentido de emergirem novas estratégias de aperfeiçoamento da qualidade do ensino (Mendes, Clemente, & Damásio, 2012).

Corroborando com a opinião Reis (2011),

(...) aprende-se muito através da observação e o ensino não constitui uma exceção. A observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem um componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência (p.12).

Serafini e Pacheco (1990, citados por Martins, 2011) reforçam a importância da observação na formação de professores, sugerindo que a observação pode ser encarada segundo três pressupostos: i) aprender a observar para aprender a ensinar; ii) aprender a observar para aprender a investigar; e iii) aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo.

Numa fase de preparação para a observação, é importante que os professores estagiários definam: i) o que vai ser observado – selecionar uma ou várias tarefas; ii) definir os critérios de observação; iii) definir a medida de mensuração; iv) estabelecer os parâmetros concretos; e v) definir o conjunto de aulas a serem observadas (Sarmiento, 1991, citado por Mendes et. al., 2012).

5.3.1. Objetivos

Para esta atividade de assistência às aulas, definiram-se como objetivos gerais: i) aperfeiçoar a intervenção pedagógica, no que diz respeito ao desempenho das diferentes funções de ensino (a do professor observador e a do professor observado, no caso do nosso colega de estágio), através da análise, discussão e reflexão dos dados num momento pós-observação; e ii) contactar e refletir sobre a diversidade de estratégias, comportamentos e metodologias utilizados nas aulas de EF (na observação de aulas a professores mais experientes).

5.3.2. Metodologia

Realizámos o total de vinte e quatro observações formais de aulas. Sendo que destas, dezoito foram a colegas estagiários (duas na EBSAAS e dezasseis na ESJM) e as

restantes observações foram realizadas nas aulas da orientadora cooperante e a outros professores experientes, com a devida autorização.

Para irmos ao encontro dos objetivos estabelecidos e, conseqüentemente, colmatar as dificuldades e necessidades sentidas ao longo das aulas de EF, adaptou-se o instrumento de observação construído por Gouveia (2017). Este instrumento teve como base as funções de ensino e o comportamento do professor, preconizadas por Piéron (1982) e Carreiro da Costa (1995) respetivamente.

A grelha de observação teve um cariz semiaberto e era composta por cinco dimensões: i) apresentação do conteúdo; ii) organização/gestão da aula; iii) feedback; iv) afetividade; e v) observação silenciosa. Para cada dimensão, foram estabelecidos vários critérios, a forma de registo foi através de “sim” ou “não” consoante a verificação dos critérios mencionados e, à frente de cada critério, foi deixado um espaço destinado a observações ou anotações que achássemos pertinente registar para auxiliar na futura análise e reflexão de cada aula (anexo V).

5.3.3. Contributo Pedagógico da Assistência às Aulas

A observação pode ser utilizada em diversos cenários e pode conter múltiplas finalidades, como por exemplo: diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, demonstrar uma competência, refletir sobre a intervenção pedagógica, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos programáticos, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, entre muitas outras (Reis, 2011).

Antes de darmos início à assistência às aulas, propriamente ditas, foi importante definirmos o que é que queríamos observar e, para isso, tivemos em consideração as dificuldades sentidas no decorrer das primeiras aulas. Sentimos que, através deste processo contínuo de observação de aulas, estávamos, efetivamente, a aprender e a tomar consciência da nossa intervenção pedagógica. A reflexão sobre as informações recolhidas e a posterior discussão como o nosso colega, e/ou com as orientadoras, permitiu-nos ir ajustando a nossa intervenção e, aos poucos, melhorando a mesma, tanto quando éramos os observadores como também quando éramos observados pelo nosso colega, pelo que esta dinâmica acabou por ser muito enriquecedora.

Tal como refere Reis (2011), “a observação e a discussão das informações recolhidas destinam-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança” (p.11). No entanto, se tivéssemos iniciado, logo nas primeiras aulas, esse processo consciente e estruturado da assistência às mesmas, mais cedo iríamos sentir os benefícios desse processo.

No que diz respeito ao núcleo de estágio da ESJM, inicialmente associamos como um entrave o facto de os dois estagiários estarem a lecionar em diferentes anos de escolaridade e a serem supervisionados por diferentes orientadoras cooperantes. Levando a que não iniciássemos, desde logo, a observação formal das aulas do nosso colega. Mas, rapidamente percebemos que essa era uma suposição errónea, e que foram precisamente essas particularidades que enriqueceram ainda mais os momentos de debate e reflexão, na procura por melhorar as nossas intervenções e a forma como conduzámos o processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma geral, utilizarmos um instrumento de observação baseado nas funções de ensino e no comportamento do professor, tornou-se numa mais-valia, porque foi, efetivamente, ao encontro das dificuldades e necessidades sentidas, tanto nossas como do nosso colega de estágio. Das cinco dimensões analisadas, verificámos que era na dimensão relacionada com o *feedback* que sentíamos maiores dificuldades, principalmente a dar o *feedback* no *timing* correto e na pouca diversificação na utilização dos diferentes tipos de *feedback*. No decorrer do ano letivo, fomos tentando minimizar essas dificuldades, com o aumento da confiança e também com o aumento do conhecimento aprofundado sobre as matérias de ensino.

As observações de aulas aos professores mais experientes foram realizadas esporadicamente e ocorreram essencialmente para colmatar alguma dificuldade sentida na abordagem das matérias de ensino, como por exemplo, na matéria de ensino de natação. As observações realizadas permitiram-nos contactar com uma diversidade de estratégias e exercícios específicos desta matéria de ensino, dando-nos a possibilidade de ajustar a nossa intervenção com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

Para finalizar, a observação é uma estratégia que deve ser adotada e aprimorada pelos professores, não só no início da formação de professores, mas ao longo de toda a

sua prática profissional. Podemos verificar que esta pode ser utilizada em diversos cenários e pode ter uma infinidade de finalidades e que, quando bem estruturada e planeada, pode ser um meio de aperfeiçoamento para uma intervenção mais bem contextualizada e eficiente.

Capítulo VI – Atividades de Integração no Meio

As atividades de Integração no Meio são atividades que têm como propósito a interação e a integração do professor estagiário junto dos diversos agentes da comunidade educativa, nomeadamente, da turma, do conselho de turma e dos EE da turma onde se realiza a prática pedagógica. As atividades que abordaremos neste capítulo são a atividade de Ação de Extensão Curricular e o projeto de Cidadania e Desenvolvimento.

6.1. Ação de Extensão Curricular

A AEC está inserida nas linhas programáticas do estágio (2018-2019). Esta foi uma atividade de cariz obrigatório, em que o professor estagiário tinha de organizar e dinamizar uma atividade que envolvesse os alunos da sua turma, os professores do conselho de turma e os respetivos encarregados de educação, sendo que a escolha da temática da atividade ficou ao critério do professor estagiário.

Antes do início do ano letivo, fomos alertados para o facto de que esta atividade deveria ser orientada para as possíveis necessidades e/ou interesses dos alunos. Cientes disto, desde o começo do ano letivo que procurámos estar atentos a possíveis ideias para a realização da atividade. Surgiu-nos duas temáticas diferentes, em que as duas tinham o intuito de ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos. No entanto, optamos apenas por uma dessas temáticas, a que estava relacionada com a aprendizagem/estudo. A segunda temática será abordada ao longo da reflexão crítica da atividade.

6.1.1. Enquadramento e objetivos

Foi no decorrer de um dos momentos de debate e reflexão, que aconteciam nas reuniões do conselho de turma, que surgiu a ideia de realizar uma atividade relacionada com a aprendizagem/estudo. Uma das queixas frequentes apontadas por grande parte dos colegas do conselho de turma, estava relacionada com os fracos resultados nos momentos de avaliação das diversas disciplinas, sendo consensual entre os professores do conselho de turma que esta era uma questão preocupante, pois os alunos demonstravam não ter uma rotina de estudo e dedicavam pouco ou nenhum tempo ao mesmo, fora da escola. Os alunos não tinham comportamentos desviantes ao ponto de perturbar os colegas e toda a dinâmica da aula, mas demonstravam alguma distração, o que levava a que não retivessem informações importantes em cada aula. Mesmo após as indicações da DT aos alunos e

aos respectivos EE, realçando a importância de os alunos estarem concentrados nas aulas estudarem/reverem os conteúdos das aulas diariamente, até à reunião da avaliação intercalar do 2º período, a situação manteve-se.

Apenas no decorrer do 2º período é que a DT foi informada do caso de uma aluna que tinha sido diagnosticada com défice de atenção e que estava a ser medicada e seguida por um médico neuro pediatra. O EE tinha incumbido a aluna de informar a DT desta situação e, ao aperceber-se de que essa informação não tinha sido transmitida à DT, e consequentemente, ao conselho de turma, decidiu assumir esta tarefa. A situação foi encaminhada para o grupo de Ensino Especial, que, em conjunto com a DT e o respetivo EE, debateu a situação da aluna e determinou as estratégias que poderiam ser tomadas.

Através dos instrumentos utilizados para a realização da caracterização da turma, já sabíamos, de antemão, que todos os alunos pretendiam prosseguir os estudos após a conclusão do ensino secundário. Neste sentido, decidimos analisar as notas dos alunos no final do 1º período, nas diferentes disciplinas. Foi possível observar que cerca de 50% dos alunos tinham uma ou mais negativas. Dos alunos que tinham registo de negativas, 80% tinha duas ou três negativas. E, ainda, que as disciplinas com maior percentagem de alunos com resultado negativo eram, a disciplina de Matemática (45% da turma), Físico-Química (40% da turma) e Inglês (25% da turma).

Estando nós a frequentar o ensino universitário e conscientes da importância da média do ensino secundário para o acesso ao ensino superior, verificamos que tínhamos aqui uma oportunidade de fazer algo que realmente pudesse dar algum contributo aos alunos. Assim, decidimos optar pela realização de uma palestra relacionada com os métodos e estratégias de estudo.

Esta ideia foi comunicada às respetivas orientadoras e, também, ao conselho de turma, onde todos os colegas acharam que a atividade seria pertinente para os alunos em questão, sendo que a palestra ficou registada na ata da reunião do conselho de turma como uma das estratégias a serem adotadas para combater o insucesso dos alunos nas diversas disciplinas. Importa lembrar que, uma das prioridades de intervenção estabelecidas no PEE (2018-2022), diz respeito à melhoria do desempenho dos alunos e tem como meta “não ultrapassar 20% de classificações internas negativas por disciplina e ano (p.30)”.

Definiu-se como objetivos gerais da palestra: *i)* ajudar os alunos a melhorar os métodos de estudo e, conseqüentemente, as suas classificações nas diversas disciplinas; assim como, *ii)* dar algumas orientações aos Encarregados de Educação de como poderão ajudar os seus educandos no estudo. Como objetivos específicos: *i)* dar a conhecer aos alunos diferentes métodos e estratégias de estudo; *ii)* incentivar os alunos a experimentarem diferentes estratégias de estudo até encontrarem aquela(s) que se identificam mais; *iii)* abordar um conjunto de estratégias práticas que podem ser aplicadas pelos EE para auxiliarem os seus educandos no estudo; e *iv)* proporcionar um espaço de debate para que os alunos e os EE possam colocar as suas questões/dúvidas.

6.1.2. Operacionalização

Após a definição dos objetivos para a palestra, chegámos à conclusão que seria benéfico trazer um palestrante que estivesse ligado à temática. Fomos informados de que na equipa multidisciplinar do Centro de Saúde do Bom Jesus estava integrada uma psicopedagoga, sendo que a área de intervenção destes profissionais está relacionada com as dificuldades de aprendizagem, treino de competências escolares e métodos de estudo. Inicialmente, de forma informal, contactámos diretamente a psicopedagoga, no sentido de verificar se esta tinha disponibilidades para realizar uma palestra com os objetivos que tínhamos delineando e na data que tínhamos previamente equacionado, sendo que esta se demonstrou recetível e disponível.

Posto isto, tomámos as diligências necessárias para formalizar o pedido, nomeadamente *i)* verificar os recursos espaciais e materiais disponíveis para a realização da palestra; *ii)* informar o Conselho Executivo da realização da palestra e quais os recursos espaciais e materiais necessários; e, *iii)* formalizar o convite junto da identidade patronal da psicopedagoga, para que fosse autorizada a sua participação no evento.

Seguidamente, informámos os alunos sobre a realização da palestra e entregámos os convites/autorizações (apêndice VIII) para que estes entregassem aos respetivos EE. Nesse convite, estava a contextualização da palestra e era solicitado que os EE indicassem, mediante assinatura, se autorizavam a participação dos seus educandos (esta atividade seria realizada fora do horário escolar) e se também estariam presentes. Apesar de o conselho de turma já ter conhecimento prévio da intenção de realização desta

palestra, foi entregue a todos, a todos os professores, um convite para estarem presentes na palestra (apêndice VIII).

A palestra “Métodos e Estratégias de Estudo” realizou-se no dia 27 de fevereiro de 2019, das 16h45 às 17h45, na Sala de Conferências da ESJM. A escolha da data teve por base, fundamentalmente o mapa de testes dos alunos, sendo que esta era a altura de pausa entre a 1ª e a 2ª vaga de testes do 2º período. A escolha do dia e da hora teve como referência o horário dos alunos da turma 10º12 e das horas do dia que considerámos que mais favoráveis para termos o maior número de alunos, respetivos EE e professores do conselho de turma. Neste sentido, estiveram presentes na palestra 16 alunos, 4 encarregados de educação e dois professores do conselho de turma, além das professoras orientadoras e do nosso colega de estágio.

A palestra foi dividida em duas partes: uma primeira parte com uma abordagem teórica, em que a psicopedagoga abordou temas como: estudo e rendimento escolar, objetivos e motivações, gestão do tempo, vantagens da participação e envolvimento parental na escola e apresentou, ainda, algumas estratégias de estudo que poderiam ser adotadas pelos alunos. Na segunda parte, foi proporcionado um espaço para o debate e esclarecimento de dúvidas.

De seguida, passaremos à reflexão crítica da atividade e abordaremos a outra opção que nos surgiu inicialmente.

6.1.3. Reflexão

De forma geral, julgamos que a palestra cumpriu com os objetivos propostos. No entanto, reconhecemos que alguns aspetos poderiam ter sido rentabilizados e potencializados de outra forma.

No que diz respeito ao planeamento, acreditamos que se este fosse realizado com maior antecedência a atividade poderia ter assumido outra dinâmica. Apesar da ideia para a realização da AEC ter surgido no fim do 1º período, não demos início ao planeamento nessa altura.

Após analisarmos o calendário de testes dos alunos do 2º período, verificámos que tínhamos deixado passar muito tempo e, como o principal objetivo da palestra era ajudar

os alunos a melhorarem as suas notas, para que estes tirassem algum partido da palestra durante o 2º período, tínhamos de agir nesse exato momento. Verificámos que a altura ideal para realizar a palestra seria daí a 3 semanas, porque coincidia com o período de pausa entre a 1ª e a 2ª vaga de testes do 2º período.

Este facto levou a que nos focássemos essencialmente nas questões operacionais, fazendo com que não considerássemos aspetos, igualmente, importantes. Nomeadamente, o envolvimento dos alunos. A nossa maior lacuna foi não envolver os alunos no processo, assumimos todo planeamento, dinamização e operacionalização da palestra, não dando espaço às ideias, opiniões e criatividade dos alunos, apesar destes serem o principal foco desta atividade.

Para colmatar essa lacuna, por exemplo, poderíamos ter solicitado temas que os alunos gostariam que fossem abordados e feito um levantamento prévio de questões que os alunos pudessem ter, ou até mesmo, envolver os alunos na realização dos ofícios e requisições necessárias para a realização da palestra, solicitando e induzindo diferentes tipos de comportamento. Recuando ainda mais um pouco, deveríamos ter envolvido os alunos na escolha da temática para esta atividade. Eventualmente, poderiam ter surgido outras opções para a dinâmica da AEC. Apesar de termos verificado algum entusiasmo, por parte dos alunos com a realização desta palestra.

Possivelmente, se o planeamento fosse realizado mais cedo, a presença do número de alunos, encarregados de educação, dos professores do conselho de turma e da restante comunidade escolar, poderia ter sido maior.

Em relação aos alunos, por ser num horário em que os alunos não tinham aulas, os que não puderam estar presentes alegaram que a hora da palestra coincidia com a hora de explicações, de consultas e/ou outras atividades extracurriculares.

No que diz respeito aos encarregados de educação, reconhecemos que, pela pouca antecedência (uma semana e meia) na transmissão da informação, esta pudesse ter sido uma das razões para que estivessem presentes poucos EE. No entanto, é de salientar positivamente o facto de termos tido a presença de 4 EE na palestra, visto que, no ensino secundário, a participação dos EE nas atividades da escola costuma ser menor. É de realçar que a realização deste tipo de atividade, também contribui positivamente para

atingir um dos objetivos estabelecidos no PEE (2018-2022), no sentido de promover uma maior participação dos EE em atividades e projetos da escola.

Quanto ao conselho de turma, não tivemos em atenção o facto de que nesta altura do período decorreriam reuniões intercalares, visto que a reunião de avaliação intercalar da turma 10^o12 tinha sido na semana anterior à palestra. Por esse motivo, 3 colegas indicaram que a hora da palestra coincidia com a reunião da avaliação intercalar de uma das suas outras turmas de lecionação. No entanto, é de realçar positivamente o facto de termos tido a presença dos colegas da disciplina de Biologia e Geologia e da disciplina de Físico-Química.

Dado que, o único espaço que estava disponível para a realização da palestra era a Sala de Conferências, uma sala de grandes dimensões, decidiu-se alargar a palestra à comunidade escolar do 10.^o ano. Apesar de considerarmos uma iniciativa positiva, pecou, mais uma vez, pela tardia divulgação. Pensamos que poderá ter sido uma das razões para não se ter verificado a participação de outras turmas na palestra. Uma outra opção que não considerámos então, foi a abertura das inscrições em formato individual, em vez de ser a turma toda.

Visto que, no conselho de turma do 10.^o12, dois dos colegas presentes eram diretores de uma turma de 10^o ano, convidou-se, primeiramente, essas duas turmas. No entanto, e uma vez que fomos logo alertados para a possível falta de interesse dos alunos dessas duas turmas, o que acabou por se confirmar após os colegas terem falado com as suas direções de turma, com o devido conhecimento do Conselho executivo, decidimos abrir a palestra à restante comunidade escolar do 10.^o ano. Outra causa possível para a falta de interesse das outras turmas na palestra, na opinião de outros colegas docentes, deve-se ao facto de a maioria dos alunos da escola considerarem que já sabem estudar e afirmando não precisar deste tipo de formação e orientação.

No entanto, o foco principal para a realização desta atividade era a turma onde estávamos a realizar o estágio pedagógico e, neste sentido, achamos que foi uma atividade adequada a este grupo de alunos, sendo que o feedback recebido, dos alunos, após a palestra, foi muito positivo.

Como todas as atividades que sejam dinamizadas na escola, que extrapolem o âmbito da sala de aula e envolvam participação da restante comunidade escolar, têm de

ser comunicadas ao Conselho Executivo, poderíamos ter endereçado um convite apelando à participação de um elemento representante do Conselho Executivo, na palestra. Esta poderia ter sido uma excelente oportunidade de ajudar a criar sinergias entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

No que diz respeito à palestra em si, achamos que esta acabou por ir ao encontro dos objetivos delineados. No entanto, poderíamos ter sido mais explícitos aquando da explicação à psicopedagógica, dos objetivos pretendidos para a palestra. Achamos que a parte teórica foi muito geral e que abordava poucas estratégias práticas, mas, no entanto, o espaço dedicado ao debate serviu para aprofundar e esclarecer as questões dos alunos.

No momento do debate, inicialmente, os alunos não estavam a ter uma participação ativa, pelo que sentimos a necessidade de intervir no sentido de apelar à sua participação por forma a esclarecerem as suas dúvidas. Verificámos que, após a nossa intervenção, os alunos tiveram uma participação mais ativa. Questionámos, várias vezes, os EE presentes se tinham alguma dúvida que quisessem ver esclarecida, sendo que responderam negativamente. Não tivemos em consideração esta possibilidade, pelo que, para evitar esta situação, poderíamos ter pensado previamente num conjunto de questões que os EE pudessem ter, para dinamizar e aprofundar a temática referente na perspetiva dos EE.

Apesar de não ter sido combinado previamente, no debate, contámos com a intervenção espontânea, do nosso colega de estágio e das nossas orientadoras, sendo que essas intervenções serviram para enriquecer ainda mais a dinâmica do debate, tendo a palestra terminado, de forma inesperada e surpreendente, com o testemunho das nossas duas orientadoras, na perspetiva de mães/EE, sobre os diferentes métodos e estratégias de estudo adotados pelos seus filhos nos seus percursos escolares. Estas intervenções reforçaram tudo o que se havia falado anteriormente e despertaram um genuíno interesse por parte dos EE presentes, reforçando, assim, a principal mensagem desta palestra: que os alunos deveriam testar os diferentes métodos e estratégias de estudo, por forma a encontrarem o que melhor se ajusta a cada um deles.

Outra possibilidade que não equacionámos na altura, teria sido a introdução, na palestra, de um tópico que relacionasse a atividade física e o rendimento escolar. Visto que esta foi uma das vertentes estudadas no projeto EFERAM-CIT e ia ao encontro da temática da nossa disciplina.

Apesar de considerarmos que a atividade foi ao encontro das necessidades dos alunos, sendo que estávamos a realizar o estágio na disciplina de EF, sentimos que poderíamos ter planeado uma outra atividade que envolvesse a prática da atividade física. Com isto, não prescindiríamos da realização desta palestra, pois o feedback recebido por parte dos alunos e dos EE presentes foi muito positivo, mas consideraríamos a possibilidade de realizar mais uma atividade que envolvesse a temática da atividade física, visto que existiam muitas lacunas em algumas matérias de ensino, e até, matérias de ensino que a maioria dos alunos nunca tinham experimentado tais como: corfebol/basebol, ARE, luta, judo, ténis campo, vela, canoagem, entre outros. Estas atividades também poderiam ter sido abordadas, pontualmente, ao longo do ano letivo, por forma a possibilitar aos alunos a experimentação de um leque variado de matérias de ensino, aspeto que teremos em consideração numa situação futura.

Com a realização de uma atividade direcionada para a prática da atividade física ou de atividades pontuais, iríamos ao encontro de um dos objetivos estabelecidos pelo PNEF e AEEF para este ano de escolaridade, onde é estabelecido que o 10.º ano deverá ter um carácter de revisão dos conteúdos desenvolvidos nos ciclos anteriores, dando possibilidade aos alunos de avançarem “em determinadas matérias, experimentem áreas alternativas, ou ainda recuperem conhecimentos em que tenham sentido mais dificuldades. Constitui-se este ano de escolaridade como um período de estabilização das aprendizagens que permitam escolhas sustentadas nos anos subsequentes. (AEEF-articulação com o perfil dos alunos, 2018, p.1)”.

6.2. Cidadania e Desenvolvimento

Optou-se por inserir neste capítulo a atividade referente à Cidadania e Desenvolvimento. Esta componente surgiu no decorrer do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, tendo a ESJM deliberado que esta atividade deveria ser abordada de forma interdisciplinar, entre as disciplinas de componente geral.

Na turma do 10.º12, a colaboração foi entre a disciplina de Filosofia, de Educação Física e de Inglês. A escola estipulou que os professores destas disciplinas deveriam fazer uso dos 45 minutos semanais extra, da sua disciplina para trabalharem a componente da Cidadania e Desenvolvimento com os alunos. Pretendia-se que, em todas as fases do

projeto, os alunos fossem incentivados a ter uma atitude pró-ativa e colaborativa, promovendo, assim, o desenvolvimento de atitudes, valores e competências inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste sentido, essa colaboração interdisciplinar começou após a primeira reunião do Conselho de Turma, onde foi apresentado uma folha de registo comum a todas as Turmas e discutido como se deveria abordar este projeto de forma colaborativa e interdisciplinar. Ficou definido, de acordo com as indicações recebidas que, por período, deveriam ser dedicadas 4 aulas de cada disciplina ao projeto de Cidadania e Desenvolvimento. Ficou patente a necessidade de os professores trabalharem de forma colaborativa e interdisciplinar para que pudéssemos orientar os alunos da forma mais rentável e produtiva.

Inicialmente, definiu-se uma aula de 90 minutos dedicada a esta componente curricular. Esta aula serviu para realizar um debate com a turma na escolha de um tema que despertasse interesse aos alunos, tendo os alunos escolhido o tema *Interculturalidade e Solidariedade* e o subtema *Povos Indígenas*. Neste sentido, foi proposto aos alunos que realizassem um levantamento sobre os povos/tribos indígenas existentes e que escolhessem um desses povos, para trabalhar de forma mais aprofundada. Com a divisão da turma em grupos, de forma autónoma, cada grupo escolheu um povo indígena ou um país diferente para trabalharem.

O projeto teve como essência a identificação, seleção e recriação de um conjunto de jogos tradicionais dos povos indígenas/países escolhidos. Entretanto, em trabalho colaborativo e interdisciplinar, foi definido e preenchido o projeto de Cidadania e Desenvolvimento (anexo VI). Na disciplina de Inglês, os alunos trabalharam na tradução e apresentação, em Inglês, dos jogos tradicionais escolhidos por cada grupo. E, na disciplina de Filosofia, trabalharam a componente do discurso/debate e pensamento crítico.

No dia 2 de abril de 2019, ocorreu a apresentação do projeto de Cidadania e Desenvolvimento da turma 10.º12, que começou com a apresentação e demonstração de alguns jogos tradicionais e culturais dos povos indígenas, no átrio da entrada, para toda a comunidade escolar. Depois deu-se continuidade ao projeto no auditório da escola direcionado a toda a comunidade educativa. Na impossibilidade de trazer um palestrante que estivesse disposto a falar sobre o tema escolhido, foi projetado uma compilação de

vídeos sobre os povos indígenas e terminou com um pequeno debate construído pelos alunos.

6.2.1. Reflexão

No que diz respeito ao projeto de Cidadania e Desenvolvimento, elaborado pelos alunos, com a colaboração e orientação dos professores de EF, Filosofia e Inglês, teve um balanço bastante positivo. Os alunos envolveram-se de forma entusiasmada com o projeto e acreditamos que tenha contribuído para o desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos. E é de realçar, também, a boa comunicação e colaboração entre os professores das três disciplinas.

Outro aspeto que deve ser refletido, é o facto de serem utilizados 45 minutos semanais para a componente de Cidadania e Desenvolvimento. Principalmente a disciplina de EF, cujo número reduzido de aulas dificulta a abordagem das diferentes matérias de ensino, tem uma frequência semanal e espaçamento temporal que não responde às indicações que se encontra no PNEF, para além de estar sujeita a imprevistos como as condições climatéricas. Tal como refere o Jacinto et al. (2001)

A organização dos horários é uma condição de garantia de qualidade da Educação Física que não pode ser descurada, sob pena de coarctar o desenvolvimento dos alunos, designadamente ao nível das possibilidades de desenvolvimento da Aptidão Física e do seu efeito sobre a Saúde. (p. 21-22)

Estando conscientes deste aspeto e aliando o facto da nossa orientadora cooperante ser a Diretora de Turma do 10.º12, conseguimos minimizar o tempo de aula de EF despendido para o projeto de Cidadania e Desenvolvimento. Quando necessário e com a devida autorização, sem prejudicar as atividades relacionadas com a Direção de Turma, utilizámos o tempo livre disponível no horário atribuído à Direção de Turma, para avançar no projeto de Cidadania. Minimizando, assim, o impacto nas horas letivas da disciplina de EF.

No entanto, reconhecemos que este foi um remediar da situação, pontual. Para que, efetivamente, o trabalho neste projeto tivesse o espaço de tempo desejado, possibilitando uma orientação e desenvolvimento de estratégias adequadas, seria necessário que o grupo de EF debatesse esta situação internamente, e que, em colaboração com as estruturas de

gestão do currículo escolar, encontrassem uma solução mais favorável aos interesses da disciplina de EF e também das outras disciplinas envolvidas.

No capítulo seguinte abordaremos as Atividades de Natureza Científico – Pedagógica.

Capítulo VII – Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

As Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas estão integradas nas linhas programáticas do estágio (MEEFEBS-UMa) e são compostas por duas ações: a Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) e a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC). Têm como principal objetivo a partilha, o debate e a reflexão de saberes que auxiliem na aquisição de competências que permitam uma intervenção pedagógica mais rentável e sustentada.

7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual – *Avaliação da Aptidão Física nas Aulas de Educação Física*

A ACPI teve expressão ao nível do Grupo de EF da ESJM, contribuindo para um maior contacto com os colegas docentes e promovendo um momento de partilha, debate e reflexão sobre uma temática de interesse para este grupo de docentes. O tema escolhido para a realização desta ação foi a *Avaliação da Aptidão Física nas Aulas de Educação Física*.

7.1.1. Conceptualização

Na sequência das primeiras reuniões antes do início do ano letivo, ficou patente a necessidade do grupo de EF, assim como de todos os grupos disciplinares, reavaliar, debater e efetuar as alterações necessárias nos critérios de avaliação da disciplina de EF. Primeiramente porque se iniciava um novo quadriénio na ESJM, surgindo naturalmente um momento de reavaliação dos critérios estipulados no quadriénio anterior e, também, pela publicação com efeitos imediatos da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e dos documentos curriculares das Aprendizagens Essenciais de EF, neste ano letivo que se iniciava.

Apesar de só termos estado presentes na primeira reunião do grupo de EF, na sequência de um conjunto de informações transmitidas pela nossa orientadora cooperante, verificámos que o tema relacionado com os critérios de avaliação da aptidão física nas aulas de EF era um tema de constante debate nas reuniões do grupo. As opiniões dos colegas eram muito diferenciadas e as principais divergências estavam relacionadas com a realização da avaliação da aptidão física. Como seria e em que momentos seria

realizada, e com a avaliação desta componente na nota final da disciplina, se deveria ser derramada na nota final da disciplina e quais seriam os critérios para essa avaliação.

Este debate sobre a avaliação da aptidão física estendeu-se por várias semanas, e, nesta sequência, optámos por direccionar a ACPI para esta temática, sendo que um dos principais objetivos da realização deste tipo de ações passa pela contribuição numa reflexão crítica sobre uma temática que vá ao encontro dos interesses e/ou necessidades do grupo de EF.

Neste sentido, definimos como tema da nossa ação *Avaliação da Aptidão Física nas Aulas de Educação Física*. Com isto, delineámos a intenção de verificar, junto dos delegados dos grupos de EF das escolas secundárias da Região, como procediam à avaliação da componente da aptidão física nas aulas de EF.

Estabelecemos, assim, como objetivo geral, refletir as formas de avaliar a aptidão física e de ponderação na avaliação final do aluno. E como objetivos mais específicos: i) identificar métodos de avaliação da Aptidão Física na Escola; ii) refletir sobre a ponderação da aptidão física na avaliação do aluno; e iii) aferir junto dos Delegados de Disciplina como se avalia a componente da aptidão física.

7.1.2. Operacionalização

Para dar início à operacionalização desta ação, começámos por fazer uma revisão sobre a componente da aptidão física através dos documentos orientadores da disciplina, o PNEF e os documentos curriculares das Aprendizagens Essenciais em EF (AEEF), assim como procedemos à consulta de alguma documentação bibliográfica sobre o tema.

Como principal alteração, resultante da publicação dos documentos curriculares AEEF (2018), a indicação da utilização da bateria de testes do programa *FITescola*.

Devido ao curto espaço de tempo entre a publicação desses documentos e o início do ano letivo, considerámos a hipótese de as escolas não terem conseguido se reorganizar no sentido de aplicar essas indicações. Apesar de estar explícita a necessidade de avaliação da componente da aptidão física nas aulas de EF, não houve nenhuma indicação no sentido desta avaliação ter, obrigatoriamente, uma percentagem na nota final do aluno.

Por forma a irmos ao encontro dos objetivos delineados para esta ação, tivemos a necessidade de construir um questionário de raiz (apêndice IX) e de fazer o respetivo pré-teste. O questionário estava dividido em quatro partes: 1- referia-se à forma de ação do grupo de EF na definição, como critério de grupo, a utilização de uma bateria de testes para a avaliação da Aptidão Física; 2- sobre o tipo de bateria de testes utilizado, se realizavam todos os testes dessa bateria, quantas vezes e em que momentos era aplicada e quais eram as dificuldades encontradas na operacionalização; 3- referia-se à forma de tratamento dos dados obtidos através da aplicação da bateria de testes; e 4- pretendíamos verificar se a componente da Aptidão Física tinha uma ponderação na nota final do aluno e quais os critérios dessa avaliação.

Como a escola onde estávamos a realizar o estágio apenas englobava o ensino secundário, decidiu-se restringir este estudo às escolas que continham o ensino secundário. Para isso, fizemos um levantamento de todas as escolas que contemplavam o ensino secundário e os respetivos nomes e contactos dos delegados de grupo de EF de cada uma.

Posteriormente, efetuou-se, de forma presencial, o contacto com os respetivos delegados de grupo de cada escola. Contámos com a colaboração de 11 das 13 escolas dos vários concelhos da Região, sendo que duas escolas não chegaram a colaborar por impossibilidade de entrar em contacto direto com estes delegados de grupo, apesar de termos deixado o respetivo questionário e os nossos contactos na receção dessas escolas.

Após a aplicação dos questionários, realizámos a análise dos dados com o auxílio do programa Excel, e construímos uma apresentação através do programa *Powerpoint*, em que tinha uma breve revisão teórica, uma apresentação e análise dos resultados obtidos (apêndice X).

No contacto estabelecido com a delegada do grupo de EF da ESJM, esta sugeriu que o dia da realização da ação coincidissem com o dia de reunião de grupo, por forma a estarem presentes todos os professores do grupo de disciplina, tendo os dois estagiários combinado a apresentação para o mesmo dia, visto as temáticas estarem relacionadas. A marcação da sala e dos recursos materiais necessários para a realização da ação, ficou a cargo da delegada de grupo, por sua iniciativa.

A ACPI decorreu no dia 21 de fevereiro de 2019, na Sala de Conferências da ESJM, entre as 13h15 e as 14h15. A Ação iniciou-se com um breve enquadramento por parte da Delegada do grupo de EF. Posteriormente, deu-se início às apresentações por parte dos professores estagiários. O primeiro tema a ser abordado foi a Avaliação da Aptidão Física nas aulas de Educação Física, o nosso tema. E, de seguida, foi a vez do professor estagiário David Carvalho com o tema, Importância da Flexibilidade: propostas de operacionalização em aulas de educação física.

Focando-nos na nossa apresentação, esta apresentava-se estruturada em duas partes distintas. Numa primeira parte mais teórica, apresentámos o conceito de aptidão física, abordámos a aptidão física e as componentes relacionadas com a saúde, e fizemos o enquadramento da aptidão física e das orientações para a sua avaliação no contexto escolar. Numa segunda parte, abordámos a metodologia utilizada para a realização deste estudo e fizemos a apresentação e discussão dos resultados obtidos, terminando com a apresentação das considerações finais. Finalizada a nossa apresentação, disponibilizámos um período de tempo para a colocação de questões.

7.1.3. Reflexão

O facto da data e da hora definidas para a realização da ACPI coincidir com a realização da reunião do grupo de EF, por um lado, foi positiva porque assim contámos com a presença de praticamente todos os professores do grupo. Por outro lado, colocou-nos alguma pressão para cumprir os tempos estabelecidos. Primeiramente, porque logo a seguir ao término da ACPI, tínhamos de sair da Sala de Conferências por esta estar reservada para outras atividades e, também, pelo facto de, após as nossas comunicações, o grupo de EF iria reunir por terem assuntos importantes a tratar.

Neste sentido, teria sido importante ter uma margem de tempo maior para prevenir possíveis atrasos ou imprevistos. Dado que a ação decorreria na hora da reunião do grupo de EF, se possível, seria desejável que o tempo da reunião fosse utilizado na totalidade para a ação, de forma permitir uma maior concentração e envolvimento de todos os professores.

Neste sentido, teria sido importante ter uma margem de tempo maior para prevenir possíveis atrasos ou imprevistos. E sendo que a ação decorreria na hora da reunião do

grupo de EF, se possível, que essa hora apenas se destine a esta atividade e não coincidissem com a necessidade de discutir outros assuntos importantes.

Um outro aspeto que não previmos e que acabou por influenciar a atenção dada às apresentações, foi o facto de, a pedido do núcleo da Escola da Gonçalves Zarco, termos um questionário aos professores, sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de EF.

Antes do início da Ação, entregámos à delegada de grupo os questionários para que, no fim das apresentações, os professores pudessem proceder ao seu preenchimento. No entanto, como alguns professores demoraram a chegar, a delegada decidiu entregar logo os questionários para “poupar” algum tempo. Mas, dado que o questionário era denso, tivemos de começar as apresentações enquanto a maioria dos professores, —ainda, o preenchiam, visto que tínhamos de cumprir com o horário estabelecido. Esta situação poderia ser evitada tendo em conta o que dissemos no parágrafo anterior ou, simplesmente, poderíamos ter entregado os questionários noutra data e, desta forma, os professores teriam prestado mais atenção nos primeiros minutos da ação. Este aspeto acabou por ser mencionado no final das apresentações por alguns professores.

Depois da realização da ação, através de um diálogo informal, recebemos algum feedback por parte de alguns professores, que apesar de mencionarem que as apresentações tinham sido marcadas por algum nervosismo evidente, destacaram, como pontos positivos, os conteúdos abordados nas apresentações e o facto de termos apresentado dados concretos sobre os temas. Deixaram-nos, também, algumas palavras de apoio e incentivo.

De forma a obtermos dados mais concretos sobre a opinião e satisfação de todos os professores presentes na ação, deveríamos ter aplicado, no final, um pequeno questionário de satisfação e de recomendações para as próximas ações, a serem realizadas pelos futuros estagiários.

Focando-nos na nossa apresentação sobre a Avaliação da Aptidão Física nas aulas de Educação Física, foi notório que a parte da apresentação dos resultados do estudo efetuado, suscitou mais atenção e curiosidade, causando até algum burburinho entre os colegas à cerca dos resultados obtidos.

Como era, de certo modo expectável, a maioria das escolas não se conseguiu reorganizar a tempo no sentido de se prepararem para a utilização do programa *FITescola*, tendo em vista a avaliação da aptidão física neste ano letivo (2018/2019). Apenas duas escolas afirmaram utilizar o *FITescola*, seguindo-se a utilização da bateria de testes do *FITNESSGRAM* (5 das escolas) e as restantes utilizavam uma combinação de bateria de testes.

No que diz respeito ao número de vezes em que era aplicada a bateria de testes, 6 das escolas indicaram realizá-la 3 ou mais vezes, e as restantes escolas (5) indicaram que realizavam duas vezes no decorrer do ano letivo. Os resultados dos testes de avaliação da aptidão física eram comunicados aos alunos verbalmente e, maioritariamente, de forma geral. Apenas duas escolas indicaram ter entregado aos alunos um relatório individual, estratégia que achamos ser mais vantajosa no sentido de apelar para a importância da prática de atividade física na melhoria dos índices de saúde.

Nove das escolas indicaram que a componente da aptidão física tinha uma ponderação na nota final do aluno (variando entre 5 e 20%). Os critérios de avaliação eram baseados, essencialmente, na análise normativa da prestação motora. Tal como verificado nos critérios de avaliação da ESJM, na integração da componente da aptidão física na nota final, não era tido em conta a evolução do aluno e sim, apenas, o facto de estar na zona saudável da aptidão física. Achamos que a evolução do aluno é um aspeto muito importante e deve ser fortemente considerada, ainda mais quando o grupo de EF atribui uma percentagem à aptidão física na nota final.

Apesar de termos delineado uma correta abordagem para a realização deste estudo, reconhecemos que esta ação pecou pela sua realização tardia, visto que, quando se concretizou, os aspetos sobre a avaliação da aptidão física já tinham sido quase todos discutidos e definidos. O facto de estarmos com o tempo “contado” no dia da ação, juntamente com o acima descrito, poderá ter sido a razão para os professores não colocarem questões após o final da apresentação, como seria esperado.

Tal como evidenciado anteriormente, esta nossa apresentação ficou marcada pelo nervosismo. Apesar de estes momentos de comunicação nos provocarem alguma ansiedade e nervosismo, estamos conscientes de que nos faltou alguma preparação antecedente ao dia da ação. No entanto, é de destacar como positivo o facto de a ACPI se

ter realizado antes da ACPC pois, a experiência, da exposição, permitiu-nos limar certos aspetos por forma a que, na ACPC, a nossa comunicação fosse melhor.

Tornou-se evidente a importância deste tipo de ações como complemento ao estágio pedagógico, dando-nos a possibilidade de desempenharmos o papel de formadores, e contribuindo para a partilha de informações que poderão favorecer uma reflexão das práticas pedagógicas. Corroboramos com a opinião de Nóvoa (1992) quando este afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (p.14).”

No decorrer da realização desta ACPI, foi-nos solicitado, também, a realização de um poster (apêndice XI) sobre o tema da ação, que foi apresentado no Seminário de Ciência e Desporto 2019 e, ainda, um artigo que pode ser consultado no livro de atas que compila todos os temas abordados durante este seminário.

A realização deste tipo de atividades contribuiu para o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades e competências do professor estagiário, nomeadamente, competências relacionadas com a comunicação e exposição oral e escrita, pensamento crítico, autonomia, organização, trabalho colaborativo, planeamento, análise, reflexão e de gestão de emoções.

Para os futuros estagiários, sugere-se que, aquando da definição dos temas, façam uma auscultação prévia, juntos dos colegas do grupo de EF, para a obtenção de possíveis sugestões de investigação que estes considerem importante serem aprofundados. Dependendo dos temas escolhidos, se possível, seria interessante e enriquecedor existir uma componente prática e não apenas teórica. Alertamos para a pertinência de, tal como referimos anteriormente, no final da ACPI ser aplicado um pequeno questionário no sentido de averiguar a satisfação dos professores presentes e de possíveis recomendações de temas para as edições posteriores à atividade.

7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – *A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas*

A ACPC foi uma ação direcionada para todos os professores de EF (grupos: 160, 260, 620) e, pela primeira vez, foi estendida à participação de treinadores de desporto,

técnicos de exercício físico e diretores técnicos da RAM. Esta é uma ação que se realiza anualmente, estando interligada com o projeto EFERAM-CIT e a sua organização ficou a cargo dos Núcleos de Estágio do MEEFEBS. Foi validada pela Secretaria Regional de Educação, em 16 horas, para os professores, e creditada pela IPDJ, com 3,2 créditos, para treinadores de desporto, técnicos de exercício físico e diretores técnicos.

A preleção das comunicações fica a cargo, essencialmente, dos professores estagiários e, dependendo dos temas que compõem a ação, são convidados a participar alguns professores universitários e outros agentes da comunidade ou entidades educativas ligadas às temáticas escolhidas. Esta ação tem como principal público os professores de EF, mas está a tomar proporções mais abrangentes, permitindo a partilha de informação científico-pedagógica com todos os profissionais ligados à área da atividade física/desporto.

Nóvoa (2019) defende que é na interação entre a o ensino superior (universidades), a profissão (professores/treinadores/técnicos) e as redes (escolas/clube/ginásios) que se encontram potencialidades transformadoras da formação destes profissionais. A aposta neste tipo de ações de formação tem um contributo importante para a articulação entre a universidade e a sociedade (idem). A universidade dá, para além do contributo na formação inicial de professores/treinadores/técnicos, o seu contributo na formação continuada destes profissionais, através de ações de formações validadas pela Secretaria Regional da Educação (SRE) e do Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ).

7.2.1. Conceptualização

Partindo da premissa que a Escola ainda é refém de um paradigma que já não tem capacidade para acompanhar as constantes mudanças da sociedade atual e, assim, não consegue dar resposta aos problemas que hoje se colocam (Lopes, Vicente, Prudente, & Fernando, 2015), e sabendo que a área da Educação Física e do Desporto pode ser um dos principais meios para a transformação da Escola, torna-se fundamental debater, refletir e dominar um conjunto de metodologias e instrumentos que permitam rentabilizar as práticas pedagógicas e conseqüentemente a mudança de paradigma da Escola (idem).

Esta ACPC teve como tema geral *A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas*, tema definido em conjunto pelos diferentes intervenientes da

organização desta ação de formação. Para isso, foi necessário o agendamento de diversas reuniões. A ACPC teve como principal intenção apresentar, debater e refletir um conjunto de ferramentas didáticas que pudessem contribuir para uma melhor contextualização das práticas pedagógicas na disciplina de EF.

Como uma parte das preleções ficou ao encargo dos alunos estagiários, foi necessário que cada núcleo de estágio definisse uma temática e a aprofundasse através das suas comunicações. Tendo por base a enorme quantidade de dados recolhidos no âmbito do projeto EFERAM-CIT, analisámos um conjunto de variáveis para depois verificar se existiam correlações entre elas. Após alguma análise, debate e reflexão, definiu-se como tema do nosso módulo *Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar*. Este módulo foi composto por três comunicações: I- *Aptidão Física em Contexto Escolar – Caracterização e Perceção*, sendo esta a nossa comunicação; II- *Aptidão Física, Autoperceção e Satisfação com a vida*, comunicação do nosso colega de estágio David Carvalho; e III- *Aptidão Física e Desempenho Cognitivo*, comunicação da orientadora científica prof. Ana Luísa Correia.

Para o módulo 1, correspondente ao núcleo de estágio da ESJM, definimos como objetivos: comunicação I- refletir sobre a avaliação da Aptidão Física em contexto escolar e apresentar os dados referentes à Aptidão Física obtidos através da bateria de testes EFERAM-CIT da Universidade da Madeira; Comunicação II- analisar a autoperceção dos alunos em relação às competências físicas, à satisfação com a vida e com os scores obtidos na avaliação da aptidão física; e a comunicação III- analisar a correlação entre os resultados da aptidão física e o desempenho cognitivo.

7.2.2. Operacionalização

Como referido anteriormente, para darmos início ao planeamento desta ACPC, foram agendadas reuniões semanais entre os diferentes NE e os respetivos orientadores científicos. Todo o processo se desenvolveu sob a coordenação do diretor de mestrado em conjunto com a prof. Ana Luísa Correia.

No decorrer dessas reuniões semanais, foi necessário fazer um levantamento de todas as tarefas inerentes à operacionalização da ação e proceder à sua divisão pelos diferentes elementos da equipa organizativa. As diferentes tarefas estiveram relacionadas

com a: i) calendarização da ação; ii) definição dos objetivos gerais da ação, assim como dos objetivos específicos dos diferentes módulos dinamizados pelos NE; iii) Acreditação da ação pela SRE e pelo IPDJ; iv) definição do programa e construção do cartaz da ação (apêndice XII); v) divulgação da ação – através das redes sociais, site do projeto EFERAM-CIT, colocação de cartazes em locais estratégicos, endereçamento de convites aos preletores, aos presidentes dos conselhos executivos dos diferentes NE e aos delegados de grupo de EF das diferentes escolas da RAM e a divulgação informal junto de outros agentes da área desportiva; e vi) restante logística envolvente – *coffe break*, secretariado e apoio à sala nos dias da realização da ação.

O nosso NE, para além da colaboração em tarefas comuns referentes à calendarização, à divulgação e ao secretariado, ficou responsável por toda a logística do *coffe break*. As tarefas consistiram em: i) fazer o levantamento do número médio de presenças nos momentos de *coffe break* em edições anteriores; ii) fazer o levantamento de todos os materiais e alimentos necessários para a realização dos quatro momentos de *coffe break*; iii) estabelecer possíveis parcerias, individuais ou coletivas, para a aquisição de alimentos ou empréstimo de materiais; e iv) distribuir, entre os alunos estagiários, a responsabilidade de trazer os alimentos e/ou materiais necessários para os dois dias da ação, consoante as possibilidades e valências de cada um.

A ACPC decorreu nos dias 9 e 16 de março de 2019, entre as 09h00 e às 18h30, na Sala do Senado da Universidade da Madeira e contou com cerca 150 participantes. Esta ação foi composta por cinco conferências, quatro módulos (quadro 6) e duas mesas redondas. Nos quatro módulos, as comunicações ficaram a-cargo dos NE, enquanto as cinco conferências e as duas mesas redondas foram dinamizadas por diferentes preletores convidados para o efeito.

Quadro 6- Módulos da ACPC dinamizados pelos Núcleos de Estágio

09 de março de 2019	14h30 – 15h45	Módulo 1 – Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar (NE ESJM) <ul style="list-style-type: none"> • Aptidão Física em Contexto Escolar – Caracterização e Percepção – Dr^a. Elisabete Gomes • Aptidão Física, Autopercepção e Satisfação com a vida – Dr. David Carvalho • Aptidão Física e Desempenho Cognitivo – Mestre Ana Luísa Correia Moderador: Doutor Duarte Freitas
	16h10 – 18h00	Módulo 2 – Educação Inclusiva e Educação Física: do debate à reflexão (NE Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco)
16 de março de 2019	9H00 – 13H00	Módulo 3 – Estratégias Pedagógicas no Ensino dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física (Seção 1 – NE Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva; Seção 2 – NE Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro)
	15h30 – 16h00	Módulo 4 – Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física (NE Escola Secundária Francisco Franco)

De forma a não sobrecarregar os alunos estagiários no dia da apresentação das suas comunicações, ficou definido que não seriam destacados para colaborar nas tarefas de secretariado, *coffe break* e apoio à sala. Apesar disso, verificou-se momentos espontâneos de interajuda entre os diferentes intervenientes no desempenho das diversas tarefas.

No que diz respeito ao NE da ESJM, como foi possível verificar no quadro anterior, ficámos responsáveis pelo *Módulo 1 – Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar*, que teve lugar no dia 9 de março de 2019 das 14h30 às 15h45. Na constituição deste módulo, tivemos o cuidado de colocar as comunicações com uma sequência lógica. No nosso caso em específico, a nossa comunicação foi logo a primeira do módulo (podendo ser consultada em mais pormenor no apêndice XIII), e teve como principais objetivos fazer um enquadramento da Aptidão Física no contexto escolar, contextualizar a metodologia utilizada através do projeto EFERAM-CIT e apresentar os resultados obtidos na avaliação da Aptidão Física, nas vertentes associada à saúde e à performance, e verificar o efeito entre os sexos ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade.

Desta nossa comunicação, salientamos os resultados preocupantes que se verificou na componente da força, onde se registou a maior percentagem de alunos abaixo da zona saudável, ressaltando a necessidade de incluir o trabalho de força na planificação das aulas de EF ao longo do ano letivo. Deste trabalho resultou um artigo que, posteriormente, integrou o livro intitulado *A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas*, lançado em formato digital, que condensou as diversas temáticas abordadas

nesta ACPC (o livro pode ser consultado no seguinte link: <file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/AEFemTemposdeMudana-2019.pdf>).

Apesar de a nossa apresentação ter sido realizada no dia 9 de março, colaborámos com os nossos colegas no desempenho de algumas funções do secretariado e do *coffee break*, no início e na parte final da ação. No dia 16 de março de 2019, o nosso NE ficou responsável pela dinamização dos momentos de *coffee break* desse dia.

No dia 16 de março, inicialmente, prestámos apoio aos colegas que se encontravam no secretariado e no apoio à sala, auxiliando na preparação da sala do Senado e na chegada dos participantes. Ao longo do dia, o nosso núcleo ficou responsável pelos dois momentos do *coffee break*. As nossas funções consistiram em: i) organizar a sala para o *coffee break*, organizando um espaço para as bebidas e outro para os alimentos; ii) preparar e organizar os alimentos que estavam à nossa disposição, pelo espaço; iii) prestar todo o apoio e reposição necessários no decorrer do *coffee break*; e iv) proceder à limpeza dos materiais e da sala, tendo o cuidado de acautelar corretamente os alimentos ao longo do dia. É de salientar a colaboração das funcionárias que se encontravam no bar dos alunos, que prontamente colaboraram na limpeza de todos os utensílios utilizados no *coffee break* na parte da manhã, assim como das funcionárias da limpeza que colaboraram na recolha do lixo ao final do dia.

De seguida, faremos um conjunto de reflexões que irão desde o planeamento à concretização da ACPC, passando pela nossa comunicação e pelo desenvolvimento de competências, finalizando com algumas sugestões para as edições futuras desta ação.

7.2.3. Reflexão

Numa primeira fase do planeamento da ACPC, ficou perceptível que nós não tínhamos experiência na organização de um evento desta dimensão. Para que todo o planeamento fosse concretizado com sucesso, foi fulcral as orientações iniciais dos professores orientadores científicos, assim como a constante organização, comunicação e cooperação entre todos os alunos estagiários. De forma geral, atribuímos um balanço muito positivo a esta ação, considerando que foi ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos para a sua realização.

Para o agendamento da ação, consultámos um número variado de documentos com o intuito de evitar que ACPC coincidisse com outras atividades ou eventos que pudessem envolver o nosso público-alvo. Numa fase inicial, não encontramos constrangimentos para a realização da ação nos dias 9 e 16 de março. Inevitavelmente, dias antes da sua realização, fomos informados da existência de competições do desporto escolar e de desporto federado no dia 16, verificando-se, efetivamente, uma menor afluência de participantes neste dia.

No entanto, reconhecemos que será sempre um desafio encontrar uma data em que não exista algum tipo de atividade ou competições desportivas, principalmente ao fim de semana, que é a altura da semana em que é mais propícia a realização destas atividades que envolvem a participação do nosso público-alvo. Uma possível forma de minimizar este tipo de constrangimentos, poderia ser através da divulgação atempada das datas da realização da ACPC junto das diferentes instituições ou entidades que gerem o agendamento destas atividades, por forma a que não se realizem eventos simultâneos, principalmente, porque esta ação permite aos profissionais envolvidos a possibilidade de darem continuidade à sua formação.

Consideramos que as estratégias adotadas na divisão das diferentes tarefas, desde o planeamento à concretização da ação, foram as mais eficientes, pois tiveram por base a comunicação aberta e a escuta ativa por parte de todos os elementos. Este facto facilitou todo o processo e permitiu a rentabilização de habilidades e competências de todos os elementos, contribuindo para a diminuição de constrangimento de maior grau.

Outro aspeto que consideramos positivo, foi a escolha de não sobrecarregar os alunos no dia da sua comunicação. Devido à importância e à dimensão deste tipo de evento, é normal que provoque um nível de stress, nervosismo e preocupação superior ao habitual. Isto deu a oportunidade para cada elemento se concentrar única e exclusivamente na preparação da sua apresentação, com o intuito de que esta corresse o melhor possível. No entanto, importa salientar que os restantes elementos devem estar comprometidos no desempenho das suas funções e entreajudar-se, visto que terão um número menor de elementos a auxiliar nas tarefas operacionais do evento.

É de realçar a dedicação, a comunicação, o empenho, a cooperação, o espírito de entreajuda, o bom clima e o trabalho em equipa que se gerou antes, durante e após a realização da ACPC, entre todos os elementos responsáveis pela organização, assim

como, o auxílio espontâneo de vários trabalhadores não docentes da UMa que deram o seu contributo através da realização de pequenos gestos, que foram desde a abertura e preparação da Sala do Senado, ao apoio informático, auxílio na limpeza, entre outros.

Particularmente, agradecemos o tempo despendido, e todo o apoio, dedicação e colaboração prestado pela professora Doutora Ana Rodrigues no auxílio da definição dos temas do nosso núcleo de estágio e na análise dos imensos dados que contém a base de dados do projeto EFERAM-CIT.

Na divulgação da ação, tivemos em consideração as recomendações dadas pelos alunos estagiários envolvidos na realização da edição anterior, nomeadamente, Vieira (2019) e Pinto (2019), ao afirmaram que, apesar das estratégias de divulgação adotadas no ano transato, esta divulgação não chegou a todas as escolas dos diferentes concelhos da Região. Tivemos em consideração este aspeto na realização desta edição, pois, para além da divulgação formal e informal já adotadas nos anos anteriores, entregámos, presencialmente, em todas as escolas que contemplavam o 2º ciclo, 3º ciclo e o ensino secundário, um convite com o respetivo cartaz e programa. Mais uma vez, para que isso fosse possível, contámos com a colaboração de todos os colegas e rentabilizámos o processo tendo em conta os diferentes concelhos de residência dos vários elementos e deslocações a outros locais próximos.

No que diz respeito à concretização da ação propriamente dita, todas as comunicações tiveram um carácter teórico. Mantemos as recomendações vindas das edições anteriores, indicando que seria benéfico, em edições futuras, a existência de comunicações com uma componente prática caso existam condições para a sua realização, proporcionando, assim, uma outra dinâmica à ACPC.

Um aspeto positivo a ser destacado das comunicações realizadas, foi a utilização das novas tecnologias, como foi o caso de uma comunicação realizada via Skype. Apesar desta forma de comunicação envolver alguns constrangimentos como estamos numa ilha, temos de procurar alternativas para ultrapassar todas as limitações que daí advêm, tais como, as restrições nos transportes e/ou a influência de outros fatores logísticos ou económicos.

E, como este documento está a ser redigido em plena pandemia da Covid-19, torna-se ainda mais evidente a necessidade de repensar e reinventar a dinâmica deste evento,

podendo a utilização das novas tecnologias ser um grande aliado na superação das incertezas e dos diversos constrangimentos que se fazem sentir atualmente. Tal como refere Rodrigues e Lopes (p.42, 2017), adaptando a este contexto, a utilização das novas tecnologias pode ser encarada como uma limitação ou como uma oportunidade no apoio à aprendizagem, desde que sejam utilizadas de forma consciente, orientada e inovadora.

Numa perspetiva individual e focando na nossa comunicação, julgamos que os objetivos estipulados para a mesma foram cumpridos. A nível da expressão oral, foi evidente, ao longo de toda a comunicação, algum nervosismo e falta de segurança, proveniente do desconforto que este tipo de exposição nos provoca. Estamos conscientes da necessidade e da importância de trabalhar continuamente neste aspeto, por forma a melhorar a nossa capacidade de comunicação oral.

Achamos pertinente o facto da ACPC se ter realizado depois da nossa ACPI, porque nos permitiu limar pequenos pormenores, como a respiração, que acabaram por fazer a diferença na forma como passámos a informação. No entanto, a nossa prestação poderia ter sido melhorada se tivéssemos preparado mais atempadamente a nossa comunicação. Apesar disso, consideramos que conseguimos passar a informação pretendida.

Como referimos anteriormente, os resultados obtidos através da análise dos resultados da Aptidão Física, demonstraram que era na componente da força que se registava maior percentagem de alunos abaixo da zona saudável, ficando patente a necessidade de implementar conscientemente o trabalho desta componente nas aulas de EF. Rodrigues, Carvalho e Correia (2017) reforçam que o desenvolvimento da componente da força deve ser planeado e aplicado para integrar nas aulas de EF juntamente com a abordagem das diferentes matérias de ensino.

Estes autores apresentam uma possível proposta de abordagem da componente da força nas aulas de EF através do treino intervalado de alta intensidade, recorrendo à aplicação do método Tabata que é um “sistema de treino que tem a duração de 4 minutos, envolvendo 8 ciclos de 20 segundos de alta intensidade, seguidos por 10 segundos de descanso ativo” (Rodrigues et al, p.141). Este pode ser um exemplo de como é possível conjugar o trabalho da componente na força nas aulas de EF de forma eficiente e com uma duração reduzida.

Para averiguarmos a satisfação geral dos participantes em relação à ACPC e recolher um conjunto de recomendação que estes achassem pertinentes, faltou a aplicação de um breve questionário, para este efeito. No entanto, recebemos um feedback positivo através de conversas informais com alguns dos participantes.

Analisando alguns aspetos que podiam ter sido melhorados e que servem de recomendações para as próximas edições, temos a salientar: i) contactar com alguma antecedência as diferentes instituições/identidades para o estabelecimento de parcerias; ii) dar continuidade às parcerias conseguidas para esta edição (Banco Santander- capas para os participantes da ação; NOS Madeira- fitas para colocar nas credenciais e entregar aos participantes; Alberto Oculista- disponibilização de vouchers e esferográficas; Padaria PANISOL- desconto na aquisição de pão) e potenciar as redes de contactos dos diferentes elementos da organização na angariação de novas parcerias; iii) colocar mais pontos de secretariado, devido à afluência de participantes gerou-se algumas filas de espera; iv) antecipar a data de fecho das inscrições em pelo menos 24h antes da realização da ação, de forma a que as tarefas do secretariado podiam ser feitas com mais calma e maior organização; e v) disponibilizar um QRcode que contenha o cartaz e o programa, diminuindo assim o gasto na impressão e no número de folhas utilizadas para o efeito.

De forma geral, achamos que o tempo e todos os esforços implicados no planeamento, organização e dinamização surtiram um balanço positivo na realização da ação, mas também nos elementos da equipa organizativa. Certamente que todos os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver ou aprimorar um conjunto variado de competências, que vão desde a organização e planeamento de eventos, capacidade de investigação e reflexão crítica, exposição/comunicação oral e gestão de emoções, à capacidade de trabalhar em equipa fomentando o espírito de entreajuda na concretização de objetivos comuns. Estas são capacidades e competências que transcendem o âmbito profissional, contribuindo, primeiramente, para o desenvolvimento pessoal do individuo que posteriormente se irá refletir na sua prática profissional.

Em relação ao objetivo principal da ACPC e ao seu contributo para a formação contínua do seu público-alvo, acreditamos que tenha sido uma mais-valia e tenha contribuído para a valorização formativa dos participantes. Terminamos com as palavras de Lopes, Rodrigues, Correia, Alves, Fernando e Gouveia (2018) “a formação contínua

é, (...) para os que a frequentam com genuínas e legítimas expetativas de valorização profissional, um instrumento formativo essencial” (p.155).

Capítulo VIII – Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As atividades de intervenção na comunidade escolar constam nas linhas programáticas do estágio pedagógico (2018-2019). Deverá, o professor estagiário, ter uma participação ativa em pelo menos uma atividade organizada e enquadrada pela Escola, que ultrapasse o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de Educação Física.

Apesar de ser uma atividade com carácter obrigatório, o professor estagiário tem a liberdade de escolher em que atividade(s) quer dar o seu contributo, dentro do leque de atividades disponibilizadas no plano anual da Escola, podendo, ainda, apresentar uma proposta para a realização e dinamização de uma outra atividade no seio da Comunidade Educativa, se assim o entender.

8.1. Torneio de Badminton

Neste sentido, o nosso núcleo de estágio optou por dar o seu contributo numa atividade organizada pelo grupo de EF da Escola, mais precisamente, pelo Coordenador da Atividade Interna em colaboração com os restantes professores do grupo. Apesar de a nossa participação não se restringir, necessariamente, a atividades organizadas pelo grupo de EF e relacionadas com a AF, optámos pela colaboração com o nosso grupo disciplinar com o objetivo de ter uma maior interação e fortalecimento de relações com os diferentes colegas do grupo.

Quando observámos o plano anual da escola, foi possível verificar que as atividades dinamizadas pelo grupo de EF têm maior expressividade na organização de torneios de diferentes matérias de ensino, seguindo os quadros formais da competição federada.

Inicialmente, tínhamos previsto dar o nosso contributo em, pelo menos, duas atividades relacionadas com os desportos individuais, que seriam no Torneio de Badminton e no Torneio de Ténis de Mesa. Escolhemos estes dois torneios por serem oportunidades de contacto com estas duas matérias de ensino, permitindo-nos aperfeiçoar os nossos conhecimentos em relação a cada uma delas, e, também, porque iríamos abordar o badminton mais à frente com a nossa turma de estágio. No entanto, devido à fraca adesão dos alunos ao Torneio de Ténis de Mesa, a nossa colaboração nesse torneio foi

dispensada. A nossa intervenção restringiu-se, essencialmente, às fases da divulgação, da operacionalização e da reflexão da atividade.

A organização deste tipo de atividades, pelo grupo de EF, vai ao encontro das finalidades expressas no programa nacional de Educação Física para o ensino secundário, visto que, os principais objetivos da realização destas atividades consistem (Ministério da Educação, 2001) em : i) ir ao encontro da motivação dos alunos para que a qualidade da sua participação nas atividades educativas tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura; ii) no incentivo à prática da AF corretamente orientada e motivada por forma a reforçar o gosto pela prática regular da AF; iii) oportunidade de descoberta e/ou aperfeiçoamento da técnica e tática relativamente à matéria de ensino em questão; iv) incentivar à participação dos alunos no núcleo do DE da matéria de ensino em questão; e, v) promover valores como a autonomia, responsabilidade, verdade desportiva, sociabilidade, clima relacional, entre outros.

Na perspectiva de professor estagiário, a nossa colaboração neste tipo de atividades promoveu: i) um contato mais próximo, ativo e frequente com os diferentes elementos do grupo de EF, favorecendo o relacionamento interpessoal; ii) a oportunidade de dar-nos a conhecer e contactar com os diferentes elementos da comunidade educativa, nomeadamente alunos de diferentes idades e de diferentes anos de escolaridade; e iii) oportunidade de conhecer e/ou aperfeiçoar as estratégias de operacionalização deste tipo de atividades.

O Torneio de Badminton realizou-se no dia 3 de abril de 2019 no pavilhão da escola, entre as 9h30 e as 13h e foi direcionado para os todos os alunos da ESJM. Contou com a participação de cerca de 30 alunos distribuídos pelos dois sexos. O torneio assumiu um cariz individual e realizou-se segundo um quadro competitivo dividido por sexos.

8.1.1. Funções desenvolvidas

Como referimos anteriormente, a nossa colaboração incidiu sobre a divulgação, a operacionalização e na reflexão final da atividade, visto que, este tipo de torneios é recorrente ao longo dos anos e o formato da organização já está pré-estabelecido, apenas sendo ajustado consoante o número de participantes.

Numa primeira fase, a nossa envolvimento consistiu na divulgação do torneio junto das nossas turmas, transmitindo todas as informações necessárias para a participação dos alunos, nomeadamente que as inscrições deveriam ser feitas junto do professor de EF e que os alunos participantes no torneio teriam as faltas justificadas. Esta forma de divulgação estendeu-se a todos os docentes do grupo de EF, para além da colocação de cartazes em locais estratégicos.

No dia da realização da atividade, colaborámos inicialmente com os docentes presentes na montagem dos campos de jogo e na colocação do material. Com a chegada dos alunos, assumimos a função de secretariado na confirmação dos alunos inscritos e no recebimento de inscrições de última hora. Apesar da competição ser separada por sexos, as inscrições foram feitas por ordem de chegada, tendo-se o cuidado de assinalar de cor diferente os elementos do sexo masculino dos elementos do sexo feminino, por forma a que a sua distinção fosse o mais ágil possível. Após o término do período de confirmação das inscrições, auxiliámos o coordenador nos sorteios para a formação dos diferentes grupos de competição. Devido ao grande número de participantes, tanto femininos como masculinos, houve a necessidade de dividir os alunos por grupos. Dentro de cada grupo, iriam competir todos contra todos e passava à fase seguinte os dois primeiros de cada grupo, seguido do apuramento dos quartos de final, das meias-finais e o apuramento do vencedor (feminino e masculino).

No torneio propriamente dito, desempenhámos funções de arbitragem, a qual era realizada apenas pelos docentes de EF. Cada um de nós ficou responsável pela gestão de pelo menos um grupo e pela arbitragem de todos os jogos desse mesmo grupo. Após a conclusão de todos os jogos que estavam à nossa responsabilidade, transmitíamos os resultados ao coordenador, ficando, também, à nossa responsabilidade, a arbitragem dos jogos referentes às meias-finais e finais do torneio, tanto masculina como feminina.

Após a conclusão do torneio, colaborámos com os restantes docentes na desmontagem dos campos (linhas delimitativas com fita adesiva e remoção das redes e postes de badminton) e na arrumação do material, terminando com um breve balanço ao torneio que, de forma geral, teve uma apreciação positiva pela forma como decorreu e pelo ambiente positivo que se fez sentir durante todo o torneio.

8.1.2. Reflexão

Após qualquer tipo de atividade, é importante realizar uma reflexão crítica sobre a mesma, pois só assim poderemos ter plena consciência de como decorreu a atividade, quais foram os aspetos que correram bem, quais os aspetos que correram menos bem e porquê, de encontrar outras estratégias que possam ser utilizadas de forma a rentabilizar, ainda mais, essa mesma atividade.

Neste sentido, reconhecemos que este tipo de torneios é uma excelente forma de promover a atividade física na comunidade escolar, dá a oportunidade para os alunos praticarem uma matéria de ensino que lhes despertem interesse, visto que as inscrições são livres. Permite incentivar a adesão ao núcleo de Badminton do Desporto Escolar e, ao mesmo tempo, permite o contacto e a sociabilização entre alunos de diferentes turmas e de diferentes anos de escolaridade, assim como, com os diferentes professores do grupo de EF.

O facto deste tipo de torneio ser recorrente, leva a que algumas estratégias tenham sido ajustadas e bem implementadas de forma a rentabilizar a atividade. A fase da divulgação é uma dessas estratégias bem implementadas, sendo que a colocação de cartazes alusivos à atividade em pontos estratégicos da escola, aliado à colaboração de todos os docentes de EF na divulgação da atividade junto das suas turmas, permite chegar praticamente a toda a totalidade da população alvo, assim como, permite que os alunos coloquem as suas dúvidas no momento e obtenham todos os esclarecimentos necessários para a sua participação.

O facto de as inscrições serem realizadas pelos professores de EF numa única ficha de inscrição, colocada no gabinete de educação física, permitiu ter um maior controle e organização do número de alunos inscritos no torneio. No entanto, como a competição tinha um carácter individual e separado por sexos, uma forma de melhorar a organização da informação e de ter uma leitura mais ágil e rápida, seria a adoção de duas fichas de inscrição, uma para cada sexo, agilizando, assim, a formação dos quadros de competição no dia do torneio.

Ainda no que diz respeito às inscrições, o facto de serem permitidas inscrições no próprio dia do torneio foi um aspeto positivo, pois permitiu aumentar consideravelmente o número real de participantes, visto que alguns dos alunos inscritos não compareceram.

No entanto, houve um número considerável de alunos a se inscrever momentos antes do início do torneio.

Apesar deste facto aumentar o número de participantes, por outro lado, levou a um pequeno atraso na definição dos grupos de competição, devido ao número incerto de participantes; e, conseqüentemente, a uma diminuição do tempo útil de empenhamento motor definido para o torneio. Uma sugestão para colmatar esse atraso consistiria, por simplesmente, colocar um horário de encerramento de inscrições alguns minutos antes da hora prevista para o começo do torneio, permitindo a organização dos grupos de competição de forma rápida e ágil, visto que os formatos dos quadros de competição já estavam pré-estabelecidos, sendo geridos consoante o número de participantes e a definição dos grupos de forma aleatória, recorrendo-se ao sorteio.

Em relação à formação dos grupos de competição, por serem definidos de forma aleatória, existiu alguns grupos muito heterogêneos, principalmente no sexo masculino, onde se verificou que alguns alunos praticavam badminton como desporto federado. No entanto, apesar dessa heterogeneidade, foi possível verificar que os alunos mais proficientes tentavam dar dicas com o intuito de ajudar os seus colegas.

Isto leva-nos a considerar que, apesar da transferibilidade do formato de competição do desporto federado para a escola, este tipo de torneios deveria assumir um caráter, ainda mais, lúdico e educativo, tal como referiu Correia (2016), na sua reflexão sobre as Atividades de Intervenção na Comunidade Educativa aquando da realização do seu estágio pedagógico na ESJM, em que os alunos sugeriram que se organizassem mais frequentemente atividades com um carácter lúdico-desportivo, saindo do formato competitivo do desporto federado.

Achamos que poderia ser equacionado a possibilidade de uma maior envolvência dos alunos na própria operacionalização do torneio, como, por exemplo, com a possibilidade de os alunos assumirem diferentes papéis, sugerido pelo Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1998). Papéis como arbitro, secretário, treinador, fotografo, entre outros. Isto, possivelmente, permitiria a envolvência de um maior número de alunos.

Os alunos desenvolviam outras capacidades e competências, ao assumirem uma posição de maior destaque e responsabilidade, sempre com a orientação e supervisão dos

professores de EF. Como exemplo, a arbitragem, que poderia ficar à responsabilidade dos alunos, com a supervisão de um docente para salvaguardar a justiça e verdade desportiva, permitindo, até que os alunos que não estivessem em competição realizassem outras tarefas como secretariado. Isto também poderia ajudar a controlar a dispersão dos alunos que não estavam em competição, que chegavam a sair do pavilhão sem aviso prévio, provocando pequenos atrasos no início de alguns jogos.

No que diz respeito à organização do espaço, pensamos que poderíamos ter rentabilizado melhor o espaço e, conseqüentemente, aumentar o tempo de empenhamento motor e o número de jogos realizados por cada aluno. O pavilhão estava dividido por duas zonas de competição localizadas nas extremidades e, no centro, tinha a zona de aquecimento/treino, que achámos ter sido uma excelente decisão.

No entanto, nas zonas de competição, apenas foram delimitados dois campos de jogo em cada uma, perfazendo o total de quatro campos. Aproveitando melhor o espaço, conseguiríamos delimitar seis campos, permitindo que a competição fosse mais fluida. Houve pelo menos um grupo que esteve à espera pela sua vez para iniciar a competição por falta de espaço.

Como tínhamos cerca de 30 participantes e já tínhamos despendido algum tempo na distribuição dos alunos pelos diferentes grupos, foi decidido que os jogos seriam por tempo. Apesar disso, cada aluno realizou, no mínimo, quatro jogos com a duração de 7 minutos cada, sendo que o professor coordenador controlava o tempo de jogo, os jogos começavam e terminavam todos ao mesmo tempo, à exceção dos jogos que se encontravam empatados. Nesses casos, a jogada prosseguiria até finalizarem o ponto de desempate, verificando-se uma excelente coordenação entre os diferentes professores envolvidos.

Por fim, o facto de se premiar os alunos vencedores é um ato de reconhecimento pelo mérito e esforço dos alunos. Neste caso, a entrega de prémios não aconteceu no dia da competição, retirando assim algum entusiasmo aos alunos finalistas. Apesar de serem imprevistos exteriores à organização, isto poderia ser evitado se fossem tomados os procedimentos necessários mais atempadamente.

Não obstante reconhecermos que alguns aspetos poderiam ser repensados de forma a tornar este tipo de atividades mais aprazível e lúdica para a comunidade educativa, o

torneio decorreu de forma positiva, com um ambiente de competição, mas também, de interação e socialização entre alunos e entre alunos-professores.

Para além da reflexão crítica sobre a atividade em que colaborámos, importa realizar uma reflexão sobre a pertinência da nossa participação, enquanto professores estagiários, em atividades organizadas pela comunidade escolar.

Possivelmente, na altura, encarámos esta participação como uma tarefa a ser cumprida simplesmente porque estava mencionada nas linhas programáticas do estágio (2018-2019). Mas, com o decorrer da nossa participação e, posteriormente, com a reflexão sobre a pertinência da sua realização, tomámos consciência de que há um conjunto de intenções por detrás dessa “obrigatoriedade”, que refletiremos em seguida, não necessariamente por nível de importância.

Em primeiro lugar, tomámos consciência do quão proveitoso seria ter colaborado numa atividade deste género numa fase mais prematura do ano letivo, principalmente com o envolvimento do grupo de EF, não só pelos benefícios que advieram dessa nossa colaboração com os colegas do grupo que estiveram presentes no torneio de Badminton, mas também por ser uma excelente forma de nos dar a conhecer, de estabelecer sinergias e estimular à construção de relacionamentos interpessoais com os diferentes colegas do grupo, principalmente com aqueles que não lecionavam à mesma hora do que nós ou que, simplesmente, nos cruzávamos menos vezes pela escola.

O que anteriormente foi escrito aplica-se, também, à interação com os diferentes elementos da comunidade educativa, principalmente com os alunos de diferentes turmas, de diferentes idades e de diferentes anos de escolaridade, pelo simples facto de estarmos a interagir com alunos de que não conhecíamos, apelando à nossa capacidade de adaptação, sendo necessário ajustar a nossa postura e o nosso tom de voz consoante as necessidades.

Além das competências relacionadas com a capacidade de adaptação, interação e de relacionamento interpessoal, mencionadas anteriormente, tivemos a possibilidade de desenvolver competências ao nível da comunicação, de liderança, de gestão/controlo (de tempo, de recursos humanos e de recursos materiais), de tomar decisões rápidas e justas sob pressão através da arbitragem, para além de aperfeiçoarmos os nossos conhecimentos

sobre a matéria de ensino em questão e sobre a organização, dinamização e operacionalização de torneios competitivos.

Com base na reflexão anteriormente realizada, existe alguns aspetos que gostaríamos de ter feito de forma diferente e deixá-lo-emos aqui expressos em forma de recomendações para os futuros professores estagiários. Em primeiro lugar, que encarem as Atividades de Intervenção da Comunidade Escolar não como mais uma tarefa a ser cumprida, mas como uma oportunidade de crescimento, de se darem a conhecer e de se integrarem na comunidade educativa (professores, alunos, pessoal não docente e/ou EE).

Neste sentido, vem a segunda recomendação, que o decidam fazer o mais cedo possível. Quanto mais no início do ano letivo essa colaboração existir, mais cedo se fará sentir os benefícios dessa colaboração e mais cedo se sentirão integrados no universo da ESJM.

E, por último, que colaborem no maior número de atividades possível, principalmente nas que envolvam a colaboração com o grupo e EF, pois, ao estabelecermos boas sinergias com os diferentes colegas do grupo de EF, mais facilmente eles estarão recetivos a ouvir e a considerar as nossas solicitações para colaborar nalguma atividade ou simplesmente para considerarem uma troca de instalações, desde que a proposta seja benéfica para as duas partes, para além do facto de que participar em diferentes atividades levará a um maior número de experiências pedagógicas e, possivelmente, a reflexões e aprendizagens diferentes.

Em suma, estas atividades que envolvem momentos de colaboração, comunicação, cooperação e partilha, assumem um papel fundamental, enquanto professores estagiários, na nossa integração na comunidade educativa da escola em que estamos inseridos, no desenvolvimento de capacidades e competências, na constituição de vivências e experiências que enriquecerão o início do nosso percurso profissional e que, certamente, terão o seu contributo na descoberta da nossa identidade profissional.

Considerações Finais

Como pode ser constatado ao longo deste documento, o estágio pedagógico representou o nosso primeiro contacto com o contexto prático da profissão docente. Esta foi uma experiência complexa, exigente e emocional. Tentámos passar através da escrita, o que foi e o que significou esta etapa, mas há momentos, há sensações e emoções que são difíceis de descrever.

Ficou evidente que a nossa inexperiência, juntamente com alguns aspetos da nossa personalidade, poderá ter condicionado, em maior ou menor grau, algumas das nossas tomadas de decisão ao longo do estágio. No entanto, consideramos que fizemos o melhor que podíamos, com as capacidades internas que possuíamos, quando tomámos essas decisões. Mas, temos plena consciência de que este “nosso melhor” poderá ter condicionado, até certo ponto, o potencial de fazer emergir o melhor de cada aluno.

Consideramos que hoje, após termos vivenciado o estágio e realizado este conjunto de reflexões, apresentadas anteriormente, melhorámos a nossa competência de mobilizar um conjunto de capacidades para podermos contextualizar, rentabilizar e efetivar melhor a nossa prática pedagógica.

No que diz respeito aos objetivos estipulados para o estágio pedagógico, consideramos que todos eles foram trabalhados. No entanto, achamos que o objetivo que fala sobre a compreensão e aplicação de diferentes modelos e estratégias de ensino no âmbito da disciplina de EF poderia ter sido mais explorado. Ou seja, houve modelos e estratégias de ensino que não experienciámos e que muito provavelmente poderiam ter rentabilizado ainda mais o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. E, como estávamos em contexto de estágio, tínhamos um grupo de trabalho que nos poderia dar suporte nesse sentido.

Por exemplo: a utilização do Modelo de Educação Desportiva; a utilização do Modelo de Competências; a realização da avaliação inicial das matérias de ensino no início do ano letivo; e o agrupamento das matérias de ensino de acordo com os comportamentos solicitados. Principalmente porque permitiriam colocar os alunos no centro do processo de ensino – aprendizagem e uma maior individualização desse mesmo processo, pressupostos fundamentais para que haja uma evolução integral e harmoniosa dos alunos, visão com a qual concordamos totalmente e que queremos reajustar a nossa

prática pedagógica, para que a ponte entre a teoria e a prática seja mais congruente e que se criem sinergias potenciadoras.

Daí a importância da redação deste documento, pois um processo de reflexão crítica permitiu-nos tomar a consciência de um conjunto de aspetos que podem ser melhorados numa próxima oportunidade. Esta reflexão crítica, decorrente da vivência prática do desempenho da profissão docente, fez-nos compreender melhor a importância que a disciplina de EF, e a Escola, pode ter na transformação dos alunos enquanto elementos pertencentes a uma sociedade.

Consideramos que este processo de reflexão crítica foi uma importante etapa para tomarmos consciência e verificar se as estratégias implementadas estavam realmente alinhadas com o propósito maior do ensino. Educar é um processo que exige muita responsabilidade, planeamento e compromisso, em que todas as decisões que são tomadas vão repercutir, direta ou indiretamente, no crescimento e na evolução dos alunos. Não podemos descurar o processo cíclico de diagnóstico, prescrição e controlo. Só assim, podemos adequar o feedback a ser dado e ajustar as estratégias para que os alunos continuem a progredir, a ultrapassar as suas dificuldades e a expandir as suas potencialidades.

Tendo em conta a caracterização da turma, todos os aspetos relacionados com o processo de diagnóstico, controlo prescrição e a avaliação dos alunos, fazemos um balanço positivo na evolução nos alunos, nomeadamente ao nível da melhoria progressiva da proficiência motora nas diversas matérias de ensino, na melhoria generalizada das componentes relacionadas com a aptidão física, na melhoria das competências pessoais e sociais, e na compreensão da importância de ter hábitos de vida saudáveis e de praticar atividade física para melhorar os índices de saúde.

O foco principal do nosso estágio pedagógico foi os alunos da turma 10.º 12. No entanto, é importante destacar a importância que teve toda a comunidade escolar na nossa integração e no desempenho das nossas funções enquanto professores estagiários na Escola Secundária Jaime Moniz. Destacamos e reconhecemos a importância do relacionamento interpessoal e das boas sinergias que foram sendo criadas entre os professores estagiários e os diferentes elementos da comunidade educativa. Este foi um fator que nos facilitou a integração nesta instituição e nos permitiu realizar o estágio pedagógico com sucesso nesta escola.

Todas as atividades que compõem o estágio pedagógico, inserido MEEFEBS, tiveram o seu enorme contributo no desenvolvimento das nossas capacidades e competências, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Sentimos, por diversas vezes, ao longo do estágio, que esta experiência nos estava a transformar, muitas das vezes eram mudanças subtis e progressivas, talvez não tão evidentes ao nível exterior.

Estivemos sempre com aquela sensação de quando estamos fora da nossa zona de conforto e aos poucos vamos percebendo que afinal podemos ir um bocadinho mais além, o que nos parecia desconfortável torna-se um pouco mais confortável. Não podemos afirmar que deixamos totalmente de lado ou que superamos todos os medos e todas as inseguranças, eles estiveram sempre à espreita. Mas podemos afirmar que, por termos sentido o verdadeiro entusiasmo e prazer em ensinar e por sentirmos que fomos evoluindo e nos transformando progressivamente ao longo estágio, só por isto (o que não é pouco), podemos afirmar que valeu imenso a pena percorrer esta jornada.

Sentimos melhorias nas nossas capacidades, nomeadamente as relacionadas com: a comunicação, gestão e organização de recursos, gestão de emoções, pensamento crítico-reflexivo, a pesquisa e investigação, autonomia, capacidade de trabalhar em equipa, entre outras. Certamente que este foi apenas o ponto de partida, sentimos que efetivamente devemos dar continuidade ao desenvolvimento das nossas capacidades e competências.

Esse desenvolvimento pessoal permitirá tornarmo-nos melhores indivíduos e possibilitará que demos um contributo alinhado e positivo à sociedade. Melhorando as nossas competências pessoais e sociais, podemos desempenhar mais rentavelmente e eficazmente uma determinada profissão. Acreditamos que podemos dar esse contributo através da profissão docente, contribuindo para o crescimento integral e harmonioso dos alunos, não descurando, de modo algum, a dimensão física, mental, social e emocional dos alunos, para que estes se tornem adultos saudáveis e autónomos, com pensamento crítico, capacidade de adaptação, capazes de definir objetivos e com a capacidade de resolver de forma criativa e eficaz os problemas.

E esta é uma das grandes vantagens da disciplina de educação física! Com as ferramentas, metodologias e estratégias ajustadas às necessidades e potencialidades dos alunos, conseguimos atuar sobre todas estas dimensões, e, conseqüentemente, auxiliar no seu crescimento e transformação integral e harmoniosa.

Todo o nosso crescimento e transformação só foi possível com a complementaridade de todos os comportamentos solicitados e induzidos ao longo de todo o mestrado, principalmente durante o processo de estágio. E, da mesma forma que ao longo do estágio tínhamos como intenção orientar o processo de ensino – aprendizagem para provocar mudanças positivas nos nossos alunos, a forma como está estruturado o mestrado e o estágio pedagógico despoletou transformações muito positivas em nós enquanto indivíduos que irão desempenhar a profissão docente.

Consideramos que, apesar de todas as dificuldades sentidas, esta foi uma experiência enriquecedora e marcante, que nos impulsionou a desenvolver ainda mais as competências pessoais que necessitávamos para, numa situação profissional futura, e não só, possamos ser e fazer mais e melhor. Certamente que recordaremos as vivências proporcionadas pelo estágio pedagógico e teremos em conta todas as reflexões críticas que daqui emergiram.

Finalizamos este documento com as palavras de Bento (2008, citado por Ferreira, 2012) que, no nosso entender, explana bem o propósito maior de ser professor:

Os professores são os mais afortunados e bem-aventurados, entre todos aqueles que trabalham. É-lhes dado o privilégio de fazer renascer a vida em cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes. Constroem edifícios que perdurarão para sempre, porque a sua construção usa o cimento da entrega, da verdade e do amor (p.77).

Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura - A sistemática das atividades desportivas*. Torres Novas: VML.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão curricular em Educação Física: um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 32, pp. 121-133.
- Antunes, H. (2017). Documentos de apoio da Unidade Curricular de Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar. MEEFEBS.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: FMH.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Col. Desporto. Ed. Dinalivro.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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*, 10, 9-16.
- Caldeira, R.; Freita, R.; Gaspar, A.; Oliveira, R.; Sousa, H.; Pestana, M.; Quintal, T.; Prudente, J. & Gouveia, E. (2019). O impacto do Modelo de Competências na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escola. Em *A Educação Física em Tempos de Mudança – Ferramentas Didáticas*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física – estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH.
- Correia, C. (2016). *Relatório de estágio de educação física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira.
- Departamento de Educação Física e Desporto, U. d. (2018). *Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira - Compreender, intervir, transformar*. (U. d. Madeira, Produtor) Obtido de <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>

- Fernando, C. (2017). Documentos de apoio da Unidade Curricular de Didática I. MEEFEBS.
- Ferreira, C. (2012). *O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto - Universidade do Porto.
- Gawain, S. (1997). *The Four Levels of Healing - A guide to balancing the spiritual, mental, emotional, and physical aspects of life*. Novato, California: Nataraj Publishing.
- Gouveia, S. (2017). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física (10º, 11º, 12º anos): Formação Geral – Cursos Científico-Humanísticos. Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.
- Kliegel, M., Martin, M., & Jager, T. (2007). Development and validation of the cognitive telephone screening instrument (COGTEL) for assessment of cognitive function across adulthood. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 141(2), 147-170.
- 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., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). A função do docente de educação física. Em A. Albuquerque, C. Pinheiro, N. Fumes, & L. Santiago, *Educação física, desporto e lazer: Perspetivas luso-brasileira*. Maia: Edições ISMAI.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A., Alves, R., Fernando, C. & Gouveia, É. (2018). Educar para a cidadania num contexto global – o desporto como instrumento de atuação. Em L. Rodrigues & N. Fraga (Org.). *Europa, Educação e Cidadania*. Funchal: CIE-UMa

- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, E., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. Em *Atas do Seminário Desporto e Ciência*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2011). O Processo Pedagógico – e as Resistências à Mudança. *Seminário Desporto e Ciência* (pp. 140-145). Funchal: CIDESD.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2015). As macro opções da escola - o discurso e o percurso. Em N. Fraga, & A. Kot-Kotecki, *A Escola Restante* (pp. 124 - 131). Funchal: CIE-UMa.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Vieira, M., & Fernando, C. (2016). O Processo Pedagógico nos Desportos de Combate. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 48-52.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Educação Física e Desporto - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Marfell, J. S., Olds, T., Stewart, A., & Carter, L. (2006). *International standarts for anthropometric assessment*. Potchefsroom: International Society for teh Advancement of Kinanthropometry.
- Mendes, R., Clemente, F., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*(6), 57-70.
- Meredith, M., & Welk, G. (2010). *FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM test admnistration manual (4.ª ed.)*. Champaign, IL: Human Kinectics.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote. Obtido em 23 de setembro de 2020, de <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. doi:10.1590/2175-623684910
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (2009). *As atitudes dos alunos face à disciplina de educação física*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 34, 83-94.

- Piéron, M. (1982). *Pedagogie & Recherche - Analyse de L'Enseignement des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.
- Pinto, J. (2018). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2.^a ed.). St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rodrigues, M., Carvalho, M. & Correia, A. (2017). Treino de força: uma proposta em contexto escolar. Em *Atas do Seminário Desporto e Ciência*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, A. & Lopes, H. (2017). As novas tecnologias no quotidiano do professor de Educação Física. In C. Fernando, H. Lopes, J. Prudente, R. Trindade, J. Simões & H. Antunes (Org), *Atas Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2011*, 149 – 156.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 18-20.
- Simões, J., Lopes, H., & Fernando, C. (2010). A educação: Condicionamentos ou adaptalidades. Em *Actas Seminário Internacional Desporto e Ciência*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Simões, J. (2014). *A Educação como Fator de Produção Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM – Análise da necessidade / possibilidade de uma rotura* (Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira). Funchal, Portugal.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). *Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual*. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Vicente, A., Fernando, C., & Lopes, H. (2015). Transformar pelo Futebol: Uma Metodologia Atual e Operativa. *Seminário Desporto e Ciência*, 41-49.

Vieira, M., Fernando, F., 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.

Vieira, A. (2019). *Relatório de estágio pedagógico de educação física realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO.

Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho. – O XXI Governo Constitucional Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. – Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Aprendizagens Essenciais de Educação Física, agosto de 2018. Ministério da Educação.

Apêndices

Apêndice I- Planeamento Anual da Turma 10º12

PLANEAMENTO ANUAL 2018/2019 - Estágio Pedagógico

1.º Período	2018																																			
	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							
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	31				
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	31
Dezembro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				

2.º Período	2019																																					
	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									
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	29	30	31
Março	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							
Abril				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				

3.º Período	2019																																				
	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								
Abril								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				
Maio					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	31					

	Fim de semana
	Feriado
	Carnaval

	Interrupção Letiva
	Páscoa

	Nº de aulas	Matérias
	12	8 Ginástica/ Dança
	10	8 Basquetebol
	10	5 Atletismo
	10	6 Natação/ 3 Dança
	10	5 Futebol/ 1 badminton
	11	4 badminton / 4 voleibol

EFERAM-CIT

Momentos de Avaliação Universidade

30/11 - Entrega e Apres. do Artigo de Gestão e Administração Escolar

7/12 - Entrega do Trab Pares de Gestão e Administração Escolar

14 / 12 - Entrega do Artigo de Ética e Deontologia

4 ou 11/01 - Apres. Trab Ética, Apres. Trab Gestão e Administração

aula dedicada a Cidadania e Desenvolvimento

FITescola - aptidão física

aula teórica

não houve aula de EF

11 e 12 de dezembro- houve torneios à mesma hora e na mesma instalação

8 e 15 de janeiro- A escola promoveu uma formação de Socorrismo para as turmas do 10ºano (serviu já pa

29 de janeiro- a turma participou numa atividade da disciplina de FQ

Testes 10º 12

1º P 27 de novembro

2º P 19 de março

3º P 29 de maio

Ação Individual - 21 de fevereiro

Ação Coletiva 5 e 16 de março

Seminário de Desporto e Ciêni

Pedómetros - 19 a 26 de março

Semana do desporto escolar - 28 a 31 de março

Apêndice III- Exemplo de uma Aula Teórica – Área dos Conhecimentos – 1º período



Ano letivo 2018-2019
Disciplina de Educação Física
1º período – 10º

ATIVIDADE, APTIDÃO FÍSICA E SAÚDE

ÁREA DOS CONHECIMENTOS

Professora: Elisabete Gomes

Funchal, 14 de novembro de 2018

SUMÁRIO

- Atividade física
- Aptidão física
- Estilo de vida saudável e saúde
- Benefícios do estilo de vida saudável
- Fatores associados a um estilo de vida saudável (Capacidades motoras, Composição corporal, Alimentação, Repouso, Higiene, Afetividade, Qualidade do meio ambiente)



ATIVIDADE FÍSICA

- Pode-se definir como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético.
- Podem ser:
 - - desporto organizado (praticar uma modalidade)
 - - atividades ligadas à saúde, recreação e lazer (correr, ginásio, andar de bicicleta, etc)
 - - atividades domésticas e ocupacionais (limpar a casa, subir escadas, atividades do dia a dia, etc)



(Livro de EF- Fair play)

APTIDÃO FÍSICA

- Define-se como a capacidade de realizar tarefas do diárias, musculares ou motoras com vigor, eficiência e sem acumulação excessiva de fadiga. Quanto maior o nível de aptidão física, mais saudável poderá ser o indivíduo.

Aptidão Física associada a:

Performance desportiva-motora – relação que se estabelece entre o nível de condição física e as exigências específicas de uma modalidade desportiva

Saúde – caracteriza o estado atual da condição física, independentemente da prática ou atividade física.

(Livro de EF- Fair play)

ESTILO DA VIDA SAUDÁVEL E SAÚDE

- O conceito de **Saúde** refere-se não só à ausência de doença como também ao **bem-estar físico, mental e social, e à manutenção de um estilo saudável**. Organização Mundial de Saúde (OMS).
- Um estilo da vida compreende o conjunto de comportamentos, ações e hábitos que podem influenciar a aptidão física e estado de saúde do indivíduo. (Livro de EF- Fair play)



PIRÂMIDE DA ATIVIDADE FÍSICA

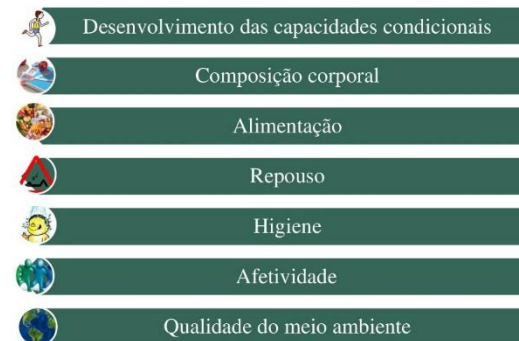


BENEFÍCIOS ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

Benefícios Físicos	Benefícios Psicossociais
Facilita o controlo do peso corporal, melhora a mobilidade corporal e auxilia no controlo de pressão arterial.	Melhora a autoestima, diminui estados de depressão e fomenta as relações sociais
Aumenta a resistência física e força muscular.	Alivia o stress, aumenta o bem-estar e promove a autonomia
Melhora o perfil lípido e a resistência à insulina	Melhora a função sexual
Ajuda a manter a densidade mineral óssea	

(Livro de EF- Fair play)

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL



FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

■ Desenvolvimento das capacidades condicionais

- Resistência
- Força
- Velocidade
- Flexibilidade
- Destreza

Estas capacidades motoras são solicitadas em grau variável em todas as atividades físicas e desportivas.

(Livro de EF- Fair play)

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

■ Desenvolvimento das capacidades condicionais

■ Resistência

- Capacidade de suportar física e psicologicamente a uma carga durante um período de tempo suficiente para o aparecimento de um estado de fadiga (Adaptado de Zinti, 1991). Podemos dizer também que a Resistência é capacidade de realizar um esforço de certa intensidade e mantê-lo durante um longo período de tempo, sem perder a eficácia de execução.

(Livro de EF- Fair play)

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

■ Desenvolvimento das capacidades condicionais- **Resistência**

- Para melhorar a Resistência é necessário aumentar a eficácia do coração e dos pulmões, submetendo a um exercício regular que se prolongue por bastante tempo. A intensidade do exercício é importante. Para o treino da resistência, a observação da frequência cardíaca constitui um indicador importante da intensidade a que se está a realizar o exercício.



FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CONDICIONAIS- **RESISTÊNCIA**

- Quando realizamos exercício físico regularmente o organismo vai-se adaptando progressivamente ao esforço, melhorando as suas principais funções orgânicas. Como exemplos desta adaptação temos a diminuição da frequência cardíaca e da frequência respiratória em repouso.

(Livro de EF- Fair play)

- **Frequência Cardíaca** - nº de batimentos do coração por minuto.
- **Como calcular o nº de batimentos do coração, por minuto?**
- Deves contar o nº de batimentos durante quinze segundos e depois multiplicar por 4.
- Exemplo: 32 batimentos em quinze segundos = $32 \times 4 = 128$ bat/min

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

Desenvolvimento das capacidades condicionais

Força

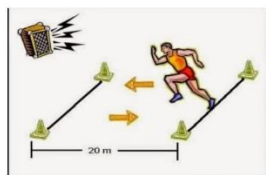
- É a capacidade do aparelho neuromuscular em superar uma resistência pelo movimento, com base na contração muscular. Tem como variante a força máxima, a força rápida e a força resistência.



(Livro de EF- Fair play)

DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CONDICIONAIS-RESISTÊNCIA

Qual foi o teste que se realizou para avaliar a resistência/aptidão respiratória?



Vaivém longo

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CONDICIONAIS- RESISTÊNCIA

Formas de identificar a frequência cardíaca?



- Na **artéria radial** – colocar os dedos, indicador e médio, sobre o pulso, no prolongamento do polegar.



- Na **artéria carótida** – colocar os dedos, indicador e médio, no pescoço e pressionar a artéria carótida;

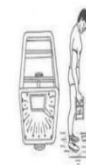


DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CONDICIONAIS-FORÇA

Quais foram os testes que se realizou para avaliar a força?



Impulsão horizontal-
força dos membros inferiores



Dinamometria
manual-
estática força



Força dos MS



Força abdominal

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

Desenvolvimento das capacidades condicionais

Velocidade

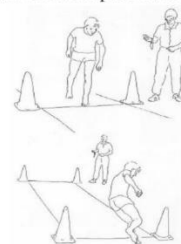
- Define-se velocidade como a capacidade de realizar ações no menor tempo possível. Tem como variantes: velocidade de reação, velocidade de deslocamento (entre dois pontos), velocidade máxima de execução (capacidade de executar uma ação motora isolada ex: lançamento do peso) e velocidade de resistência (capacidade de resistir à fadiga em esforços de intensidade máxima ou submáxima).



(Livro de EF- Fair play)

DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CONDICIONAIS- VELOCIDADE

- Qual foi o teste que se realizou para avaliar a **velocidade**?



Vaivém curto (10 x 5m)

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

Desenvolvimento das capacidades condicionais

Flexibilidade

- Define-se pela capacidade de realizar movimentos de grande amplitude angular em torno de uma articulação, por intermédio de uma contração muscular voluntária ou por ação de forças externas.



(Livro de EF- Fair play)

DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CONDICIONAIS- FLEXIBILIDADE

- Quais foram os testes que se realizou para avaliar a flexibilidade dos membros inferiores e membros superiores?



Senta e alcança



Flexibilidade do ombro

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

- Desenvolvimento das capacidades condicionais

- Destreza**

- É a capacidade motora que permite realizar uma sequência de movimentos de forma coordenada.
 - Qualquer exercício desenvolve a coordenação dos movimentos corporais, na medida em que solicita sempre noções de orientação no espaço, de tempo e de equilíbrio.



(Livro de EF- Fair play)

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

- Composição corporal**

- Podemos avaliar de forma mais generalizada a composição corporal através do Índice de Massa Corporal (IMC)
- De forma mais precisa podemos quantificar a composição corporal através de pregas e das medições de perímetros (cintura, abdominal, ancas...)

$$\text{IMC} = \frac{\text{PESO}}{\text{ALTURA}^2}$$



(Livro de EF- Fair play)

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

- Composição corporal**

- A avaliação da composição corporal é realizada para quantificar os principais componentes do organismo humano: ossos, musculatura e gordura corporal. Esta está dividida em dois grupos: massa magra (livre de gordura e constituída por proteínas, água intra e extracelular e conteúdo mineral ósseo) e massa gorda (gordura corpórea). Dessa forma, a análise da composição corporal possibilita compreender as modificações resultantes de alterações metabólicas e identificar riscos à saúde.



(Livro de EF- Fair play)

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

- Alimentação**

- Traduz-se na ação de consumir alimentos em forma de produtos :



e que necessita, sob a

(Livro de EF- Fair play)

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL-ALIMENTAÇÃO

- De uma forma simples a roda dos alimentos transmite-nos as orientações para uma alimentação saudável, isto é, uma alimentação:
 - Completa**– comer alimentos de cada grupo e beber água diariamente;
 - Equilibrada**– comer maior quantidade de alimentos pertencentes aos grupos de maior dimensão e menor quantidade dos que se encontram nos grupos de menor dimensão, de forma a ingerir o número de porções recomendado;
 - Variada**– comer alimentos diferentes dentro de cada grupo variando diariamente, semanalmente e nas diferentes épocas do ano.

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

- Repouso**
- O período de descanso noturno (sono) assume-se como uma necessidade humana básica, sujeita a uma variabilidade entre os indivíduos, com consequências diretas sobre a aptidão física e a saúde.
- O sono exerce uma função reparadora, restabelece o equilíbrio emocional, melhora a memória, estimula o sistema imunitário, permite a reparação de tecidos, aumenta a longevidade e possibilita o relaxamento muscular e descanso orgânico.



FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL-ALIMENTAÇÃO

- A água** é o primeiro elemento indispensável à vida. Em caso algum, o organismo pode sobreviver sem água para além de alguns dias. Diariamente, **a quantidade de água a ingerir deverá ser, aproximadamente de 1,5 litros.**
- Mais de 60% da nossa massa corporal é composta de água, 85% do sangue é composto por água e 75% do cérebro e dos músculos são constituídos por água. **A água contribui para as funções vitais do nosso organismo**, como o controlo da temperatura corporal, o transporte dos elementos nutritivos e eliminação de resíduos.

(Livro de EF- Fair play)



FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

Repouso

- O tempo ideal de sono recomendado de acordo com a idade

0 a 3 meses	De 14 a 17 horas
4 a 11 meses	De 12 a 15 horas
1 a 2 anos	De 11 a 14 horas
3 a 5 anos	De 10 a 13 horas
6 a 13 anos	De 9 a 11 horas
14 a 17 anos	De 8 a 10 horas
18 a 25 anos	De 7 a 9 horas
26 a 64 anos	De 7 a 9 horas
Mais de 65 anos	De 7 a 8 horas

Fonte: National Sleep Foundation (2014)

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

■ Higiene

- Traduz-se num conjunto de meios usados com o objetivo de manter as condições favoráveis à saúde.
- Após uma atividade física o banho deve ser um hábito. A lavagem corporal tem como finalidade limpar a pele, eliminando poeiras, secreções, micróbios e maus odores, prevenindo assim a aquisição de infeções ou doenças.
- O vestuário e o calçado também são importantes para a proteção do corpo e manutenção da saúde individual., protegendo o organismo contra variações de temperatura, radiações solares e outros fatores agressivos ao meio. Devem ser confortáveis, permitir uma boa postura e devem estar sempre limpos.

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

■ Qualidade do meio ambiente

- A poluição prejudica a saúde e diminui os efeitos favoráveis da atividade respiratória.
- Há um aumento progressivo da poluição do ar que respiramos, sobretudo com a destruição dos espaços verdes e das grandes florestas do planeta responsáveis pela produção de oxigénio e pela renovação do ar.
- Fumar constitui também um prejuízo para o ambiente e para a saúde.

FATORES ASSOCIADOS A UM ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL

■ Afetividade


- é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenómenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos).
- A afetividade é uma sensação de extrema importância para a saúde mental de todos os seres humanos por influenciar o desenvolvimento geral, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo.

(Livro de EF- Fair play)



DÚVIDAS?

Apêndice IV- Exemplo de um Teste Escrito

	Ano letivo 2017/2018 Teste Escrito – 1º Período Disciplina de Educação Física- 10º ano	
	Nome: _____ Turma: _____ Nº _____	
O professor: _____	Avaliação: _____	

Lê atentamente todas as questões, antes de responder. Nas questões de escolha múltipla faz um círculo à volta da opção que achas correta, a resposta correta será sempre aquela que estiver mais completa.

Grupo 1- Aptidão Física, Saúde e Fatores associados a um estilo de vida saudável (75%- 15 valores)

1.1. Faz a correspondência com uma seta (⇒) entre o grupo A com o grupo B, de forma a que os conceitos estejam associados à definição correta. (2 valores – 0,5 cada)

Grupo A		Grupo B
Estilo de vida	⇒	compreende o conjunto de comportamentos, ações e hábitos que podem influir na aptidão física e estado de saúde do indivíduo.
Atividade Física	⇒	define-se como a capacidade de realizar tarefas diárias, musculares ou motoras com vigor, eficiência e sem acumulação excessiva de fadiga.
Saúde	⇒	define-se como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético.
Aptidão física	⇒	define-se como um bem-estar físico, mental e social, e não apenas à ausência de doença

1.2. Indica 5 benefícios que estejam associados a um estilo de vida saudável (2,5 valores- 0,5v cada)

Facilita o controlo do peso corporal; melhora a mobilidade corporal ; auxilia no controlo de pressão arterial; Aumenta a resistência física e força muscular; Melhora o perfil lípido; melhora a resistência à insulina; Ajuda a manter a densidade mineral óssea; Melhora a autoestima; diminui estados de depressão; fomenta as relações sociais; alivia o stress; aumenta o bem-estar; promove a autonomia.

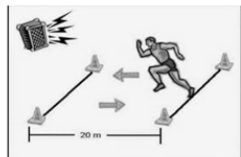
1.3. Indica os 7 fatores que estão associados a um estilo de vida saudável que foram falados nas aulas. (3,5 valores- 0,5v cada)

Desenvolvimento das capacidades motoras; Composição corporal; Alimentação; Repouso; Higiene; Afetividade; Qualidade do meio ambiente.

1.4. Classifica as afirmações que se seguem como verdadeiras (V) ou falsas (F). (4 valores – 0,4v cada alínea)

- a) A aptidão física pode ser interpretada segundo duas perspetivas, ligada à performance desportivo-motora e ligada à saúde. V
- b) Ao realizar um exercício físico as capacidades motoras são solicitadas de forma isolada umas das outras. F
- c) A resistência, a força, a velocidade e a flexibilidade são consideradas capacidades condicionais. V
- d) A resistência é a capacidade de realizar um esforço de certa intensidade e metê-lo durante um curto período de tempo, sem perder a eficácia. F
- e) Podemos contar o número de batimentos cardíacos no peito, na artéria radial e na artéria carótida. V
- f) A velocidade é a capacidade de realizar ações no menor tempo possível. V
- g) O Índice de Massa Corporal (IMC) é calculado dividindo o peso pela altura. F
- h) A quantidade de água que deve ser ingerida diariamente é de 0,5L. F
- i) Um jovem com 15 anos deve dormir entre 8 a 10 horas por noite. V
- j) A poluição do ar prejudica a saúde e aumenta os efeitos favoráveis da atividade respiratória. F

1.5. Tendo em consideração os testes que foram realizados no início do período para avaliar a Aptidão Física, indica para cada teste que está representado por uma figura qual foi a capacidade motora avaliada. (3 valores- 0,75v cada)



a) Resistência



b) Flexibilidade



c) Força (explosiva)



d) Velocidade

Grupo 2 – Ginástica de Solo (12,5%- 2,5 valores)

2.1. Classifica as afirmações que se seguem como verdadeiras (V) ou falsas (F). (1,75v - 0,25 cada)

- a) A ginástica de solo é uma disciplina desportiva coletiva, pertencente ao grupo de ginástica acrobática. F ___
- b) É objetivo da modalidade a realização de um conjunto de exercícios no solo sob a forma de sequências. ___ V
- c) Na roda a sequência da colocação dos membros no solo é pé – mão – pé – mão. F ___
- d) A ajuda no pino é realizada com uma mão no ombro do executante e a outra mão no membro inferior livre. V ___
- e) O avião e a ponte são elementos gímnicos de equilíbrio. F ___
- f) Na execução do rolamento à frente o ajudante deverá colocar uma mão apenas na zona da nuca. F ___
- g) São considerados elementos de ligação o salto em extensão com meia volta e o afundo frontal. V ___

3.1. Refere três aspetos importantes na realização do apoio facial invertido (pino) com rolamento à frente. (0,75v- 0,25v cada).

___ Inclinação do corpo à frente; apoio das mãos no solo à largura dos ombro; Elevação da bacia até à vertical; manter todos os segmentos do corpo alinhado; olhar dirigido para as mãos; desequilíbrio do corpo e rolamento à frente;

Grupo 3- Basquetebol (12,5%- 2,5 valores)

3.1. Classifica as afirmações que se seguem como verdadeiras (V) ou falsas (F). (1,75v – 0,25 cada)

- a) É objetivo do jogo de basquetebol introduzir a bola no cesto da equipa adversária e evitar que ela consiga fazer o mesmo. ___ V
- b) A bola é considerada fora quando a bola ou o jogador com a sua posse, toca sobre ou para além das linhas limite ___ V
- c) Com a bola nas mãos sem driblar, um jogador pode dar 3 apoios. ___ F
- d) O lançamento convertido de qualquer local à frente da linha de 6,25m vale 3 pontos. ___ F
- e) É considerado falta pessoal sempre que um jogador agarre, obstrua, empurre, carregue ou impeça a progressão de um adversário. ___ V
- f) No lançamento da passada pelo lado direito, os apoios são esquerdo – direito – esquerdo. ___ F
- g) Se receberes a bola parado (1 tempo) podes escolher sobre que pé rodar (pé eixo). ___ V

3.2. A partir da posição básica/ tripla ameaça podemos realizar três ações, indica quais são (0,75v- 0,25v cada).

- lançar, passar e driblar

Não realiza (0-5)	2-realiza com muita dificuldade (6-9)	3- Realiza com alguma dificuldade (10-13)	4- Realiza bem (14-17)	5- Realiza muito bem (18-20)					

Após a realização da avaliação inicial, foi possível categorizar os alunos nos diferentes níveis de aprendizagem (tabela 29).

Tabela 3- Níveis de aprendizagem - Ginástica de Solo

Níveis de Aprendizagem		
Introdutório	Elementar	Avançado
2, 4, 6, 9, 14, 15, 17, 21, 22	1, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20	

➤ Objetivos Programáticos

De acordo com as aprendizagens essenciais para a matéria de ensino de ginástica de solo, no 10º ano, estas estabelecem objetivos seguintes enquadrados no nível introdutório e ao nível elementar:

GINÁSTICA NO SOLO - Nível Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GINÁSTICA NO SOLO -Nível Elementar

O aluno:

1. Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.

2. Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:

2.1 Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida.

2.2 Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.

2.3 Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida.

2.4 Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.

2.5 Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.

2.6 Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.

2.7 Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.).

2.8 Saltos, voltas e afundos em várias direções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.3. Em situação de exercício, faz:

3.1 Rodada, com chamada e ritmo dos apoios corretos, impulsão de braços e fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco (ao mesmo tempo que eleva o tronco, a cabeça e os braços), para receção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.

3.2 Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, aproximando-se do alinhamento dos segmentos e terminando a uma ou duas pernas. (AEEF, p. 8 e 10)

➤ Cronograma de Conteúdos de Ginástica

Tabela 4- Cronograma de conteúdos da matéria de ensino de ginástica de solo

Nº de aula	Data	Local	T´	Conteúdos	Objetivos
3	25/09/2018	Ginásio	75´	Avaliação diagnóstica	Identificar o nível de proficiência dos alunos
4	26/09/2018	Ginásio	70´	- cambalhota à frente - cambalhota à retaguarda - roda - apoio facial invertido	- Realizar corretamente a cambalhota à frente, à retaguarda, a roda e o apoio facial invertido.
5	02/10/2018	Ginásio	75´	- cambalhota à frente engrupada, e de pernas afastadas; - roda - apoio facial invertido	- Realizar corretamente a cambalhota à frente engrupada e de pernas afastadas. - Realizar corretamente, a roda e o apoio facial invertido. - Realizar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes;
6	03/10/2018	Ginásio	70´	- cambalhota à frente pernas afastadas - cambalhota à retaguarda	- Realizar corretamente a cambalhota à frente de pernas afastadas.

				<ul style="list-style-type: none"> - roda - apoio facial invertido - introdução à sequencia gímnic 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar corretamente a cambalhota à retaguarda. - Realizar corretamente, a roda e o apoio facial invertido - Realizar corretamente, a roda e o apoio facial invertido. - realização de uma pequena sequencia gímnic. - Realizar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes;
7	09/10/2018	Ginásio	75'	<ul style="list-style-type: none"> - cambalhota à frente pernas afastadas - cambalhota à retaguarda engrupada e de pernas afastadas - roda - apoio facial invertido com cambalhota à frente - pequena sequencia gímnic 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar corretamente a cambalhota à frente de pernas afastadas. - Realizar corretamente a cambalhota à retaguarda engrupada e de pernas afastadas. - Realizar corretamente, a roda e o apoio facial invertido - Realizar corretamente, a roda e o apoio facial invertido. - realização de uma pequena sequencia gímnic. - Realizar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes;
8	10/10/2018	Ginásio	70'	<ul style="list-style-type: none"> - Cambalhota à frente engrupas, de pernas afastadas e de pernas unidas - cambalhota à retaguarda engrupada, de pernas afastadas e de pernas em extensão - roda - apoio facial invertido - pequena sequencia rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar corretamente a cambalhota à frente engrupada, a de pernas afastadas e a de pernas unidas. - Realizar corretamente a cambalhota à retaguarda engrupada, a de pernas afastadas e a de pernas em extensão; - Realizar corretamente, a roda e o apoio facial invertido - Realizar corretamente, a roda e o apoio facial invertido. - realização de uma pequena sequencia gímnic. - Realizar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes;
11	23/10/2018	Ginásio	75'	<ul style="list-style-type: none"> - cambalhota à frente saltada - avião - ponte - rodada - apoio facial invertido - sequencia para a avaliação final 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar corretamente a cambalhota à frente saltada; - Realizar corretamente o avião e a ponte; - Realizar corretamente a rodada e o apoio facial invertido; - realização de uma pequena sequencia gímnic. - Realizar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes;
12	24/10/2018	Ginásio	70'	Avaliação Sumativa	Classificar o nível de aprendizagem dos alunos

➤ Estratégias Didático – Pedagógicas

De forma que se possa otimizar e potencializar todo o processo de ensino-aprendizagem, surge a necessidade de definir um conjunto de estratégias didático-

pedagógicas. A adoção de um conjunto de estratégias de atuação auxiliará o professor durante o processo pedagógico na condução dos conteúdos de ensino, ao nível da transmissão de feedback e também na definição das funções e dos estilos de ensino.

Devido às necessidades evidenciadas na avaliação inicial, esta UD será constituída por aulas nonotemáticas. Ao longo das aulas iremos dar feedback aos alunos sempre que se considerar necessário corrigir, prescrever ou potenciar um comportamento. Sempre que possível, utilizaremos o feedback interrogativos por forma a que o aluno pense no que está a fazer e de que forma pode potencializar ainda mais a sua execução.

Em todas as aulas optaremos por organizar a turma por estações, tentando potencializar, sempre que possível, o espaço de aula e os materiais disponíveis. Cada estação terá um exercício diferente, e optaremos por realizar uma explicação para a turma toda de cada uma das estações de forma a minimizar os tempos de espera. O número de alunos por estação será o mais reduzido possível de forma que os alunos tenham mais oportunidades de realizar os exercícios.

O professor deverá estar próximo da estação considerada mais “perigos”, de forma a evitar potenciais riscos de lesão. No entanto, o professor deverá manter sempre o controlo da turma.

Na prescrição dos exercícios partiremos do simples para o mais complexo, no sentido de que, sempre que necessário, procederemos à utilização de progressões de forma a potencializar o processo de aprendizagem dos alunos. Uma outra estratégia que será utilizada para facilitar o processo de compreensão dos alunos será a demonstração da execução dos elementos gímnicos.

➤ Avaliação Sumativa

Utilizando o mesmo instrumento de avaliação realizado na avaliação inicial, foi possível identificar o nível atingido pelos alunos (tabela 31).

Tabela 5- Avaliação Sumativa - Ginástica de Solo

Níveis de Aprendizagem		
Introdutório	Elementar	Avançado
4, 6, 14, 15, 21, 22	1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20	

Ao longo desta UD dois alunos tinham atestado médico, a avaliação destes alunos consistiu na realização de pequenas tarefas ao longo das aulas e na realização de um teste escrito.

➤ Reflexão Final da UD

A organização dos exercícios por estações permitiu que diminuir os tempos de espera e aumentar o tempo de empenhamento motor. Permitiu-nos também, rentabilizar o espaço e os materiais. No entanto, numa fase inicial da UD sentimos dificuldade em conseguir controlar as estações que estavam mais distantes da posição do professor.



Através da avaliação inicial foi possível verificar que os alunos tinham dificuldades na realização dos diferentes elementos gímnicos, para combater essas dificuldades optou-se por apresentar sempre uma progressão de cada elemento gímnico.


Nas últimas aulas, sentimos a necessidade de introduzir elementos gímnicos de maior grau de dificuldade para os alunos mais proficientes, pois os comportamentos fora da tarefa aumentaram nas estações onde estes já conseguiam realizar bem os elementos gímnicos.

Fazendo um balanço final sobre o decorrer desta UD, verificou-se uma boa margem evolução por parte da maioria dos alunos. Com os exercícios específicos de aquecimento de ginástica e com os exercícios da parte fundamental da aula, foi notória as melhorias a nível da flexibilidade. Sendo muitas das vezes os próprios alunos a terem essa consciência.

Apêndice VI- Exemplo de um Plano de Aula

	LOCAL: PAVILHÃO		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: ELISABETE GOMES		ANO/ TURMA: 10º	
	DATA: 08/05/2019	Nº AULA: 5 de 15 (3ºP)	DURAÇÃO: 75min	HORA: 11H30-13H	Nº DE ALUNOS: 25	
	MATÉRIA DE ENSINO		Badminton			
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS		Desenvolvimento capacidades condicionais. Batimentos (Drive e Remate); jogo 1x1.			
	RECURSOS MATERIAIS		1 rede de badminton e postes; 25 raquetes; 25 volantes e giz.			

TEMPO		ORGANIZAÇÃO	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESQUEMA
HORA	T'				
11:35	3'	Informação Inicial Apresentar os conteúdos a desenvolver na aula	- Apresentar os conteúdos a desenvolver na aula.	- Chamada e verificação do material e adereços dos alunos; - Expor os conteúdos a desenvolver na aula;	Alunos de frente para a professora em meia lua 
11:38					
1ª transição					
11:39	6'	Parte Inicial	-Ativação cardiorrespiratória	- Corrida à volta do campo - Mobilização articular	Alunos dispersos pelo espaço
11:45					
1ª transição					
11:46	5'	Parte Inicial Capacidades condicionais	- Trabalhar as capacidades condicionais 2 séries x 20 repetições	Abdominais Agachamento Flexões de braços Prancha (20s) Os alunos encontram-se em meia lua à frente da professora.	
11:51					
1ª transição					
11:52	28'	Parte fundamental	- Em situação de jogo, o aluno realiza o serviço curto e/ou comprido, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento. - Capacidade de leitura do jogo, adequando os batimentos consoante a trajetória do volante e a posição do adversário. - um aluno faz a arbitragem do jogo, avaliando se os alunos cumprem as regras do jogo e realizar a contagem dos pontos.	- Jogo 1x1	A turma encontra-se dividida em dois grupos de 12 alunos. Cada grupo fica com 4 campos, 3 alunos por cada campo (2 jogam e 1 faz a arbitragem). Os jogos são por tempo (5 min- 8 rotações).
12:20					
1ª transição					
12:21	24'	Parte fundamental	- Em situação de jogo, o aluno realiza o serviço curto e/ou comprido, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento. - Capacidade de leitura do jogo, adequando os batimentos consoante a trajetória do volante e a posição do adversário. - um aluno faz a arbitragem do jogo, avaliando se os alunos	- Jogo 2x2	A turma encontra-se dividida em 12 grupos de 2. 6 pares em cada lado do pavilhão realizam jogo. O jogos são por tempo (6' e roda)
12:45					

TEMPO		ORGANIZAÇÃO	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESQUEMA
HORA	Tª				
			cumprem as regras do jogo e realizar a contagem dos pontos.		
1ª transição					
12:46 12:50	4ª	Parte Final	- Retorno à calma - Descontração muscular - Revisão da aula	Alongamentos	

Lado direito do pavilhão (12 alunos)		Lado esquerdo do pavilhão (12 alunos)	
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-

Faltas / Atrasos:

Apêndice VIII- Convites para a Ação de Extensão Curricular (EE e professores do conselho de turma)



Escola Secundária Jaime Moniz | Ano Letivo 2018/2019

Atividade de Extensão Curricular

AUTORIZAÇÃO / CONVITE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, a professora estagiária Elisabete Gomes vem por este meio pedir autorização para que o seu educando participe na palestra “Métodos e Estratégias de Estudo”, que se realizará na Sala de Conferências da Escola Secundária Jaime Moniz. A palestra terá lugar no dia 27 de fevereiro, das 16h45 às 17h45, e tem como oradora convidada a psicopedagoga Dra. Raquel Teixeira. Convidámo-lo(a) também, enquanto Encarregado de Educação, a assistir à palestra. A palestra tem como objetivos: ajudar os alunos a melhorarem os métodos de estudo e consequentemente as suas classificações nas diversas disciplinas, assim como dar algumas orientações aos Encarregados de Educação de como poderão ajudar os seus educandos a estudar.

Caso necessite, será passada justificação para entregar no local de trabalho.

Prof. estagiária Elisabete Gomes

Prof. orientadora cooperante Marisela Góis

✂

AUTORIZAÇÃO / CONVOCATÓRIA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno(a)
_____,

___ Sim, autorizo o meu educando a participar.

___ Não autorizo o meu educando a participar.

___ Sim, participarei na palestra.

___ Não participarei na palestra.

Encarregado de Educação

Data

CONVITE

27 fevereiro de 2019

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.umma.pt



Exmos Colegas do Conselho de Turma do 10º

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, a professora estagiária Elisabete Gomes vem por este meio convidar-vos a estarem presentes na palestra "Métodos e Estratégias de Estudo", que se realizará no dia 27 de fevereiro das 16h45 às 17h45 na Sala de Conferências da Escola Secundária Jaime Moniz. Foi convidada para proferir a palestra a Psicopedagoga Dra. Raquel Teixeira que desempenha funções no Centro de Atendimento ao Jovem nas instalações do Centro de Saúde do Bom Jesus.

Esta é uma atividade de estágio denominada de Extensão Curricular e que deverá envolver os alunos, os Encarregados de Educação e os professores do Conselho de Turma do 10º. No entanto, a palestra estará aberta à restante comunidade educativa.

A palestra tem como objetivos: ajudar os alunos a melhorar os métodos de estudo e consequentemente as suas classificações nas diversas disciplinas, assim como dar algumas orientações aos Encarregados de Educação de como poderão ajudar os seus educandos a estudar.

Com os melhores cumprimentos,

Prof. estagiária Elisabete Gomes



Apêndice IX- Questionário aos Delegados de Grupo (Ação Científico-Pedagógica Individual)



Núcleo de Estágio de Educação Física 2018/2019
Ação Científico – Pedagógica

Questionário – Avaliação da Aptidão Física nas aulas de Educação Física

Este questionário tem como objetivo aferir de que forma é que a componente da Aptidão Física é avaliada nas aulas de Educação Física nas Escolas Secundárias da Região Autónoma da Madeira e é dirigido ao Delegado de Grupo de Educação Física. A realização deste estudo está inserida numa Ação Científico – Pedagógica que será realizada no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira. Garantimos a confidencialidade das respostas concedidas.

Pedimos que responda às questões tendo em conta a ação do grupo de Educação Física. Assinale com X as opções que considera corretas.

1. Na escola onde está inserido, o grupo de Educação Física definiu como critério de grupo a utilização de uma bateria de testes para a avaliação da Aptidão Física? Sim Não

2. Indique qual é a bateria de testes utilizada para a avaliação da Aptidão Física nas aulas de EF?

FIT Escola *FITNESSGRAM* *EUROFIT*

Combinação de baterias Se sim, quais? _____

Se outra, indique qual: _____

- 2.1. Dentro da bateria de testes utilizada, são realizados todos os testes? Sim Não

2.1.1 Se respondeu “não” na pergunta anterior indique, por favor, quais são os testes realizados?

- 2.2. Quantas vezes é aplicada a bateria de testes durante o ano letivo? 1 2 3 ou +

2.3. Em que altura/as é aplicada a bateria de testes? _____

- 2.4. Quais as dificuldades encontradas na operacionalização na bateria de testes de avaliação da aptidão física?

3. Os resultados obtidos através da aplicação da bateria de testes são:

Entregues aos alunos através de um relatório individual	<input type="checkbox"/>
Transmitidos verbalmente aos alunos de forma discriminada.	<input type="checkbox"/>
Transmitidos verbalmente aos alunos de forma global (na zona saudável ou não)	<input type="checkbox"/>
Apenas para conhecimento do professor de EF.	<input type="checkbox"/>

Outros: _____

4. A componente da Aptidão Física tem uma ponderação na nota final do aluno? Sim Não


4.1. Se respondeu “sim” indique, por favor, qual a percentagem? _____

4.1.1. Todos os testes são objeto da avaliação? Sim Não

4.1.2. Indique, por favor, os critérios de avaliação da aptidão física.

Agradecemos a sua colaboração!

Apêndice X- Apresentação da Ação Científico-Pedagógica Individual

 Faculdade de Ciências Sociais | Departamento de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Ação Científico-Pedagógica Individual

Avaliação da Aptidão Física nas aulas de Educação Física

Professora estagiária: Elisabete Gomes
Orientadora científica: Mestre Ana Luísa Correia
Orientadora cooperante: Mestre Marisela Góis

Funchal, 21 de fevereiro de 2019

Sumário

- Introdução
- Conceito de Aptidão Física
- Aptidão Física relacionada com a saúde
 - Componentes da Aptidão Física relacionada com a saúde
- Enquadramento da Aptidão Física no Contexto Escolar
 - Avaliação da Aptidão Física em Contexto Escolar
- Metodologia
- Apresentação e discussão dos resultados
- Considerações Finais
- Referências Bibliográfica

Introdução

✓ Objetivo Geral:

- refletir formas de avaliar a Aptidão Física e de ponderação na avaliação final do aluno.

✓ Objetivos Específicos:

- identificar métodos de avaliação da Aptidão Física na Escola;
- refletir sobre a ponderação da Aptidão Física na avaliação do aluno;
- aferir junto dos Delegados de Disciplina de Educação Física das Escolas Secundária da RAM como se avalia a componente da Aptidão Física.

Conceito de Aptidão Física

➤ A Aptidão Física pode ser descrita como um estado ou condição que permite ao indivíduo realizar atividades do dia a dia sem fadiga e com reserva suficiente para desfrutar de atividades de lazer.
(Malina, Bouchard & Bar-Or (2004))

➤ Howley & Thompson (2012) acrescentam que a Aptidão Física se refere a um conjunto de atributos relacionados à saúde ou habilidades motoras que podem ser avaliados por testes específicos.

Aptidão Física

- **A Aptidão Física** pode estar associada à **saúde** e/ou à **performance**.
- A Aptidão Física relacionada à **performance** refere-se às habilidades motoras como a agilidade, coordenação, equilíbrio, velocidade, potência e tempo de reação acoplados a jogos desportivos, dança, etc .
- A Aptidão Física relacionada com a **saúde** refere-se à **aptidão aeróbia, aptidão muscular e flexibilidade**, em conjunto com medições da **composição corporal** que é influenciada pela aptidão aeróbia e aptidão muscular.

(Malina, Bouchard e Bar-Or, 2004; ACSM, 2011; Howley & Thompson, 2012)

Componentes da Aptidão Física relacionadas com a Saúde

- Aptidão aeróbia
- Aptidão neuromuscular
- Flexibilidade
- Composição corporal



(Malina, Bouchard e Bar-Or, 2004; Howley & Thompson, 2012)

Enquadramento da Aptidão Física no Contexto Escolar

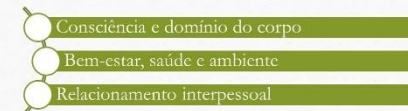
Dois dos objetivos que estão associados à disciplina de Educação Física estão relacionados com:

- “Desenvolvimento da **aptidão física** na **perspetiva da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem estar**”, assim como,
- “**consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas** relativos aos **processos de elevação e manutenção das capacidades motoras**”

(Jacinto, et.al., 2001, p.10).

Enquadramento da Aptidão Física no Contexto Escolar

- Em complemento com o PNEF surgiu, através do despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, surge as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEFF).
- De acordo com o documento **Aprendizagens Essenciais- Articulação com o Perfil dos Alunos na disciplina de Educação Física**, publicado em agosto de 2018, a Educação Física tem um contributo nas áreas de competência:



(AEFF, 2018, p.1)

Enquadramento da Aptidão Física no Contexto Escolar

- Tendo como base o PNEF e as AEEF, a disciplina de Educação Física contempla **três grandes domínios de avaliação específica**:
 - 1 – Área das Atividades Físicas (Matérias de Ensino);
 - 2 – Área da Aptidão Física;
 - 3 – Área dos Conhecimentos;

Aptidão Física e AEEF- Articulação com o Perfil dos Alunos

- Este documento define para o **domínio da Área da Aptidão Física**, no ensino secundário, que:
 - o aluno deve ser capaz de desenvolver capacidade motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona saudável de Aptidão Física do programa *FITescola*, para a sua idade e sexo.
- No **domínio da Área dos Conhecimentos**, integram objetivos relacionados com a aprendizagem dos processos de elevação e manutenção da aptidão física, entre outros.

Avaliação da Aptidão Física em Contexto Escolar

Eurofit



Metodologia

- Questionário sobre a Avaliação da Aptidão Física nas aulas de Educação Física direcionado aos Delegados de Grupo.
- Participaram neste estudo 11 escolas do ensino secundário da Madeira.



Questionário

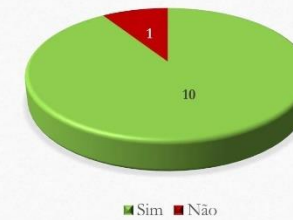
Ação do grupo de EF na utilização de uma bateria de testes

Tipo de bateria de testes, quantas vezes é realizada, em que momentos e dificuldades de operacionalização

Tratamento dos dados obtidos

Ponderação da componente da AF na nota final do aluno de Educação Física

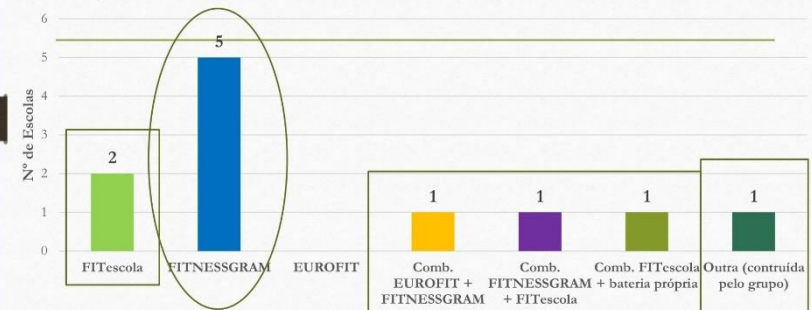
O grupo de EF definiu como critério de grupo a utilização de uma bateria de testes para a avaliação da Aptidão Física?



1 Apresentação e discussão dos resultados



Qual é a bateria de testes utilizada para a avaliação a AF?

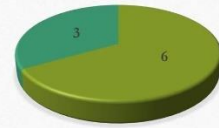


Dentro da bateria de testes utilizada, são realizados todos os testes?



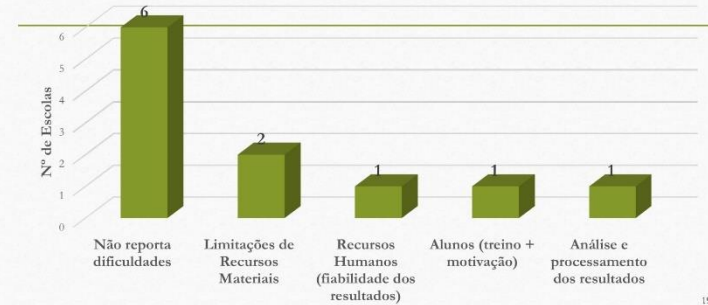
■ Sim ■ Não ■ Depende do prof.

COMPONENTES AVALIADAS



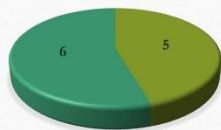
■ IMC + Ap. Aeróbia + Flexibilidade + Ap. Muscular
■ Ap. Ácrobica + Flexibilidade + Ap. Muscular

Quais as dificuldades encontradas na operacionalização da bateria?



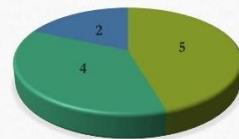
19

Quantas vezes é aplicada a bateria de testes ao longo do ano letivo?



■ Duas vezes ■ 3 ou + vezes

MOMENTOS DA AVALIAÇÃO



■ Início e final do ano
■ Final do 1º, 2º e 3º P.
■ Início do ano, final do 1º, 2º e 3º P.

Utilização dada aos dados obtidos através da aplicação da bateria de testes



A Aptidão Física tem uma ponderação na nota final do aluno?



Quais são os critérios de avaliação da Aptidão Física?



Considerações Finais

- Este estudo permite deduzir que as onze escolas da RAM inquiridas, estão a investir no desenvolvimento da aptidão física na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, tal com está especificado nos objetivos do PNEF.
- Consideramos que a diversidade de baterias de Aptidão Física na perspetiva da melhoria da qualidade de vida e da saúde, ainda hoje utilizadas nas escolas, se deve ao facto de os documentos onde é recomendada a utilização do programa FITescola terem sido publicados somente em agosto de 2018.
- A data a sua publicação, um mês antes do início do ano letivo, poderá evidenciar alguma dificuldade das escolas em se adaptarem, em tempo útil, a esta nova bateria de testes, levando a que optassem por continuar a utilizar as baterias definidas pela sua escola.

Referências Bibliográficas

- ACSM (2011). *Complete Guide to Fitness & Health*. Barbara Bushman Editor.
- Howley, E. & Thompson, D. (2012). *Fitness professional's Handbook (6th)*. Champaign: Human Kinetics.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001a). *Programa Nacional de Educação Física 10º, 11º e 12º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação – Departamento de Ensino Secundário.
- Malina, R. M., Bouchard, C. & BarOr, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Human Kinetics

Legislação consultada

- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Ministério da Educação.
- Aprendizagens Essenciais de Educação Física, agosto de 2018. Ministério da Educação

25

Muito obrigada pela vossa atenção!

Ação Científico-Pedagógica Individual

Avaliação da Aptidão Física na aulas
de Educação Física

Professora estagiária: Elisabete Gomes

Funchal, 21 de fevereiro de 2019

A Avaliação da Aptidão Física nas Aulas de Educação Física

Elisabete Gomes^{1,2}; Marisela Góis²; Ana Luísa Correia¹

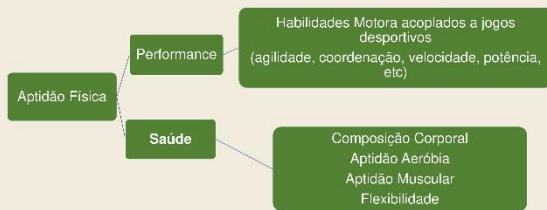
¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
² Escola Secundária Jaime Moniz

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a percentagem de crianças e jovens que apresentam excesso de peso e obesidade atingiu valores preocupantes. De acordo com a ACSM (2011), a atividade física pode ser uma ferramenta poderosa de combate à obesidade. Neste sentido, a preocupação com a avaliação da condição na atualidade tornou-se uma exigência nomeadamente no campo da educação. Com o desenvolvimento do presente trabalho, pretendemos: (i) refletir formas de avaliar a Aptidão Física e de ponderação na avaliação final do aluno; (ii) aferir junto dos Delegados de Disciplina de Educação Física das Escolas Secundária da RAM como se avalia a componente da Aptidão Física.

APTIDÃO FÍSICA

A Aptidão Física pode ser descrita como uma condição que permite ao indivíduo realizar atividades do dia a dia sem fadiga e com reserva suficiente para desfrutar de atividades de lazer (Malina, Bouchard & Bar-Or, 2004). A Aptidão Física abrange um conjunto de atributos relacionados com a saúde ou às habilidades motoras que podem ser avaliados por testes específicos (Howley & Thompson, 2012).



ENQUADRAMENTO DA APTIDÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Na escola, é através da disciplina de Educação Física que se trabalha e avalia a componente da Aptidão Física. Sendo que o currículo da disciplina é orientado através do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), publicado em 2001, e as Aprendizagens Essenciais em Educação Física (AEEF), publicado em agosto de 2018.

De acordo com as AEEF, a disciplina de Educação Física contempla **três grandes domínios de avaliação específica**:

- 1 – Área das Atividades Físicas
- 2 – Área da Aptidão Física;
- 3 – Área dos Conhecimentos;

“O aluno deve ser capaz de desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo.”

(AEEF, 2018, p.8)

Avaliação da Aptidão Física em Contexto Escolar

Ao longo dos anos utilizou-se para a avaliação da Aptidão Física, em contexto escolar, as seguintes baterias de teste:



METODOLOGIA

Para ir de encontro aos objetivos propostos, aplicou-se um questionário sobre a Avaliação da Aptidão Física nas aulas de Educação Física direcionado aos Delegados de Grupo da disciplina de Educação Física.

A nossa amostra foi constituída por onze escolas de toda a área geográfica da Região.

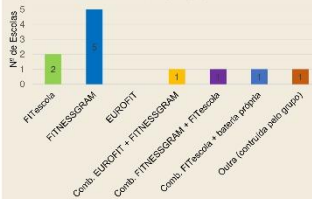
O questionário dividiu-se em quatro grandes partes:

- Ação do grupo de EF na utilização de uma bateria de testes;
- Tipo de bateria de testes, quantas vezes é realizada, em que momentos e dificuldades de operacionalização;
- Tratamento dos dados obtidos;
- Ponderação da componente da Aptidão Física na nota final do aluno em Educação Física.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise dos questionários verificou-se que dez das onze escolas inquiridas definiram como critério de grupo a utilização de uma bateria de testes para a avaliação da aptidão física.

BATERIA DE TESTES UTILIZADA PARA AVALIAR A APTIDÃO FÍSICA

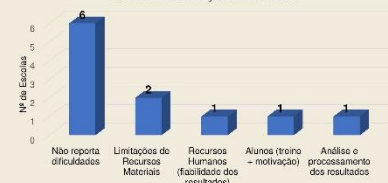


Através do gráfico ao lado podemos verificar que a bateria de testes mais utilizada é o **FITNESSGRAM** e que apenas duas escolas utilizam o **FITescola**.

Das onze escolas, 5 aplicam a bateria duas vezes ao longo do ano letivo, as restantes aplicam 3 vezes ou +.

No gráfico abaixo pode-se verificar as dificuldades reportadas na operacionalização da bateria de testes.

QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA OPERACIONALIZAÇÃO DA BATERIA?



Os Delegados de Grupo indicaram várias utilizações dadas aos resultados, a maioria dos professores transmitem os resultados verbalmente de forma global e/ou discriminada, sendo que são poucos os professores que entregam um relatório individual aos alunos.

A APTIDÃO FÍSICA TEM UMA PONDERAÇÃO NA NOTA FINAL DO ALUNO?



Novas das onze escolas indicaram que atribuem uma ponderação à componente da Aptidão Física na nota final do aluno em EF. Essa ponderação varia entre 5% e 20% dependendo da escola.

Quanto aos critérios de avaliação da componente da aptidão física, seis das nove escolas indicaram que os critérios estavam relacionados com a análise normativa da prestação, duas escolas realizaram a soma e distribuição de diferentes ponderações aos diferentes testes e apenas uma das escolas indicaram que os critérios dependiam do conhecimento mais os resultados da prestação motora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos resultados podemos verificar que a maioria das escolas ainda utiliza como bateria de testes o **FITNESSGRAM**, apesar das últimas indicações para a utilização da bateria de testes **FITescola**. Isto poderá ter a ver com o facto de as Aprendizagens Essenciais terem sido publicadas apenas um mês antes do início do presente ano letivo, não dando tempo às escolas de se organizarem a nível de recursos humanos e materiais para a aplicação da referida bateria. Uma outra razão poderá estar no facto de as escolas da RAM ainda não terem acesso à plataforma nacional para a introdução dos dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSM (2011). *Complete Guide to Fitness & Health*. Barbara Bushman, Editor. Howley, E. & Thompson, D. (2012). *Fitness professional's Handbook* (6th). Champaign: Human Kinetics.

Legislação Consultada: Aprendizagens Essenciais de Educação Física, agosto de 2018. Ministério da Educação

AÇÃO DE FORMAÇÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA: FERRAMENTAS DIDÁTICAS

09

16

março | 2019

| 09h00 – 13h00 |

| 14h30 – 18h30 |

5 CONFERÊNCIAS

CONFERÊNCIA I – Autonomia e Flexibilidade Curricular: Oportunidades e Desafios

CONFERÊNCIA II – Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar

CONFERÊNCIA III – Experimentação em Educação – O contributo da Economia da Educação para a Reflexão

CONFERÊNCIA IV – O Tempo que o Tempo Tem nas Histórias de Vida em Investigação em Ciências da Educação

CONFERÊNCIA V – Satisfação com a Vida e Educação Física: que relação?

4 MÓDULOS

MÓDULO 1 – Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar

MÓDULO 2 – Educação Inclusiva e Educação Física: do Debate à Reflexão

MÓDULO 3 – Estratégias Pedagógicas no Ensino dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física

MÓDULO 4 – Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física

2 MESAS REDONDAS

MESA REDONDA 1 – As Competências Essenciais e a Avaliação em Educação Física

MESA REDONDA 2 – Programas de Promoção da Atividade Física/FITescola

PRELETORES CONVIDADOS: Marco Gomes (DRE-SRE) | Pedro Telhado Pereira (UMa) | Nuno Fraga (UMa) | Sara Michelle Faria (SRE)



Validação pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.

3,2 Créditos: Treinadores de Desporto (TD), Técnicos de Exercício Físico (TEF) e Diretores Técnicos (DT)



A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA: FERRAMENTAS DIDÁTICAS


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt


CDA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO
ACADÉMICO

09

março | 2019

| 09h00 – 13h00 |
| 14h30 – 18h30 |

PROGRAMA

9h00 – SESSÃO DE ABERTURA

9h45 – CONFERÊNCIAS

9h45 – CONFERÊNCIA I – Autonomia e Flexibilidade Curricular: Oportunidades e Desafios – **Marco Gomes** (DRE-SRE) –
(Moderação – Rui Ornelas - UMa)

10h15 – Debate

10h30 – CONFERÊNCIA II – Educação Física nas Escolas da RAM - Compreender, Intervir, Transformar – **Helder Lopes** (UMa)
– (Moderação – Catarina Fernando – UMa)

11h00 – Debate

11h10-11h35 – Intervalo

11h35 – CONFERÊNCIA III – Experimentação em Educação - o contributo da Economia da Educação para a Reflexão - **Pedro
Telhado Pereira** (UMa) – (Moderação: Jorge Soares – UMa)

12h05 – Debate

12h15 – CONFERÊNCIA IV – O Tempo que o Tempo Tem nas Histórias de Vida em Investigação em Ciências da Educação -
Nuno Fraga (UMa) – (Moderação: Fernando Correia – UMa)

12h45 – Debate

13h00-14h30 – Intervalo para almoço

14h30 – MÓDULOS

14h30 – MÓDULO 1 – **Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar** – (Moderação: Duarte Freitas – UMa)
Aptidão Física em Contexto Escolar – Caracterização e Peceção - **Elisabete Gomes**
Aptidão Física, Autoperceção e Satisfação com a vida - **David Carvalho**
Aptidão Física e Desempenho Cognitivo - **Ana Luísa Correia**

15h35 – Debate

15h45-16h10 – Intervalo

16h10 – MÓDULO 2 – **Educação Inclusiva e Educação Física: do debate à reflexão** – (Moderação: Hélio Antunes – UMa)
Educação inclusiva e Educação Física, um olhar - **Leonardo Ornelas**
Perceção e Atitude de estudantes e docentes, face a uma Educação Física Inclusiva - **Luísa Pereira**
Educação Inclusiva nas aulas da Educação Física: Utopia ou Realidade? - **Ana Rodrigues**

17h15 – Atividade Motora Adaptada no Desporto Escolar – **Sara Michelle Faria**

17h40 – Debate

18h30 – ENCERRAMENTO DA SESSÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA: FERRAMENTAS DIDÁTICAS

16

março | 2019

| 09h00 – 13h00 |
| 14h30 – 18h30 |

PROGRAMA

9h00 – MÓDULOS

9h00 – MÓDULO 3 – **Estratégias Pedagógicas no Ensino dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física** - (Moderação: João Prudente - UMa e Duarte Sousa - UMa)

Secção 1 – 9h00 – **Contributos do Modelo Tradicional e do “Teaching Games for Understanding” na Aprendizagem dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física** – (Moderação: João Prudente (UMa))

Características Pedagógicas e Didáticas do Modelo Tradicional nos Jogos de Invasão - **David Fernandes**
Características Pedagógicas e Didáticas do “Teaching Games for Understanding” nos Jogos de Invasão - **Mónica Camacho**

9h50 – Variabilidade Comportamental em Jogos Reduzidos em Futebol – **Honorato Sousa**

10h20-10h50 – Intervalo

Secção 2 – 10h50 – **O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escolar** – (Moderação: Duarte Sousa -UMa)

Características Pedagógicas e Didáticas do Modelo de Competência dos Jogos de Invasão - **Romualdo Caldeira**
Proposta Metodológica para a Construção de uma Unidade Didática de Jogos de Invasão no Contexto Escolar - **Rúben Freitas**

11h30 – Propostas de Avaliação nos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física: o Exemplo do Tempo Despendido em Atividade Física Moderada-a-Vigorosa - **Tomás Quintal e Marcelo Pestana**

12h00 – O Contributo do Estágio Pedagógico em Educação Física para a Investigação nos Jogos de Invasão na Região Autónoma da Madeira – **Élvio Rúbio Gouveia**

12h30 - Debate

13h00-14h30 – Intervalo para almoço

14h30 – **MESA REDONDA 1** – (Moderação: Helder Lopes – UMa)
As Competências Essenciais e a Avaliação na Educação Física

15h30 – MÓDULO 4 – **Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física** – Francisco Santos e Néilson Faria

16h00-16h30 – Intervalo

16h30 – **MESA REDONDA 2** – (Moderação: Rui Ornelas – UMa)
Programas de Promoção da Atividade Física/FITescola

17h30 – CONFERÊNCIAS

17h30 – CONFERÊNCIA V – “Satisfação com a Vida e Educação Física: que relação?” **Ricardo Alves** (UMa) – (Moderação: António Cardoso – UMa)

18h00 – Avaliação da Ação – Debate Final

18h30 – ENCERRAMENTO DA AÇÃO

Apêndice XIII- Comunicação na Ação Científico-Pedagógica Coletiva

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas

Módulo I – Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar

Aptidão Física em Contexto Escolar: Caraterização e Perceção

Elisabete Gomes

Funchal, 09 de março de 2019

Sumário

- Objetivos
- Conceito de Aptidão Física
- Enquadramento da Aptidão Física no Contexto Escolar
- Metodologia
- Apresentação dos resultados
- Considerações Finais

Objetivos

Com o desenvolvimento do presente trabalho pretende-se:

- Refletir sobre a avaliação da Aptidão Física em contexto escolar.
- Apresentar os dados referentes à Aptidão Física obtidos através da bateria de testes EFERAM-CIT da Universidade da Madeira.

Conceito de Aptidão Física

A Aptidão Física pode ser descrita como uma condição que permite ao indivíduo realizar atividades do dia a dia sem fadiga e com reserva suficiente para desfrutar de atividades de lazer. Assim como, um conjunto de atributos relacionados com a saúde ou às habilidades motoras que podem ser avaliados por testes específicos.

(Malina, Bouchard & Bar-Or, 2004; Howley & Thompson, 2012)

Enquadramento da Aptidão Física no Contexto Escolar

Em complemento com o PNEF surgiu, em agosto de 2018, as Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos na disciplina de Educação Física.

A Educação Física tem um contributo nas seguintes áreas de competência:

Consciência e domínio do corpo

Bem-estar, saúde e ambiente

Relacionamento interpessoal

(AEEF, 2018, p.1)

Enquadramento da Aptidão Física no Contexto Escolar

• De acordo com as AEEF, a disciplina de Educação Física contempla **três grandes domínios de avaliação específica:**

- 1 – Área das Atividades Físicas (N^o aluno deve ser capaz de desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona saudável de Aptidão Física do programa *FITescola*, para a sua idade e sexo.*
- 2 – Área da Aptidão Física; ➡
- 3 – Área dos Conhecimentos;

Avaliação da Aptidão Física em Contexto Escolar

Metodologia

Metodologia Amostra

Alunos que frequentavam o 2º/3º ciclo ou secundário de 5 escolas da rede pública escolar da Região Autónoma da Madeira.

N= 698 sujeitos

393 raparigas

305 rapazes

Idades compreendidas entre os 10 e os 22 anos
(14,67 ± 2,53)

Metodologia Instrumentos – Bateria de testes EFERAM-CIT

Composição Corporal		Aptidão Física	
Peso	Fator	Teste	
Altura	Aptidão aeróbia	Vaivém 20m (1)	
IMC	Força Estática	Dinamometria Manual (2)	
Perímetro da Cintura	Força explosiva	Salto em c/s corrida (2)	
Prega Tripital	Força funcional	Suspensão na Barra	
Prega Bicipital	Força do tronco	Abdominais em 30seg (2)	
Prega Geminal	Velocidade e agilidade	Vaivém curto (10x5 m) (2)	
Prega Abdominal	Flexibilidade do tronco	Senta e Alcança (1)	
% Massa Gorda	Flexibilidade do ombro	Flexibilidade do ombro (1)	

(Research CES, 1993; Meredith & Welk, 2007)

(1) FITNESSGRAM; (2) EUROFIT

Metodologia Procedimentos Estatísticos

- Análise exploratória dos dados;
- Cálculo de variáveis como o IMC e o VO_2 Máximo;
- Estudo da normalidade das distribuições (teste Kolmogorov-Smirnov);
- Análise descritiva (média, desvio padrão, frequência e percentagem);
- Análise de variância (Anova Multivariada);
- Teste do qui-quadrado;
- Todo o tratamento estatístico foi desenvolvido no software estatístico SPSS versão 25.0;
- O nível de significância adotado foi de 5%.



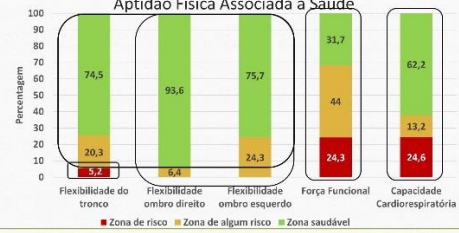
Apresentação dos resultados



Aptidão Física Associada à Saúde



Aptidão Física Associada à Saúde



Aptidão Física associada à Performance



Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física Composição Corporal

	Masculino	Feminino
Peso	59,2 ± 14,9	54,5 ± 12,4
Altura	165,0 ± 12,1	158,3 ± 7,3
IMC	21,5 ± 3,9	21,6 ± 3,9
Perímetro da Cintura	78,6 ± 11,5	76,0 ± 10,6
Prega Tripectral	13,8 ± 6,6	18,4 ± 6,7
Prega Bicipital	8,3 ± 5,4	11,2 ± 5,4
Prega Geminal	14,1 ± 8,2	18,3 ± 7,9
Prega Abdominal	20,4 ± 11,5	22,2 ± 9,5
% Massa Gorda	21,3 ± 10,4	27,5 ± 8,5

- Existe efeito do sexo em todos os indicadores avaliados à exceção do IMC e Prega Abdominal.

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física Composição Corporal

	Masculino	Feminino
Peso	59,2 ± 14,9	54,5 ± 12,4
Altura	165,0 ± 12,1	158,3 ± 7,3
IMC	21,5 ± 3,9	21,6 ± 3,9
Perímetro da Cintura	78,6 ± 11,5	76,0 ± 10,6
Prega Tripectral	13,8 ± 6,6	18,4 ± 6,7
Prega Bicipital	8,3 ± 5,4	11,2 ± 5,4
Prega Geminal	14,1 ± 8,2	18,3 ± 7,9
Prega Abdominal	20,4 ± 11,5	22,2 ± 9,5
% Massa Gorda	21,3 ± 10,4	27,5 ± 8,5

- Existe efeito do sexo em todos os indicadores avaliados à exceção do IMC e Prega Abdominal.

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física Composição Corporal

	Masculino	Feminino
Peso	59,2 ± 14,9	54,5 ± 12,4
Altura	165,0 ± 12,1	158,3 ± 7,3
IMC	21,5 ± 3,9	21,6 ± 3,9
Perímetro da Cintura	78,6 ± 11,5	76,0 ± 10,6
Prega Tripectral	13,8 ± 6,6	18,4 ± 6,7
Prega Bicipital	8,3 ± 5,4	11,2 ± 5,4
Prega Geminal	14,1 ± 8,2	18,3 ± 7,9
Prega Abdominal	20,4 ± 11,5	22,2 ± 9,5
% Massa Gorda	21,3 ± 10,4	27,5 ± 8,5

- Existe efeito do sexo em todos os indicadores avaliados à exceção do IMC e Prega Abdominal.

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física Composição Corporal

	Sexo/Ciclo Escolaridade
Peso	<0,001
Altura	<0,001
IMC	0,555
Perímetro da Cintura	0,056
Prega Tripectral	0,015
Prega Bicipital	0,014
Prega Geminal	0,001
Prega Abdominal	0,977
% Massa Gorda	0,003

- Verifica-se efeitos de interação entre o sexo e ciclo de escolaridade no peso, altura, pregas tripectral, bicipital e geminal, e na %MG.

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física

	Masculino	Feminino
Salto c/s corrida preparatória (cm)	172,0 ± 35,5	140,4 ± 23,3
Senta e alcança (direita) (cm)	23,5 ± 7,9	28,5 ± 6,8
Senta e alcança (esquerda) (cm)	22,3 ± 8,0	28,0 ± 7,7
Valvem curto (10x5m) (seg)	20,7 ± 2,3	23,0 ± 2,0
Abdominais (n)	22,1 ± 5,1	19,7 ± 4,7
Dinamometria	30,8 ± 10,0	24,9 ± 5,5
Suspensão na Barra (seg)	16,5 ± 15,1	5,8 ± 7,6
VO2 máximo (mL/kg/min)	49,4 ± 9,0	38,7 ± 5,6

- Através da análise dos parâmetros da aptidão física, verifica-se que existe efeito do sexo em todos os testes avaliados.

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física

	Masculino	Feminino
Salto c/s corrida preparatória (cm)	172,0 ± 35,5	140,4 ± 23,3
Senta e alcança (direita) (cm)	23,5 ± 7,9	28,5 ± 6,8
Senta e alcança (esquerda) (cm)	22,3 ± 8,0	28,0 ± 7,7
Vaivém curto (10x5m) (seg)	20,7 ± 2,3	23,0 ± 2,0
Abdominais (n)	22,1 ± 5,1	18,7 ± 4,7
Dinamometria	30,8 ± 10,0	24,9 ± 5,5
Suspensão na Barra (seg)	16,5 ± 15,1	5,8 ± 7,6
VO2 máximo (mL/kg/min)	49,4 ± 9,0	38,7 ± 5,6

Através da análise dos parâmetros da aptidão física, verifica-se que existe efeito do sexo em todos os testes avaliados.

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física

	Masculino	Feminino
Salto c/s corrida preparatória (cm)	172,0 ± 35,5	140,4 ± 23,3
Senta e alcança (direita) (cm)	23,5 ± 7,9	28,5 ± 6,8
Senta e alcança (esquerda) (cm)	22,3 ± 8,0	28,0 ± 7,7
Vaivém curto (10x5m) (seg)	20,7 ± 2,3	23,0 ± 2,0
Abdominais (n)	22,1 ± 5,1	18,7 ± 4,7
Dinamometria	30,8 ± 10,0	24,9 ± 5,5
Suspensão na Barra (seg)	16,5 ± 15,1	5,8 ± 7,6
VO2 máximo (mL/kg/min)	49,4 ± 9,0	38,7 ± 5,6

Através da análise dos parâmetros da aptidão física, verifica-se que existe efeito do sexo em todos os testes avaliados.

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física

	2º ciclo	3º ciclo	Secundário
Salto c/s corrida prep. (cm)	132,3 ± 17,6	148,6 ± 26,9	163,4 ± 35,6
Senta e alcança (direita) (cm)	23,8 ± 6,9	25,9 ± 7,7	27,3 ± 7,7
Senta e alcança (esquerda) (cm)	23,3 ± 6,5	25,0 ± 7,9	26,5 ± 8,2
Vaivém curto (10x5m) (seg)	22,5 ± 2,2	21,8 ± 2,3	21,5 ± 2,3
Abdominais (n)	18,8 ± 5,0	20,4 ± 5,2	20,4 ± 5,1
Dinamometria	19,4 ± 4,9	25,5 ± 6,3	30,8 ± 8,5
Suspensão na Barra (seg)	6,0 ± 6,4	8,7 ± 10,9	12,8 ± 14,4
VO2 máximo (mL/kg/min)	42,2 ± 5,7	43,3 ± 8,6	43,7 ± 9,9

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física

	Sexo*Ciclo Esc.
Salto c/s corrida prep. (cm)	<0,001
Senta e alcança (direita) (cm)	1,000
Senta e alcança (esquerda) (cm)	0,957
Vaivém curto (10x5m) (seg)	0,002
Abdominais (n)	0,001
Dinamometria	<0,001
Suspensão na Barra (seg)	<0,001
VO2 máximo (mL/kg/min)	<0,001

Verificou-se efeitos de interação nos testes vaivém curto, abdominais, suspensão na barra e VO2máximo. Sendo que, o comportamento dos rapazes e das raparigas é distinto ao longo do três ciclos.

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física

	Sexo*Ciclo Esc.
Salto c/s corrida prep. (cm)	<0,001
Senta e alcança (direita) (cm)	1,000
Senta e alcança (esquerda) (cm)	0,957
Vaivém curto (10x5m) (seg)	0,002
Abdominais (n)	0,001
Dinamometria	<0,001
Suspensão na Barra (seg)	<0,001
VO2 máximo (mL/kg/min)	<0,001

Verificou-se efeitos de interação nos testes vaivém curto, abdominais, suspensão na barra e VO2máximo. Sendo que, o comportamento dos rapazes e das raparigas é distinto ao longo do três ciclos.

Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física

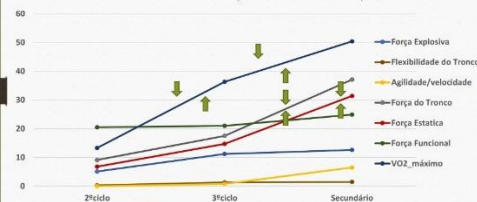
	Sexo*Ciclo Esc.
Salto c/s corrida prep. (cm)	<0,001
Senta e alcança (direita) (cm)	1,000
Senta e alcança (esquerda) (cm)	0,957
Vaivém curto (10x5m) (seg)	0,002
Abdominais (n)	0,001
Dinamometria	<0,001
Suspensão na Barra (seg)	<0,001
VO2 máximo (mL/kg/min)	<0,001

Verificou-se efeitos de interação nos testes vaivém curto, abdominais, suspensão na barra e VO2máximo. Sendo que, o comportamento dos rapazes e das raparigas é distinto ao longo do três ciclos.

Considerações Finais

- A partir deste ano letivo, todas as escolas deverão utilizar a bateria de testes FITescola para avaliação da Aptidão Física. Mas esta avaliação deve ser orientada para a planificação das aulas e não para o derramamento na nota final do aluno.
- Tendo em conta estes resultados, verificou-se que é na componente da força que se registam a maior percentagem de alunos abaixo da zona saudável de Aptidão Física.
- Quanto aos efeitos de interação entre o sexo e os ciclos de escolaridade, os resultados foram de encontro ao esperado. Pois, nesta idades os alunos passam por algumas transformações relacionadas com o crescimento e maturação biológica.

Sexo feminino (Zona de Risco %)

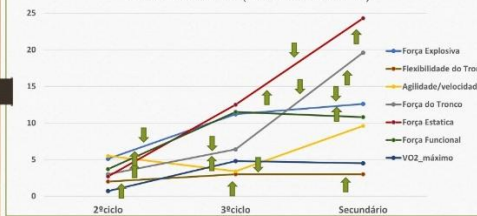


Efeitos do sexo e ciclo de escolaridade na Aptidão Física

	Sexo*Ciclo Esc.
Salto c/s corrida prep. (cm)	<0,001
Senta e alcança (direita) (cm)	1,000
Senta e alcança (esquerda) (cm)	0,957
Vaivém curto (10x5m) (seg)	0,002
Abdominais (n)	0,001
Dinamometria	<0,001
Suspensão na Barra (seg)	<0,001
VO2 máximo (mL/kg/min)	<0,001

Verificou-se efeitos de interação nos testes vaivém curto, abdominais, suspensão na barra e VO2máximo. Sendo que, o comportamento dos rapazes e das raparigas é distinto ao longo do três ciclos.

Sexo masculino (Zona de Risco %)



Referências Bibliográficas

- Howley, E. & Thompson, D. (2012). *Fitness professional's Handbook (6th)*. Champaign: Human Kinetics.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., Mira, J. (2001). *Programa de educação física. 10º, 11º e 12º anos. Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Malina, R. M., Bouchard, C. & BarOr, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*: Human Kinetics.
- Legislação consultada
- Aprendizagens Essenciais de Educação Física, agosto de 2018. Ministério da Educação.

Muito obrigada pela vossa atenção!

Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Aptidão Física em Contexto Escolar

Elisabete Gomes

Funchal, 09 de março de 2019

Anexo II- Critérios de Avaliação de EF para o 10º ano

ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ
AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA⁽¹⁾
ENSINO SECUNDÁRIO / CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS
ANO LETIVO 2018/2019
10º ano de escolaridade

A avaliação dos alunos na disciplina de Educação Física considera a legislação em vigor, nomeadamente as “Normas de Referência Para o Sucesso em Educação Física” explicitadas no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF), é contínua e de carácter essencialmente formativo, tem como referência o conjunto dos “Objetivos Gerais do Ensino Secundário” organizados em torno de três áreas de avaliação específicas da Educação Física, e que correspondem às três grandes áreas de extensão desta disciplina:

- *Atividades Físicas*, área onde se incluem as diferentes subáreas: Subárea Jogos Desportivos Coletivos; Subárea Ginástica; Subárea Atividades Rítmicas e Expressivas; Subárea Atletismo, Patinagem, e outras. Neste nível de ensino, o Atletismo constitui-se simultaneamente como subárea e como matéria;
- *Aptidão Física*, área que visa o desenvolvimento das capacidades motoras e a demonstração da sua prestação enquadrada pelo programa FITescola® e respetiva tabela de valores de referência;
- *Conhecimentos*, área que neste nível de ensino engloba os conhecimentos referentes a “...Aptidão Física e Saúde ...”, “Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física ...”, “Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória ...”.

Na *área das Atividades Físicas*, a demonstração de competência manifesta-se através da consecução dos objetivos definidos para cada matéria, estruturados em três níveis de especificação e complexidade das aprendizagens: Introdução (I), Elementar (E) e Avançado (A). Para o cumprimento de cada um destes níveis o(a) aluno(a) deve demonstrar em simultâneo desempenhos, conhecimentos e atitudes (as atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais de cada uma delas) representativos do nível considerado, numa lógica integrada da aprendizagem e alinhada com o conceito de competência enunciado no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Estes níveis de aprendizagem definem graus de aprofundamento da competência do(a) aluno(a) em cada matéria de ensino, de acordo com o PNEF (do Ensino Secundário, p.16): Introdução (I), nível onde se incluem as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base («fundamentos»); Elementar (E), nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da Cultura Física a que se referem; Avançado (A), nível que estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior, que poderá ser atingido no quadro da disciplina de Educação Física.

Na *área da Aptidão Física*, a demonstração de competência manifesta-se através da realização dos testes de aptidão aeróbia e neuromuscular, com valores inscritos na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF), e interpretados de acordo com as Tabelas de Valores de Referência do programa FITescola®.

Na *área dos Conhecimentos*, a demonstração de competência manifesta-se através da consecução dos objetivos definidos como competências essenciais, “Relaciona ...”, “Identifica ...”, “Interpreta ...”, “Explica ...”, “Reconhece ...”, “Realiza prestação de socorro ...”, para este nível de ensino no documento AEEF.

⁽¹⁾Documento elaborado com base (inclui transcrições) nos documentos PNEF e AEEF

REFERÊNCIAS PARA A ATRIBUIÇÃO DAS DIFERENTES CLASSIFICAÇÕES EM FUNÇÃO DAS DIFERENTES MATÉRIAS/NÍVEIS DE APRENDIZAGEM – 10º ANO DE ESCOLARIDADE-2018/2019

Áreas de Avaliação da Educação Física	Critérios para atribuição de classificação	Instrumentos de avaliação	Periodicidade	Ponderação																
Área das Atividades Físicas	<p>O(A) aluno(a) desenvolve as competências para o 10º ano de escolaridade em matérias de diferentes subáreas do conjunto de possibilidades referidas no quadro anterior, obtendo os níveis de classificação nesta área, de acordo com os critérios abaixo explicitados:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Classificação (valores)</th> <th>Matérias/Níveis de Aprendizagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>≤ 7v</td> <td>4I</td> </tr> <tr> <td>8-9v</td> <td>5I 6I</td> </tr> <tr> <td>10-11</td> <td>1E+5I</td> </tr> <tr> <td>12-13</td> <td>2E+4I 1A+5I</td> </tr> <tr> <td>14-15</td> <td>3E+3I 1A+1E+4I</td> </tr> <tr> <td>16-17</td> <td>4E+2I 2A+4I 1A+2E+3I</td> </tr> <tr> <td>18-20</td> <td>5E+1I 1A+3E+2I 2A+1E+3I</td> </tr> </tbody> </table> <p>Para estar situado num nível o(a) tem de atingir todos os objetivos desse nível, caso contrário é situado no nível imediatamente anterior. As atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais de cada matéria.</p>	Classificação (valores)	Matérias/Níveis de Aprendizagem	≤ 7v	4I	8-9v	5I 6I	10-11	1E+5I	12-13	2E+4I 1A+5I	14-15	3E+3I 1A+1E+4I	16-17	4E+2I 2A+4I 1A+2E+3I	18-20	5E+1I 1A+3E+2I 2A+1E+3I	Grelha de observação e registo, direta e sistemática das competências reveladas pelos alunos nas situações características, inscritas na própria definição dos objetivos das matérias a lecionar. ⁽²⁾	Todas as aulas Momentos formais	75%
Classificação (valores)	Matérias/Níveis de Aprendizagem																			
≤ 7v	4I																			
8-9v	5I 6I																			
10-11	1E+5I																			
12-13	2E+4I 1A+5I																			
14-15	3E+3I 1A+1E+4I																			
16-17	4E+2I 2A+4I 1A+2E+3I																			
18-20	5E+1I 1A+3E+2I 2A+1E+3I																			
Área da Aptidão Física	<p>O(A) aluno(a) desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão neuromuscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) e interpretados de acordo com as tabelas de valores de referência do programa FITescola®.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Classificação (valores)</th> <th>Aptidão física</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>≤ 7v</td> <td>1ZSAF</td> </tr> <tr> <td>8-9</td> <td>2ZSAF</td> </tr> <tr> <td>10-13</td> <td>3ZSAF</td> </tr> <tr> <td>14-15</td> <td>4ZSAF</td> </tr> <tr> <td>16-17</td> <td>5ZSAF</td> </tr> <tr> <td>18-20</td> <td>6ZSAF</td> </tr> </tbody> </table>	Classificação (valores)	Aptidão física	≤ 7v	1ZSAF	8-9	2ZSAF	10-13	3ZSAF	14-15	4ZSAF	16-17	5ZSAF	18-20	6ZSAF	<p>- Tabela de Valores de Referência do programa FITescola®</p> <p>- Grelha de registo dos resultados dos Testes protocolados no programa FITescola®⁽²⁾</p> <p>Nº de testes a realizar⁽²⁾= 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste da milha; - Teste de abdominais; - Teste de flexões de braços; - Salto horizontal ou salto vertical; - Velocidade de 20m ou 40m; - Teste do senta e alcança. 	Final de cada período	15%		
Classificação (valores)	Aptidão física																			
≤ 7v	1ZSAF																			
8-9	2ZSAF																			
10-13	3ZSAF																			
14-15	4ZSAF																			
16-17	5ZSAF																			
18-20	6ZSAF																			
Área dos Conhecimentos	O(A) aluno(a) demonstra domínio dos conteúdos programáticos definidos nas AEEF, para este nível de ensino.	Teste escrito e/ou Trabalho	Por período	10%																

⁽²⁾ ver AVALIAÇÃO DOS(AS) ALUNOS(AS) DISPENSADOS(AS) DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE).

NORMAS DE REFERÊNCIA PARA O SUCESSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – 10º ANO DE ESCOLARIDADE – ANO LETIVO 2018/2019

Descritores do Perfil dos Alunos	Organizador Domínio	Operacionalização das Aprendizagens Essenciais em Educação Física				Periodicidade	Ponderação %
		Áreas de Avaliação da Educação Física	Conteúdos /Matérias: Condições de possibilidade de acordo com as seguintes indicações:	Referência de sucesso	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos		
<p>A, B, E, F, H (Respeitador da diferença)</p> <p>A, B, D, E, F, G, H, I, J (Questionador - Comunicador)</p> <p>B, C, D, E, F, G, I, J (Participativo/Colaborador/ Cooperante/Responsável/ Autônomo)</p>	Área das Atividades Físicas	<p>-Duas matérias da Subárea Jogos Desportivos Coletivos (Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol);</p> <p>-Uma matéria da Subárea Ginástica (Acrobática, Solo, Aparelhos);</p> <p>-Uma matéria da Subárea Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais);</p> <p>-Duas matérias da Subárea Atletismo, Raquetas e Outras. O Atletismo constitui-se simultaneamente como subárea e matéria.</p>	<p>O(A) aluno(a) desenvolve as competências essenciais para o 10º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO (I) em cinco matérias e de nível ELEMENTAR (E) numa matéria, de diferentes subáreas:</p> <p>5I + 1E</p>	<p>Proporcionar atividades formativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -em grupos homogêneos -em grupos heterogêneos que possibilitem e criem oportunidades que permitam estimular a formação das Áreas de Competências do Perfil dos Alunos. 	Grelha de observação e registo, direta e sistemática das competências reveladas pelos alunos nas situações características, inscritas na própria definição dos objetivos das matérias a lecionar. ⁽²⁾	Todas as aulas Momentos formais	75%
<p>B, E, F, G (Cuidador de si e do outro)</p> <p>A-----J (Autoavaliador/Heteroavaliador)</p> <p>(As atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais de cada matéria)</p>	Área da Aptidão Física	<p>As capacidades a desenvolver são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resistência; - Força; - Velocidade; - Flexibilidade; - Destreza 	<p>O(A) aluno(a) desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão neuromuscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) e interpretados de acordo com as tabelas de valores de referência do programa FITescola®.</p> <p>Encontra-se na ZSAF em 3 testes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste de milha; - Teste de abdominais; -Teste de salto horizontal ou salto vertical. 		<p>- Tabela de Valores de Referência do programa FITescola®</p> <p>- Grelha de registo dos resultados dos Testes protocolados no programa FITescola®⁽²⁾</p> <p>Nº de testes a realizar⁽²⁾ = 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste da milha; - Teste de abdominais; - Teste de flexões de braços; - Salto horizontal ou salto vertical; - Velocidade de 20m ou 40m; - Teste do senta e alcança. 	Final de cada período	15%
	Área dos Conhecimentos	O(A) aluno(a) demonstra domínio dos conteúdos programáticos definidos nas AEEF, para este nível de ensino.	<p>Relaciona ...</p> <p>Identifica ...</p> <p>Interpreta ...</p> <p>Explica ...</p> <p>Reconhece ...</p> <p>Realiza prestação de socorro ...</p>		Teste escrito e/ou Trabalho	Por período	10%

⁽²⁾ Ver Documento - AVALIAÇÃO DOS(AS) ALUNOS(AS) DISPENSADOS(AS) DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE).

AValiação DOS(AS) ALUNOS(AS) DISPENSADOS(AS) DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE)

- A. Para a dispensa da prática de atividade física, na aula de Educação Física (em parte ou na totalidade), deverá ser apresentado Atestado Médico, nos termos da legislação em vigor.
- B. O(A) professor(a), tendo em conta a tipologia de cada turma, e o caso particular do(a) aluno(a) com dispensa de parte ou da totalidade das atividades físicas, deverá definir um Plano Adaptado de Aprendizagem e Avaliação. No plano deverão ser avaliadas as atividades que o(a) aluno(a) está impossibilitado(a) de praticar e os instrumentos de avaliação poderão ser:
- a) Intervenções do(a) aluno(a) na aula:
 - fichas curtas /relatórios
 - arbitragem
 - questionamento oral
 - ajudas
 - b) Teste escrito;
 - c) Trabalho temático escrito com apresentação oral à turma.

C. Critérios de Classificação:

Área A - Atividades Físicas ⁽³⁾	Área B - Aptidão Física	Área C - Conhecimentos
75%	15%	10%

⁽³⁾É obrigatória a seleção de pelo menos 2 instrumentos de avaliação, sendo um deles: a) intervenções do(a) aluno(a) na aula

Actividade Física

Referência de Sucesso (Matérias) – Orientação para o final do ano letivo

Sugere-se que no 10º ano sejam abordadas no mínimo 7 matérias e que seja expurgada a matéria com pior nível **por aluno** (acontece no 9º Ano, onde são seleccionadas as 7 melhores de 8 matérias), e aceitando a referência de sucesso do 10º ano como sendo **1E+5I**, construiu-se a seguinte **tabela de referência para o 10º ano**:

Classificação (valores)	Matérias/Níveis
≤ 7v	4I
8-9v	5I
	6I
10-11	1E+5I
12-13	2E+4I
	1A+5I
14-15	3E+3I
	1A+1E+4I
16-17	4E+2I
	2A+4I
	1A+2E+3I
18-20	5E+1I
	1A+3E+2I
	2A+1E+3I

Referência de Sucesso (Matérias) – Orientação para o final de cada período

Sugere-se que no 10º ano sejam abordadas no mínimo 7 matéria e que seja expurgada a matéria com pior nível **por aluno** (acontece no 9º Ano, onde são seleccionadas as 7 melhores de 8 materias), e aceitando a tabela de referência anterior, construiu-se a seguinte **tabela de referencia para o 10º ano para o final de cada período:**

Nº de Materias Abordadas	Pontos	Níveis	Classificação	
2 Matérias	1	1I	5-6	5,75
	2	1E	7-8	7,75
	3	1A	9-10	9,5
	2	2I	11-12	11,5v
	3	1I+1E	13-14	13,5
	4	1I +1A	15	15,25
	4	2E	16	15,50v
	5	1E +1A	17	17,25
3 Matérias (deve acumular com as materias do periodo anterior)	6	2A	18-20	19v
	1	1I	3-4	3,83
	2	1E	4-5	5,16
	2	1A	5-6	6,33
	3	2I	7-8	7,66
	4	2E	9-10	10,33
	3	3I	11-12	11,5
	6	2A	13	12,66
	4	2I +1E		12,83
	5	2I +1A	14	14
	5	1I +2E		14,16
	6	1I+1E+1A	15	15,33
	6	3E	16	15,5
	7	1I +2A	17	16,5
	7	2E+1A		16,66
	8	1E+2A	18-20	17,83
	9	3A		19

4 Matérias (deve acumular com as materias do periodo anterior)	1	1I	2-3	2,87
	2	1E	4	3,87
	3	1A	5	4,75
	2	2I	5-6	5,75
	4	1A+1I	7-8	7,62
	4	2E		7,75
	5	1E+1A	9	8,62
	3	3I		8,62
	6	2A	10	9,5
	4	4I	11-12	11,5
	6	3E	11-12	11,62
	5	3I+1E	13-14	12,5
	6	3I+1A		13,37
	6	2I+2E		13,5
	7	2I+1E+1A		14,37
	7	1I+3E	15	14,5
	8	2I+2A		15,25
	8	1I+1E+2A		15,37
	8	4E	16	15,50
	9	1I+1E+2A		16,25
9	3E+1A	16,37		
10	1I+3A	17	17,12	
10	2E+2A		17,25	
11	1E+3A	18	18,12	
12	4A	19-20	19	
5 Matérias (deve acumular com as materias do periodo anterior)	1	1I	2	2,3
	2	1E	3	3,1
	3	1A	4	3,8
	2	2I	5	4,6
	4	1A+1I	6	6,1
	4	2E		6,2
	3	3I	7	6,9
	5	1E+1A		6,9
	6	2A	8	7,6
	4	4I	9	9,2
	6	3E		9,3
	9	3A	10-11	11,4
	5	5I	12	11,5
	7	4I+1E		12,3
	8	4E		12,4
	7	4I+1A	13	13
	7	3I+2E		13,1
	8	3I+1E+1A	14	13,8
	8	2I+3E		13,9
	9	3I+2A	15	14,5
	9	2I+2E+1A		14,6
	9	1I+4E		14,7
	12	4A		15,2
	10	2I+1E+2A		15,3
	10	1I+3E+1A	15,4	
	10	5E	16	15,5
	11	1I+2E+2A		16,1
11	2I+3A	16		
11	4E+1A	17	16,2	
12	3E+2A		16,9	
13	1I+4A	18	17,5	
13	2E+3A		17,6	
14	1E+4A		18,3	
15	5A	19	19	
6 Matérias		Ver tabela do 3ª período		

Anexo III- Instrumentos de registo da Avaliação Diagnóstica validados cientificamente

Avaliação Inicial Jogos Desportivos Coletivos- 10º **																		
Nº	Nome	Ocupação do espaço				Progressão no terreno de jogo				Domínio da bola				Ações de Cooperação				Observações
		Em função da bola	Em função dos colegas e	Ocupação racional do	Ocupação estratégica do	Em função da bola	Em função do alvo	Em função dos colegas,	Progressão estratégica no	Insuficiente	Instável	Estável	Estável e criativo	Ausência de cooperação	Oportunista e “intermitente”	Consciente	Subconsciente	
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		

Níveis de Jogo	Jogo espontâneo	Jogo intencional	Jogo estruturado	Jogo elaborado
Ocupação de espaço	Em função da bola	Em função dos colegas e do adversário	Ocupação racional do espaço	Ocupação estratégica do espaço
Progressão no terreno de jogo	Em função da bola	Em função do alvo	Em função dos colegas, adversários e alvo	Progressão estratégica no terreno de jogo
Domínio da bola	Domínio insuficiente	Domínio instável	Domínio estável	Domínio estável e criativo
Ações de cooperação	Ausência de cooperação	Cooperação oportunista e “intermitente”	Cooperação consciente	Cooperação subconsciente

Classificação	Escala de 20 valores	CrITÉrios de Avaliação
Insuficiente	(0-5)	Não participa na aula
Muito insuficiente	(6-9)	Jogo estático
Suficiente	(10-13)	Jogo espontâneo
Bom	(14-17)	Jogo (intencional e estruturado)
Muito Bom	(18-20)	Jogo elaborado

Anexo IV- Fichas de registo de avaliação de EF


AVALIAÇÃO - 1º PERÍODO													EDUCAÇÃO FÍSICA			
10º ANO - TURMA:		ÁREAS ESPECÍFICAS						ÁREAS ESPECÍFICAS			ÁREAS ESPECÍFICAS		10º ANO - TURMA:			
Nº	Nome	ATIVIDADES FÍSICAS - MATÉRIAS						CONHECIMENTOS			APTIDÃO FÍSICA			NOTA ATRIBUÍDA		
		75% (15 Valores)						10% (2 Valores)			15% (3 Valores)					
		Mat 3	Mat 4	Mat 5	Mat 6	ASSIFICAÇÃO	APURADA	TESTE	TRABALHO	APURADA	Tests	ZSAP	ASSIFICAÇÃO	APURADA	NOTA APURADA	NOTA ATRIBUÍDA
1																
2																
3																
4																
5																
6																
8																
9																
#																
#																
#																
#																
#																
#																

Anexo V- Grelha de Observação de Aulas

Escola:	Ano/Turma:		Mat. Ens.:
Prof. Observado/a:	Nº de alunos:		Data:
Professor/a observador/a: Elisabete Gomes			
FUNÇÕES DE ENSINO			OBSERVAÇÕES
APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO	SIM	NÃO	
Inicia a horas			
Claro			
Curto e breve			
Observação de todos os alunos			
Explicação da tarefa			
ORGANIZAÇÃO / GESTÃO DA AULA	SIM	NÃO	
Controla a atividade			
Maximiza o tempo de prática			
Organização dos alunos			
Minimiza os tempos de espera			
Posicionamento adequado			
FEEDBACK	SIM	NÃO	
Proporciona feedback no <i>timing</i>			
Aceitação do feedback			
Observação do aluno após o feedback			
AFETIVIDADE	SIM	NÃO	
Elogia e encoraja			
Trata o aluno pelo nome			
Ironiza a ação do aluno			
Tratamento uniforme			
Bom clima de aula			
OBSERVAÇÃO SILENCIOSA	SIM	NÃO	
Posicionamento adequado			

Baseado em fichas de observação de a estagiários tendo em conta as funções de ensino.

Anexo VI- Projeto de Cidadania e Desenvolvimento da turma 10º12

 Escola Secundária Jaime Moniz Projeto Multidisciplinar em Cidadania e Desenvolvimento Tema: ⁽¹⁾ Interculturalidade e solidariedade. Sub-tema: Povos indígenas		Ano letivo 2018 / 2019		10º Ano Turma:
Áreas de competências ⁽²⁾		Ações estratégicas de implementação do projeto em contexto multidisciplinar ⁽³⁾	Descritores do perfil do aluno	Apresentação dos resultados à Comunidade Educativa
Língua Estrangeira I	A, B, C, E, H A, B, E, F, H, I B, C, D, E, F, G, H, J	- Formação de grupos de trabalho dentro da turma. - Pesquisa documental acerca do tema e subtema. Seleção de subtema e países.	(Respeitador da diferença)	6 a 10 de Maio (na semana dos clubes)
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os pressupostos e implicações do pensamento individual dos alunos e comunicar na busca de soluções para problemas que se colocam na sociedade; • Cuidar de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem com crescente complexidade o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos e políticos que se colocam nas sociedades contemporâneas, devidamente fundamentadas e capazes de sustentar uma cidadania ativa; • Respeitar a diferença, ao ser capaz de um pensamento e ações inclusivos; capaz de acolher a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes. 	- Pesquisa dos temas programáticos das disciplinas envolvidas, que possam estar relacionados com o tema e sub-tema do projecto em questão. - Contactos com os consulados, para solicitar palestra acerca dos países/povos envolvidos: Símbolos, usos e costumes dos países/povos seleccionados. - Contato com o centro das comunidades madeirenses, para solicitar colaboração para a realização de uma manhã/feira gastronómica, com vista a recolha de fundos para uma causa social. Participação do site da UNESCO (iyil2019.org em inglês) e da ONU, acerca do Ano internacional das línguas indígenas.	(Questionador - Comunicador) (Participativo/Colaborador/Cooperante/Responsável/Autónomo) (Autoavaliador/Heteroavaliador)	
Educação Física	A, B, E, F, H A, B, D, E, F, G, H, I, J B, C, D, E, F, G, I, J B, E, F, G A-----J	- Construção de materiais para a demonstração de práticas (jogos populares e tradicionais de cada povo seleccionado) - Elaboração de slogans. - Realização de uma entrevista. - Enumeração das regras de um jogo.	(Cuidador de si e do outro)	
Outras:				

(1) Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania - Despacho n.º 6172/2016 e domínios a abordar nos grupos 1 e 2 do quadro da Cidadania e Desenvolvimento na Escola (CD).

(2) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

(3) Exemplos de ações a desenvolver em articulação com **Stakeholders**, ou seja, estabelecer **parcerias** com entidades externas à escola.