

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Alexandro José Gonçalves Vieira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

janeiro | 2019

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Alexandro José Gonçalves Vieira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADORA

Ana José Aguiar Rodrigues

“Se ensinares, ensina ao mesmo tempo a duvidar daquilo que estás a ensinar”.

(José Ortega y Gasset)

Agradecimentos

Na hora de realizar os agradecimentos, todas as palavras são poucas para agradecer às pessoas que de uma forma direta ou indireta contribuíram positivamente para que esta longa e desafiante jornada académica tivesse o desfecho desejado. Assim sendo, através de umas sentidas e sinceras palavras importa agradecer:

À minha querida Avó “Mariazinha”. Obrigado por todos os conselhos e ensinamentos transmitidos que me possibilitaram a realização de escolhas pessoais mais acertadas e pelo amor incondicional manifestado durante o seu percurso de vida. Infelizmente, no final desta caminhada não terei o prazer de lhe dar um abraço apertado de agradecimento e olhar para o seu sorriso encantador que tanto me enchia a alma.

À minha mãe, por estar incondicionalmente do meu lado na luta pela concretização das minhas motivações, abdicando, muitas das vezes, das suas necessidades pessoais. Será que os heróis só existem na ficção? Não! Eles também existem na vida real, e tu és e serás sempre a minha heroína.

À Jo, por ser a melhor amiga e, sobretudo, a melhor namorada do mundo. Obrigado por compreenderes, respeitares e aceites pacientemente todas as minhas ausências, por mostrares disponibilidade e receptividade para ouvir os meus desabafos, apesar dos muitos afazeres que compõem o teu quotidiano e, sobretudo, por acreditares nas minhas próprias potencialidades, muitas das vezes mais do que eu próprio.

À orientadora científica, Professora Doutora Ana Rodrigues, que demonstrou sempre rigor científico e dedicação na sua prática docente. Obrigado por toda a disponibilidade, orientação e confiança demonstradas ao longo deste tempo.

Ao orientador cooperante, Mestre João Carvalho, por todos os conselhos sábios dados dentro e fora do espaço da aula que contribuíram sucessivamente para a realização de exercícios reflexivos e, consequentemente, para uma intervenção cada vez mais adequada às exigências do processo pedagógico e do quotidiano. No final deste processo estou certo que ganhei um amigo para a vida.

Aos colegas desta caminhada, sempre disponíveis, que partilharam comigo horas de trabalho. À minha colega de estágio, Sulamita Neves, que esteve presente nos momentos em que a sua vida pessoal ou profissional o permitiu.

Por último, mas não menos importante, a todos os alunos da turma 10.º1, sem exceção, por tornarem as aulas de EF espaços privilegiados de aprendizagem mútua.

Todos vocês terão sempre um lugar cativo no meu coração, porque afinal de contas foram os meus primeiros alunos e marcaram o início de uma caminhada ao nível da docência que se espera que seja longa, desafiante e enriquecedora a nível pessoal e profissional.

A todos, o meu muito obrigado!

Resumo

O presente Relatório surge como parte integrante do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco no ano letivo 2017/2018.

Com este documento, pretende-se descrever, analisar e refletir construtivamente as experiências tidas em contexto de Estágio Pedagógico no exercício da função de professores estagiários de Educação Física.

Durante a prática profissional docente, existe a necessidade de planejar, operacionalizar e gerir atividades que envolvam a comunidade escolar, o que permite ao professor estagiário conhecer e consciencializar-se da complexidade inerente ao exercício da docência. Assim sendo, durante o Estágio Pedagógico foram desenvolvidas um conjunto de atividades, nomeadamente: (i) a Prática Letiva; (ii) as Ações Científico-Pedagógicas; (iii) as Ações de Intervenção na Comunidade Escolar e, (iv) as Ações de Integração no Meio Escolar.

As experiências no âmbito do Estágio Pedagógico possibilitaram ao professor estagiário: (i) o domínio minucioso dos conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da Educação Física; (ii) o conhecimento detalhado dos programas da disciplina e a sua adequação à realidade contextual educativa específica; (iii) a dinamização do debate e da reflexão sobre problemáticas associadas ao processo de ensino-aprendizagem, e (iv) o desenvolvimento progressivo de competências profissionais ética, moral e deontologicamente adequadas às exigências do contexto educativo (autonomia, iniciativa, pesquisa, investigação, análise e reflexão, cooperação, relacionamento interpessoal, comunicação oral e escrita).

Mais do que promover evoluções no professor estagiário, o Estágio Pedagógico possibilitou a formação de alunos minimamente preparados para se adaptarem às exigências de um quotidiano sucessivamente em transformação.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Professor Estagiário, Alunos, Processo de Ensino-Aprendizagem.

Abstract

This Report is an integral part of the Pedagogical of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education conducted at the Basic and Secondary School Gonçalves Zarco in the 2017/2018 school year.

With this document, we intend to describe, analyze and constructively reflect the experiences held in the context of Pedagogical Stage in the exercise of the function of Physical Education trainee teachers.

During professional teaching practice, there is a need to plan, operationalize and manage activities that involve the school community, which allows the trainee teacher to know and become aware of the inherent complexity of teaching.

Therefore, during the Pedagogical Stage, a set of activities were developed, in particular: (i) the Learner Practice; (ii) Scientific-Pedagogical Actions; (iii) Intervention Actions in the School Community and, (iv) Integration Actions in the School Environment.

The experiences in the Pedagogical Stage enabled the trainee teacher to: (i) the detailed mastery of scientific and technical knowledge in the teaching of Physical Education; (ii) detailed knowledge of the programs of the discipline and their adaptation to the specific contextual educational reality; (iii) the dynamization of debate and reflection on problems associated with the teaching-learning process, and (iv) the progressive development of ethical, moral and deontologically appropriate professional competences to the requirements of the educational context (autonomy, initiative, research, analysis and reflection, cooperation, interpersonal relationship, oral and written communication).

More than promoting evolutions in the trainee teacher, the Pedagogical Stage made possible the formation of minimally prepared students to adapt to the demands of a successively changing daily life.

Keywords: Pedagogical Stage, Physical Education, Trainee Professor, Students, Process of Teaching-Learning.

Résumé

Ce rapport fait partie intégrante de la phase pédagogique de la maîtrise en enseignement de l'éducation physique au primaire et au secondaire à l'école primaire et secondaire Gonçalves Zarco pour l'année scolaire 2017/2018.

Avec ce document, nous entendons décrire, analyser et refléter de manière constructive les expériences de Stage pédagogique dans l'exercice de la fonction d'enseignants stagiaires en éducation physique.

Pendant la pratique de l'enseignement professionnel, il est nécessaire de planifier, de mettre en œuvre et de gérer des activités impliquant la communauté scolaire, ce qui permet au stagiaire de connaître et de prendre conscience de la complexité inhérente à l'enseignement.

Ainsi, au cours de la phase pédagogique, un ensemble d'activités a été développé, à savoir: (i) la pratique de l'apprenant; (ii) actions scientifiques et pédagogiques; (iii) Actions d'intervention dans la communauté scolaire et (iv) Actions d'intégration en milieu scolaire.

Les expériences acquises dans le cadre de la phase pédagogique ont permis à l'enseignant stagiaire: (i) de maîtriser en profondeur les connaissances scientifiques et techniques dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique; (ii) la connaissance détaillée du programme de la discipline et son adéquation à la réalité éducative contextuelle spécifique; (iii) la dynamisation du débat et de la réflexion sur les problèmes liés au processus enseignement-apprentissage, et (iv) le développement progressif de compétences professionnelles éthiquement, moralement et déontologiquement adaptées aux exigences du contexte éducatif (autonomie, initiative, recherche, analyse et réflexion, coopération, relations interpersonnelles, communication orale et écrite).

Plus que de promouvoir les évolutions chez l'enseignant stagiaire, la phase pédagogique a permis la formation d'élèves ayant un niveau de préparation minimal pour s'adapter aux exigences d'une vie quotidienne en mutation constante.

Mots-clés: stage pédagogique, éducation physique, professeur stagiaire, étudiants, processus d'enseignement-apprentissage.

Resumen

El presente Informe surge como parte integrante de la Etapa Pedagógica del Máster en Enseñanza de Educación Física en las Enseñanzas Básica y Secundaria realizado en la Escola Básica e Secundaria Gonçalves Zarco en el año escolar 2017/2018.

Con este documento, se pretende describir, analizar y reflejar constructivamente las experiencias tenidas en la Etapa Pedagógica en el ejercicio de la función de profesores en prácticas de Educación Física.

Durante la práctica profesional docente, existe la necesidad de planear, operacionalizar y gestionar actividades que involucren a la comunidad escolar, lo que permite al profesor en prácticas conocer y concienciarse de la complejidad inherente al ejercicio de la docencia.

Así, durante la etapa pedagógica se desarrollaron un conjunto de actividades, en particular: (i) la práctica lectiva; (ii) las Acciones Científico-Pedagógicas; (iii) las Acciones de Intervención en la Comunidad Escolar y, (iv) las Acciones de Integración en el Medio Escolar.

Las experiencias en la etapa pedagógica que posibilitar al profesor en prácticas: (i) el dominio minucioso de los conocimientos científicos y técnicos en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física; (ii) el conocimiento detallado de los programas de la disciplina y su adecuación a la realidad contextual educativa específica; (iii) la dinamización del debate y de la reflexión sobre problemáticas asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, y (iv) el desarrollo progresivo de competencias profesionales ética, moral y deontológicamente adecuadas a las exigencias del contexto educativo (autonomía, iniciativa, investigación, análisis y reflexión, cooperación, relación interpersonal, comunicación oral y escrita).

Más que promover las evoluciones en el profesor en prácticas, la etapa pedagógica permitió la formación de alumnos mínimamente preparados para adaptarse a las exigencias de un cotidiano sucesivamente en transformación.

Palabras Clave: Etapa Pedagógica, Educación Física, Profesor Estagiario, Alumnos, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACPC – Ação Científico - Pedagógica Coletiva
ACPI – Ação Científico - Pedagógica Individual
AD – Avaliação Diagnostica/ Avaliações Diagnósticas
AEC – Ação de Extensão Curricular
AEN – Atividades de Exploração da Natureza
AF – Avaliação Formativa/Avaliações Formativas
AIEM – Ação de Integração no Meio Escolar
AptF – Aptidão Física
ARE – Atividades Rítmicas Expressivas
AS – Avaliação Sumativa/Avaliações Sumativas
CEFs – Cursos de Educação e Formação
CT – Conselho de Turma
DC – Desportos de Combate
DE – Desporto Escolar
DR – Desportos de Raquete
DRE – Direção Regional da Educação
EF – Educação Física
EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira,
Compreender, Intervir e Transformar
EP – Estágio Pedagógico
HIIT – *High Intensity Interval Training* / Treino Intervalado de Alta Intensidade
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
JDC-I – Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
MC – Modelo de Competência
MED – Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
NE – Núcleo(s) de Estágio
PA – Planeamento Anual
PAA - Plano Anual de Atividades
PCAs – Percursos Curriculares Alternativos

PdA – Plano(s) de Aula
PEE – Projeto Educativo de Escola
PL – Prática Letiva
PNEF – Programa Nacional de Educação Física
RAM – Região Autónoma da Madeira
RI – Regulamento Interno
SUP – *Stand Up Paddle*
TGfU – *Teaching Games for Understanding*
UD – Unidade(s) Didática(s)
UMa – Universidade da Madeira

Índice

1. Introdução.....	- 1 -
2. Enquadramento do Estágio Pedagógico	- 3 -
2.1. Expetativas do Estágio Pedagógico	- 6 -
3. Enquadramento Contextual	- 11 -
3.1. Caracterização da Escola	- 11 -
3.1.1. Resenha Histórica.....	- 11 -
3.1.2. Alunos, Oferta Formativa e Resultados Académicos.....	- 12 -
3.1.3. Visão, Missão e Valores.....	- 13 -
3.1.4. Análise <i>SWOT</i>	- 14 -
3.1.5. Orgânica	- 17 -
3.1.6. Infraestruturas, Recursos Humanos e Materiais.....	- 17 -
4. Prática Letiva.....	- 21 -
4.1. Turma Atribuída	- 22 -
4.1.1. Turma 10.º1	- 22 -
4.2. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	- 23 -
4.2.1. Planeamento Anual	- 25 -
4.2.2. Unidades Didáticas.....	- 36 -
4.2.3. Plano de Aula	- 41 -
4.2.4. Intervenção Pedagógica.....	- 45 -
4.2.5. Modelo de Ensino.....	- 75 -
4.2.6. Estilos de Ensino	- 77 -
4.2.7. Avaliação.....	- 81 -
4.2.8. Lecionação de Aulas ao 2.º Ciclo.....	- 89 -
4.3. Assistência Às Aulas	- 92 -
4.3.1. Enquadramento.....	- 92 -
4.3.2. Objetivos	- 93 -
4.3.3. Metodologia	- 94 -
4.3.4. Reflexão Crítica.....	- 96 -
5. Ações de Natureza Científico-Pedagógica	- 101 -
5.1. Ação Científico-Pedagógica Individual.....	- 101 -
5.1.1. Justificação e Pertinência do Tema da Ação	- 101 -

5.1.2. Objetivos da Ação	103 -
5.1.3. Preparação e Dinamização da Ação	103 -
5.1.4. Reflexão Crítica.....	105 -
5.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	109 -
5.2.1. Justificação e Pertinência do Tema da Ação	109 -
5.2.2. Objetivos da Ação	111 -
5.2.3. Preparação e Dinamização da Ação	111 -
5.2.4. Reflexão Crítica.....	114 -
6. Ações de Intervenção na Comunidade Escolar	121 -
6.1. “Torneio 4 Estações”	121 -
7. Ações de Integração no Meio Escolar	127 -
7.1. Caracterização da Turma	127 -
7.1.1. Enquadramento.....	127 -
7.1.2. Objetivos Gerais:.....	128 -
7.1.3. Objetivos Específicos:.....	128 -
7.1.4. Metodologia	128 -
7.1.5. Dados Demográficas	129 -
7.1.6. Agregado Familiar.....	129 -
7.1.7. Hábitos De Vida	131 -
7.1.8. Autopercepção.....	132 -
7.1.9. Aptidão Física	133 -
7.1.10. Caracterização Sociométrica	134 -
7.1.11. Considerações Finais.....	135 -
7.2. Ação de Extensão Curricular	136 -
7.2.1. Pertinência e Justificação do Tema	136 -
7.2.2. Objetivos da Ação	137 -
7.2.3. Preparação e Dinamização da Ação	138 -
7.2.4. Reflexão Crítica.....	139 -
8. Considerações Finais	145 -
9. Referências Bibliográficas.....	149 -
10. Referências Normativas.....	163 -
11. Apêndices	165 -
12. Anexos.....	308 -

Índice de Quadros

Quadro 1: Critérios de Avaliação	- 83 -
Quadro 2: Programa Operacional da ACPC.....	- 109 -
Quadro 3: Programa da AEC.....	- 139 -

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Planeamento Anual	165 -
Apêndice 2: Periodização das Matérias de Ensino	172 -
Apêndice 3: Exemplo de uma Unidade Didática.....	173 -
Apêndice 4: Exemplo de um Plano de Aula.....	200 -
Apêndice 5: Contratos Utilizados na Ginástica - MED.....	206 -
Apêndice 6: Dossier de Ginástica - MED	211 -
Apêndice 7: Regulamentos Utilizados na Ginástica - MED	236 -
Apêndice 8: Instrumento de Avaliação Psicomotora - ARE	239 -
Apêndice 9: Instrumentos de Avaliação Psicomotora - Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos (minitrampolim)	240 -
Apêndice 10: Instrumento de Avaliação Psicomotora - Ténis de Campo.....	242 -
Apêndice 11: Ficha de Registo - Assistências às Aulas	243 -
Apêndice 12: Cartaz da ACPI	245 -
Apêndice 13: Documento de Apoio à Apresentação da ACPI.....	247 -
Apêndice 14: Artigo desenvolvido para a ACPI	255 -
Apêndice 15: Póster Apresentado no Seminário Desporto e Ciência 2018	266 -
Apêndice 16: Cartaz de Divulgação e Programa da ACPC.....	267 -
Apêndice 17: Documento de Apoio à Apresentação da ACPC	270 -
Apêndice 18: Artigo desenvolvido para a ACPC	297 -

Índice de Anexos

Anexo 1: Instrumento de Avaliação Psicomotora - JDC-I (Garganta, 1998).....	308 -
Anexo 2: Instrumento de Avaliação Psicomotora - Voleibol (Mesquita, 1998)	309 -
Anexo 3: Ficha de Registo - Assistência às Aulas (Siedentop et al., 2011).....	311 -

1. Introdução

A educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos autónomos, livres, responsáveis, solidários e com espírito crítico, criativo, democrático e pluralista no meio social em que estão inseridos (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Todavia, verificámos que a escola dos dias de hoje continua predominantemente a utilizar práticas que se distanciam completamente daquilo que deve ser a educação do novo milénio. Lopes e Fernando (2014) consideram que a escola continua centrada numa educação que limita: (i) o desenvolvimento das capacidades e potencialidades individuais dos alunos; (ii) o domínio de metodologias e de instrumentos de forma aberta e não determinista e, (iii) a aquisição de competências como a pesquisa, a iniciativa, a autonomia, a criatividade e o sentido crítico. A propósito do ensino atual, Pacheco (2016) considera que “não faz sentido alunos do século XXI terem professores do século XX com propostas teóricas do século XIX, da Revolução Industrial”.

É inegável que o paradigma educativo anterior teve uma grande utilidade no passado, contudo já não responde satisfatoriamente aos novos problemas (Lopes, 2005). Numa sociedade em que as mudanças acontecem a uma velocidade vertiginosa, Morin (2003) afirma que a maior certeza que devemos ter presente é que existe indestrutibilidade das incertezas ao nível do conhecimento e que os indivíduos devem aprender a enfrentar a incerteza. Para tal, é necessário que a educação assente no princípio da produção e da reconstrução do saber e que o ensino não seja baseado na transferência de conhecimentos, mas na criação de possibilidades para a sua produção ou para a sua construção (Freire, 1997).

O professor, enquanto agente de ensino e elemento com responsabilidades no processo educativo, não deve ser apenas um mero transmissor de conhecimento, mas antes um dinamizador do processo de amadurecimento dos alunos que através do domínio de um conjunto de ferramentas ajuda os discentes a tomarem as decisões mais adaptadas, possibilitando assim uma aprendizagem do “saber estar” mais eficiente (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008, p. 66). Neste contexto, durante a formação dos alunos é fundamental criar as condições necessárias para que eles próprios obtenham ferramentas que os auxiliem a construir o seu caminho (Batista & Pereira, 2012).

Foi com esta perspectiva presente no pensamento, e com a certeza de que através da EF poderíamos contribuir para a transformação qualitativa dos alunos, que desenvolvemos a nossa caminhada no decurso do Estágio Pedagógico (EP).

Esta etapa é o momento em que, segundo Santos e Freitas (2011), o professor estagiário, pelo exercício direto *in loco* e pela sua presença participativa em ambientes próprios, coloca em prática os saberes pedagógicos e específicos que adquiriu ao longo do seu percurso académico e tem, de acordo com Caires (2006, p.89), “(...) a oportunidade de experimentar um novo conjunto de desafios desenvolvimentais, potenciais promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afectivo, social e comportamental.”

Com o Relatório de Estágio, pretendemos espelhar o trabalho realizado no decorrer deste processo formativo, sendo que para esse efeito descrevemos, analisamos e avaliamos construtivamente as atividades realizadas em todas as suas dimensões.

Deste modo, este documento é composto por doze capítulos, nomeadamente: (i) a Introdução; (ii) o Enquadramento do EP; (iii) o Enquadramento Contextual; (iv) a Prática Letiva; (v) as Ações Científico-Pedagógicas; (vi) as Ações de Intervenção na Comunidade Escolar; (vii) as Ações de Integração no Meio Escolar; (viii) as Considerações Finais; (ix) as Referências Bibliográficas; (x) as Referências Normativas; (xi) os Apêndices, e (xii) os Anexos.

2. Enquadramento do Estágio Pedagógico

Na sequência do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, que implementou um novo modelo de organização relativamente às condições de acesso aos graus e diplomas do ensino superior, designado por Processo de Bolonha, o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, através do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, definiu um regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário, no sentido de reforçar a qualificação dos educadores e professores nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional.

Apesar das diretrizes estabelecidas pelos órgãos governativos com a tutela da educação, o Decreto de Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto refere que compete às universidades: (i) a definição dos cursos de formação que preparam para a docência; (ii) a organização e o desenvolvimento do ensino; (iii) a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, e (iv) a certificação da habilitação profissional dos seus diplomados para o exercício da docência.

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho, a obtenção do grau de mestre, que possibilita posteriormente o exercício da prática profissional docente, deverá ser precedido do aproveitamento em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do 2.º ciclo.

O mestrado deverá, segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, servir de complemento à formação de base tida no 1.º ciclo de estudos na área da docência e aprofundar e desenvolver a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. De acordo com o mesmo decreto legislativo, é no mestrado que deverá ser assegurada a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional que culmina com a prática supervisionada.

O mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), ministrado na Universidade da Madeira (UMa), apresenta no seu plano de estudos unidades curriculares de diversas áreas científicas, distribuídas por quatro semestres letivos.

A iniciação à prática profissional docente materializa-se no último ano do ciclo de estudos com a frequência do discente numa das unidades curriculares mais nucleares do curso, o EP.

Na ótica de Piéron (1996), o Estágio de Ensino no meio escolar é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino, a partir do qual o estagiário assume um grande número de responsabilidades do titular da aula, o que o coloca num estatuto desconfortável e numa situação que não lhe é de todo familiar.

Neste contexto, o EP trata-se do momento de consciencialização por parte do professor relativamente aos aspetos indispensáveis na construção da sua identidade profissional. Esta conceção da identidade profissional, apesar de ser iniciada antes da realização do EP, acaba por ser complementada no terreno, quando somos professores, num contexto real e supervisionado (Pimenta & Lima, 2004). Couto (1998) considera que o primeiro ano de prática profissional tem uma influência significativa na forma como o jovem docente perspetiva a carreira.

O EP é um meio privilegiado de interação entre a teoria e a prática, onde “a teoria é uma prática pensada, imaginada e refletida, e a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, numa prática culminante no horizonte da teoria” (Bento, 1995, p.51). Assim sendo, todas as aprendizagens resultantes desta interação influenciam a formação do professor.

Para uma melhor compreensão do EP, importa clarificar o que realmente podemos alcançar, conseguir ou atingir durante esta etapa formativa curricular.

Neste sentido, Borssoi (2008) refere que o objetivo do EP consiste em aproximar o docente com a realidade escolar, percebendo os desafios inerentes ao exercício da profissão docente.

O EP, tratando-se de uma etapa preponderante na formação inicial dos professores, deverá, segundo Perrenoud (1993, p.184), objetivar “a construção de uma identidade profissional”. O EP afirma-se como um espaço onde se pode solidificar os requisitos da competência e não um espaço de mera aplicação de habilidades (Batista & Pereira, 2012). Batista e Queirós (2013) argumentam que o objetivo do EP consiste em que o estudante estagiário tenha a possibilidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de adequá-los às exigências contextuais e concretas da prática.

Através do Programa da Unidade Curricular do Estágio (2018) redigido pelo Departamento de EF da UMa, os objetivos desta etapa formativa curricular passam por formar discentes que sejam capazes de:

“(i) dominar, minuciosamente, conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da EF com recurso à pesquisa e à investigação; (ii) conhecer, detalhadamente, os programas de EF 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 EF em particular; (iv) demonstrar competências profissionais, ética, moral e deontologicamente adequadas, no âmbito do sistema educativo; (v) revelar autonomia, espírito de iniciativa e pesquisa, reflexão crítica e capacidade de trabalhar em equipa em contexto educacional; e (vi) apresentar, fundamentar e defender publicamente os resultados do trabalho realizado durante o processo de estágio”.

Em ano de EP, toda a atividade profissional é supervisionada por dois professores orientadores, uma vez que a experiência do professor estagiário é muito reduzida, ou mesmo, inexistente. De acordo com Onofre (1996), a supervisão é uma estratégia de formação em que o professor experiente, pela sua competência, recolhe e analisa informação sobre as dificuldades manifestadas pelo professor estagiário, com o intuito de posteriormente poder aconselhá-lo na adoção de medidas que permitam ultrapassar essas mesmas dificuldades.

O EP é composto por diversos momentos avaliativos complexos com objetivos próprios que, apesar de distintos, possuem uma complementaridade entre si, onde o jovem docente é desafiado e incentivado a alcançá-los e compromete-se a atingi-los. Para Caires (2006), é por altura do estágio que se espera que os indivíduos sejam mais capazes de apreender e integrar a complexidade dos estímulos e das situações que a transição para o mundo do trabalho comporta.

Nesta etapa, em função das aprendizagens predominantemente teóricas adquiridas durante o percurso académico, o professor estagiário teve a possibilidade de desenvolver uma prática letiva adequada, concertada, contextualizada, organizada e personalizada para reverter as necessidades diagnosticadas no seio das turmas.

Para além da organização e orientação integral ou parcial da prática letiva das turmas atribuídas com faixas etárias e níveis de ensino diversificados, foram planeadas, organizadas e dinamizadas as ações de integração no meio e de intervenção na comunidade escolar, bem como as ações de natureza científico pedagógica destinadas aos docentes de EF dos vários grupos disciplinares. Estas atividades facilitaram a integração do professor estagiário no meio escolar em que estava inserido, potenciaram o desenvolvimento de um trabalho sinérgico com os diferentes elementos da comunidade educativa e promoveram a partilha crítico-construtiva de todas as experiências científicas realizadas em contexto de prática letiva.

Durante esta experiência pedagógica, todas as atividades existentes trataram-se, segundo Fernandes (2003, p.66), “de oportunidades que se oferecem ao estagiário para pôr em prática, experimentar e consolidar uma série de conhecimentos e competências trabalhadas (ou não) ao longo do curso.” Para Caires e Almeida (2003), o envolvimento do docente estagiário num leque de papéis, atividades e responsabilidades, de âmbito e natureza diversa, em interação com os diferentes agentes, torna o EP um espaço privilegiado no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.1. Expetativas do Estágio Pedagógico

Primeiro que tudo, e uma vez que estaremos num constante exercício reflexivo de grande sinceridade ao longo deste documento, importa clarificar que a escolha da área do ensino da EF no início de toda esta caminhada acabou por ser extremamente difícil, uma vez que o gosto pelas áreas das ciências do desporto, como o treino com crianças e jovens, a psicologia do desporto ou até mesmo a nutrição desportiva, estava presente. Apesar das dúvidas existentes, o principal fator que pesou na nossa decisão foi a existência de algumas dificuldades financeiras que acabaram por impossibilitar que ingressássemos numa instituição de ensino superior fora da RAM.

Neste sentido, o mestrado em ensino, principalmente o EP, era considerada a etapa que mais ansiávamos no decurso de todo este processo, fundamentalmente, porque tratava-se do momento onde, em função de todas as exigências comportamentais presentes, seríamos capazes de perceber se realmente a docência era o que pretendíamos para o nosso futuro profissional. Nesta linha de pensamento, Silva (2017) considera que

o EP constitui-se uma oportunidade ímpar para o estagiário clarificar o rumo profissional que pretende seguir.

Tendo conhecimento que atualmente as taxas de empregabilidade no setor do ensino da EF são cada vez mais reduzidas, fundamentalmente devido aos baixos índices de natalidade e ao excedente de profissionais existentes que tardam cada vez mais em aposentar-se devido às diretrizes políticas, tínhamos a perfeita noção que a hipótese de lecionar a tempo integral numa instituição de ensino pública afigurava - se cada vez mais remota após a conclusão desta etapa formativa.

Não obstante o cenário anteriormente apresentado, partimos para o processo de EP sem qualquer arrependimento por escolhermos esta área do conhecimento científico e, sobretudo, com uma predisposição inabalável de experienciarmos a docência e, conseqüentemente, adquirirmos um vasto leque de conhecimentos e vivenciarmos experiências diversificadas que iriam contribuir para o nosso amadurecimento pessoal e profissional.

Antes do processo de escolha do estabelecimento de ensino, tivemos o cuidado de consultar os Projetos Educativos de todas as escolas que estavam disponíveis para receber EP. Após um moroso, e nem sempre fácil processo de conversação com os restantes colegas de estágio, a nossa escolha recaiu no estabelecimento de ensino que pretendíamos, a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ). Não nutrimos qualquer desconsideração pelas restantes instituições que poderiam ser escolhidas, considerámos que esta escola, pelas problemáticas contextuais apresentadas numa percentagem significativa do seu público-alvo, se trataria de um enorme desafio e, simultaneamente, de uma oportunidade ímpar para desenvolvermos a nossa intervenção didático-pedagógica enquanto jovens professores.

Uma das grandes complexidades do EP está diretamente relacionada com a variabilidade de situações com que o docente estagiário terá de se deparar e que, na maioria das vezes, são desconhecidas e inabituais para o mesmo. Neste sentido, sabíamos que durante as primeiras aulas teríamos algumas dificuldades em dissociarmo-nos do papel de alunos em que estivemos ao longo da nossa formação académica. Paralelamente, a vontade de querermos primar pela diferença qualitativa junto dos nossos alunos poderia fazer com que estados de ansiedade, de desconforto e de insegurança estivessem presentes nos primeiros momentos do EP.

Não obstante a possível existência de alguns estados emocionais menos positivos, sabíamos que a rica e vasta formação académica que tivemos nos diferentes ciclos

escolares, aliada às vivências da vida, permitir-nos-ia ter uma abordagem concertada e ponderada perante os reptos que nos fossem lançados nesta etapa formativa.

Apesar da nossa curta experiência, sentimos desde o primeiro ao último minuto do EP que o conhecimento recebido durante a nossa formação académica permitir-nos-ia contribuir para a implementação de propostas didático-pedagógicas emergentes durante o processo de prática letiva que potenciasssem nos alunos a aquisição de novas aprendizagens e, conseqüentemente, os auxiliassem na resolução eficiente das dificuldades que surgissem dentro e fora do espaço escolar.

No início desta caminhada, sabíamos que o EP não se tratava apenas de um contexto enriquecedor de formação para o discente, mas também de uma oportunidade privilegiada no desenvolvimento de competências na prática profissional docente. É durante o EP que existe uma ligação entre o que foi absorvido na formação académica prévia e na realidade factual, uma vez que é onde o docente estagiário é desafiado a colocar em prática as suas competências profissionais (Teles, 2017).

Neste sentido, ao longo de toda este percurso, estávamos convictos que iríamos: (i) adaptar-nos eficientemente à variabilidade de situações contextuais existente; (ii) debater e partilhar com criticidade construtiva as nossas opiniões relativamente ao processo educativo dos alunos, demonstrando a existência de competências junto dos diferentes agentes da comunidade escolar; (iii) manifestar uma maior predisposição para realizar exercícios reflexivos introspetivos e extrospectivos continuados sobre a nossa atuação, com os orientadores, colegas de profissão e, até, com os próprios alunos; (iv) ser mais autónomos ao nível da liderança e gestão do processo de ensino-aprendizagem; (v) ter uma comunicação mais clara, objetiva e assertiva durante as intervenções realizadas, e (vi) tomar decisões cada vez mais adequadas e personalizadas às especificidades, necessidades e potencialidades comportamentais dos nossos alunos.

Para além de todas as vivências tidas em ano de EP contribuir para o exercício credível e bem-sucedido da prática profissional docente, poderão possibilitar o desempenho de outras funções em áreas de atuação profissional distintas. Nesta ordem de ideias, Fernandes (2003, p.295) considera que é “inquestionável a pertinência dos estágios pedagógicos enquanto marco do percurso académico, pessoal e profissional dos indivíduos, com repercussões na forma de estar e encarar a profissão docente, bem como em todo o seu percurso desenvolvimental posterior.” Na mesma linha de pensamento, Simões (1996) considera ser unquestionável que, no decurso da carreira, poucos períodos

se comparam ao EP em importância, constituindo um período único e significativo na vida pessoal e profissional do professor.

Todavia, enquanto futuros docentes, é necessário termos sempre presente que a aprendizagem da profissão não se principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de um mestrado em ensino, sendo algo que o professor realiza durante a vida toda (Carreiro da Costa, 1996).

3. Enquadramento Contextual

3.1. Caracterização da Escola

Todos os professores estagiários, antes de iniciarem o exercício das suas funções, devem ter sempre presente o contexto social, cultural e urbano da escola que os acolhe. Toda e qualquer instituição de ensino tem uma identidade pessoal, uma matriz com diversas especificidades e uma cultura organizacional que devem ser devidamente respeitadas e tidas em conta.

Um conhecimento profundo do enquadramento contextual permite-nos, enquanto professores, ter uma intervenção pensada, sustentada e orientada, de acordo com as realidades e particularidades do público-alvo.

Para a elaboração desta caracterização recorreremos à consulta de alguns documentos considerados essenciais para o funcionamento da escola, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

3.1.1. Resenha Histórica

A EBSGZ foi criada a 9 de setembro de 1968, inicialmente designada de “Escola Preparatória de Gonçalves Zarco”. O seu nome deve-se ao histórico navegador português João Gonçalves Zarco que, em 1419, juntamente com Tristão Vaz Teixeira descobriram a Ilha da Madeira.

Inicialmente, começou a funcionar como anexo da Escola Francisco Franco, antiga Escola Industrial e Comercial do Funchal, e da Escola Secundária Jaime Moniz, na altura denominada de Liceu Nacional do Funchal.

Ao longo do tempo, a escola sofreu mudanças relativamente à sua localização, transitando no ano de 1973 para o edifício anexo à Igreja do Colégio e, posteriormente, em 1985, para a Quinta da Ribeira, na Calçada da Cabuqueira.

Apenas em 1989, a EBSGZ foi transferida, sediando-se na sua atual localização, podendo receber alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e também do Ensino Secundário.

3.1.2. Alunos, Oferta Formativa e Resultados Académicos

No que diz respeito à oferta formativa, a EBSGZ oferece aos seus alunos vários níveis e modalidades de ensino. É possível constatar a existência de um universo de alunos distribuídos pelos 2.º e 3.º ciclos, Ensino Secundário, em regime diurno ou noturno, Percursos Curriculares Alternativos (PCAs), Cursos de Educação e Formação (CEFs) e Cursos Profissionais.

O perfil do aluno, de qualquer instituição de ensino, depende da conjugação de vários fatores associados ao meio envolvente e à caracterização da própria da escola. Na generalidade das situações, e de acordo com PEE (2014-2018), podemos considerar que os alunos desta escola apresentam elevadas carências económicas, usufruindo de ação social escolar, nos escalões 1, 2 e 3, e que os encarregados de educação têm habilitações literárias muito baixas. A juntar a tudo isto, os alunos manifestam poucas ambições em dar continuidade aos estudos e em construir um perfil profissional (PEE, 2014-2018).

Nós últimos anos, aproximadamente 1600 alunos têm frequentado esta escola. A maior parte dos alunos encontram-se distribuída pelos 2.º e 3.º ciclos do ensino regular.

Ao fazermos uma análise dos resultados académicos referidos no PEE (2014-2018), constatamos que é no 7.º ano de escolaridade, onde se verifica uma maior percentagem de insucesso, seguindo-se o 8.º e 6.º anos. Relativamente ao ensino secundário, verifica-se que nos anos terminais a percentagem de sucesso é bastante elevada. Em contrapartida, e com uma tendência evolutiva contraditória, temos o 10.º ano, onde os alunos apresentam uma fraca ambição profissional.

Apesar da existência de alguns resultados menos favoráveis, é igualmente importante referir que, ao longo do tempo, temos assistido a uma diminuição da tendência de insucesso nos vários ciclos escolares.

Ao compararmos as taxas de transição registadas nos últimos 3 anos na EBSGZ com os resultados da RAM, podemos concluir que em 4 dos 8 anos de escolaridade, a taxa de transição foi superior à média regional.

Com o intuito de promover e potenciar a disciplina, a cidadania, a identidade cultural da escola, bem como contribuir para a melhoria do sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens, esta escola tem criado e oferecido aos seus alunos um conjunto de projetos.

Através de uma consulta minuciosa do *site* da escola, é possível observar a existência de um vasto leque de projetos de enriquecimento curricular, nomeadamente, AltamenteGZarco, que tem como objetivo principal combater o insucesso e o abandono escolar e educativo; Arca Zarco, que visa promover o sucesso dos alunos nas disciplinas de História e Geografia de Portugal, do ensino básico, bem como incutir nos discentes o gosto por acontecimentos históricos; ATLANTE, cujo principal objetivo é a prevenção de comportamentos toxicodependentes, em alunos com idades entre os 12 e os 16 anos; Baú de Leitura, onde se procura promover hábitos de leitura e escrita; Carta de Convivialidade, com o intuito de potenciar nos alunos uma maior e melhor harmonia relacional com os colegas e restante comunidade educativa; Desporto Escolar (DE); Eco - Escolas, projeto baseado na educação ambiental para toda a comunidade educativa; Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos; Educação Sexual e Afetos; Expressões Artísticas; Galeria Espaçomar; Rede de Bufetes Escolares Saudáveis, Zarco Experiences, entre outros.

3.1.3. Visão, Missão e Valores

O principal objetivo estratégico-político da EBSGZ é a construção de uma escola de referência para a comunidade e a promoção do sucesso dos alunos. O desenvolvimento da interação entre os vários parceiros, sejam eles locais ou regionais, a aproximação da escola à comunidade e a promoção de um ensino de qualidade, de uma cultura inclusiva, da criatividade e da autonomia são aspirações e intenções defendidas por esta instituição de ensino.

Tendo por base o PEE (2014-2018) verificámos que a missão desta Escola Básica e Secundária consiste em promover o desenvolvimento harmonioso do aluno. No mesmo documento é considerado fundamental:

- Promover e valorizar o sucesso educativo e a formação pessoal e social dos alunos, enquanto elementos da comunidade;
- Educar para a cidadania e fomentar as competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso pessoal, profissional e social;
- Otimizar as boas práticas colaborativas e de comunicação interna e externa (intra e inter departamentos, entre ciclos);
- Preservar a identidade e a cultura da Escola;

- Promover a inovação e a formação.

Esta escola, à semelhança das outras instituições de ensino público, para além de uma visão e de uma missão, apresenta também um conjunto de valores que incidem na preparação de alunos conscientes, relativamente aos seus valores e atitudes; no desenvolvimento de personalidades equilibradas e na construção de universos pessoais singulares; no respeito pelos outros e no incremento do valor do trabalho; na promoção do respeito pelas regras, defendendo os direitos e deveres individuais e coletivos e na promoção do gosto pela cultura, nas suas mais variadas manifestações (PEE, 2014-2018).

3.1.4. Análise SWOT

A EBSGZ tem como premissa fundamental alcançar a excelência, relativamente aos serviços que presta aos alunos, professores, colaboradores e toda a comunidade envolvente.

A avaliação interna e externa da situação da escola permite a elaboração do PEE. Os órgãos responsáveis pela gestão das instituições de ensino têm à sua disposição, ferramentas de análise estratégica que podem ser cruciais para a tomada de decisões importantes.

Uma das ferramentas que possibilita uma correta análise diagnóstica é a “matriz SWOT” (*Strengths* – Forças, *Weaknesses* – Fraquezas, *Opportunities* – Oportunidades, *Treats* – Ameaças). Este instrumento permite definir as linhas orientadoras de toda a atividade educativa, considerando as características da comunidade e do meio envolvente, os recursos disponíveis, os projetos implementados e os ideais da escola.

É igualmente importante referir que esta ferramenta de análise possibilita a identificação dos principais pontos fortes e fracos da instituição, bem como o reconhecimento de eventuais oportunidades e ameaças que possam vir a existir. Após a realização do diagnóstico, os órgãos de gestão da escola deverão fortalecer e consolidar tudo aquilo que está a correr bem, mas também, corrigir, e caso seja necessário, eliminar os aspetos que estejam a ter repercussões menos positivas ou até mesmo negativas.

Através da análise SWOT, presente no PEE para o quadriénio 2014-2018, foram identificados os seguintes pontos fortes:

- Qualidade científico-pedagógica nos diferentes níveis de ensino;
- Ambiente escolar agradável promovido pelo pessoal docente;
- Corpo docente estável e empenhado;
- Diversidade de projetos e atividades que servem de complemento ao currículo, e que abrangem várias áreas do conhecimento;
- Oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos e Ensino Profissional;
- Boa articulação entre a escola e o meio;
- Equipa multidisciplinar para acompanhar situações cognitivas e sociais consideradas especiais e problemáticas;
- Pessoal não docente assertivo, cumpridor e eficiente;
- Conselho Executivo disponível para auscultar e solucionar problemas e conflitos relacionados com a escola;
- Protocolos eficientes com diferentes instituições.

No sentido oposto, e tendo por base a matriz *SWOT*, foram identificados como pontos fracos:

- Comportamentos de indisciplina e insegurança na escola;
- Défice na vigilância e segurança dos alunos nos pátios da escola e nas suas imediações;
- Dificuldades em concretizar plenamente as estratégias de combate à indisciplina;
- Ausência de planos para cativar bons alunos da área geográfica da escola;
- Oferta formativa pouco variada no ensino secundário;
- Participação reduzida dos encarregados de educação na atividade escolar;
- Ausência de valores cívicos por parte de muitos alunos;
- Apoios pedagógicos prestados com insuficiente monitorização e eficácia;
- Elevado absentismo por parte dos alunos dos Cursos de Educação e Formação e do Ensino Profissional;
- Diminuição da população escolar;
- Qualidade dos serviços no bar e cantina.

Na análise *SWOT* foram reportadas as seguintes oportunidades: (i) elaborar protocolos de colaboração com entidades externas, com vista à melhoria da qualidade do

serviço prestado; (ii) dialogar e articular com parceiros institucionais (encarregados de educação, Junta de Freguesia, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Instituto de Emprego e Formação Profissional), e (iii) concorrer a projetos internacionais de índole cultural e/ou científico-pedagógica.

Por último, mas não menos importante, temos como principais ameaças: (i) fracas expectativas dos encarregados de educação, relativamente ao futuro dos seus educandos; (ii) pouca participação dos encarregados de educação no processo educativo; (iii) baixo nível socioeconómico dos alunos, e (iv) grande número de alunos que muda de escola quando transita de ciclo.

Após os resultados obtidos através da análise de matriz *SWOT*, o Conselho Executivo identificou quatro áreas de intervenção prioritária:

1. Área pedagógica;
2. Área relacional;
3. Organização e gestão dos recursos;
4. Identidade e cultura da escola.

Na área pedagógica, segundo o PEE (2014-2018, p. 10) os objetivos passam por:

“melhorar os índices de sucesso escolar dos alunos nos diferentes ciclos; reduzir o insucesso interno da disciplina na Matemática; melhorar os resultados da avaliação externa; reduzir os níveis de insucesso e combater o absentismo escolar dos cursos das modalidades profissionalizantes e dos Percursos Curriculares Alternativos; melhorar os índices de sucesso dos alunos da Educação Especial e assegurar a orientação vocacional dos alunos”.

A melhoria dos níveis de indisciplina, o desenvolvimento de uma postura adequada dos alunos no espaço escolar/meio e a melhoria do sentido de responsabilidade na preservação do espaço escolar são objetivos a alcançar na área relacional (PEE 2014-2018).

Tendo por base o mesmo documento, esta instituição de ensino objetiva atingir e garantir ao nível da organização e gestão de recursos, a melhoria dos meios de comunicação interna, o aperfeiçoamento do funcionamento dos órgãos e das estruturas da escola e da gestão dos recursos físicos e a segurança máxima da comunidade educativa.

Por último, na área de identidade e cultura, e de acordo com o PEE (2014-2018, p.17), são objetivos da escola:

“promover a qualidade do ensino, da aprendizagem, da cidadania e de uma cultura de escola integradora; desenvolver, ao longo do ano letivo, uma política educativa de defesa do ambiente; interagir com o meio e a comunidade; promover o sentimento de pertença à escola e a inserção de alunos e famílias da área da residência da escola na vida ativa; realizar atividades culturais como espaço de formação do aluno e divulgar a escola e a sua prática didático-pedagógica”.

3.1.5. Orgânica

Tendo por base, o RI para o quadriénio 2014-2018, é possível constatar a existência de vários órgãos internos responsáveis pela direção, administração e gestão da EBSGZ, nomeadamente: (i) Conselho da Comunidade Educativa; (ii) Conselho Executivo; (iii) Conselho Pedagógico, e (iv) Conselho Administrativo.

O Conselho da Comunidade Educativa é responsável pela definição da política educativa escolar, de acordo com os princípios orientadores consagrados na Constituição da República Portuguesa. O órgão com responsabilidades na gestão da escola na área pedagógica, cultural, administrativa e financeira é o Conselho Executivo. O Conselho Pedagógico é responsável pela coordenação e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico-didático e na orientação, acompanhamento e formação contínua. Por último, e de forma a complementar toda esta orgânica temos o Conselho Administrativo, designado para a componente administrativo-financeira, nos termos da legislação em vigor (RI-2014-2018).

3.1.6. Infraestruturas, Recursos Humanos e Materiais

A EBSGZ, através do seu PEE refere que os recursos humanos, os recursos materiais e as infraestruturas de apoio têm uma influência significativa no funcionamento das atividades escolares.

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem está invariavelmente dependente do conhecimento e, posteriormente, da gestão e organização que o docente faz dos recursos e instalações que tem à sua disposição durante a sua prática profissional.

3.1.6.1. Infraestruturas

As atividades letivas da EBSGZ funcionam em três blocos (A, B e C), e cada um deles encontra-se subdividido em dois andares. Distribuídos por estes três blocos, podemos encontrar as seguintes instalações: salas de aula, de estudo, de sessões e de apoio dos professores; bares dos alunos e dos professores; cantina; secretaria; telefonista; reprografia; laboratórios de Física e Química, Biologia, Educação Visual e Tecnológica e Eletricidade; gabinetes de Informática e materiais audiovisuais, de diretores de turma, de Educação Especial, de Psicologia e de Educação para a Sexualidade; Conselho Executivo e serviços administrativos.

Para além disto, podemos encontrar no bloco da escola os gabinetes dos vários departamentos (Eco-Escolas, Cursos de Educação e Formação, Educação Especial, UNIVA, Psicologia e Educação para a Sexualidade).

O professor de EF, antes de realizar qualquer planeamento ou querer desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, deverá ter em atenção as instalações desportivas que tem à sua disposição e conhecer as regras que estão implícitas à sua utilização.

Na EBSGZ existe um pavilhão gimnodesportivo que possui quatro balneários (dois masculinos e dois femininos) e uma sala com três mesas de Ténis de Mesa. Existem também dois campos exteriores, sendo que um deles apresenta dimensões reduzidas e o outro encontra-se subdividido em quatro campos com dimensões de 40m x 20m, e ainda seis mesas exteriores de Ténis de Mesa.

A gestão e distribuição dos espaços pelos professores de EF é da responsabilidade do diretor de instalações que terá de ter em atenção as matérias de ensino que serão lecionadas nos vários anos escolares. A distribuição e a respetiva ocupação dos espaços devem ter em consideração as normas orientadoras do RI da escola, uma vez que existem matérias de ensino, como é o caso do Badminton e da Ginástica, que apenas podem ser lecionadas no pavilhão gimnodesportivo, devido à especificidade e estado de conservação dos seus materiais. Importa salientar que esta instituição de ensino possui espaços informais que poderão ser utilizados para dinamizar atividades ao longo do EP,

nomeadamente espaços exteriores, estacionamento do pavilhão, jardins e espaços circundantes.

A freguesia de S. Martinho possui um vasto leque de instalações desportivas que podem ser utilizadas pela escola para potenciar o processo de ensino-aprendizagem ou desenvolver atividades extracurriculares, desde que os pedidos de autorização tenham parecer positivo. São exemplos disso, o Estádio dos Barreiros, que apesar de já não ter a pista de tartan, que servia fundamentalmente para a prática de Atletismo, continua a ser um lugar mítico do Futebol regional; o pavilhão gimnodesportivo do Clube Amigos do Basquete (infraestrutura de referência na formação e prática federada de Basquetebol); o Clube Naval do Funchal, com uma oferta de serviços diversificada ao nível da Natação, musculação e *fitness*, distribuídas por diversas instalações; a Quinta Magnólia, espaço emblemático, que apesar de encontrar-se em obras de requalificação, em tempos recentes, possibilitava a prática de Natação e Ténis e por último, mas não menos importante, os dois campos polivalentes do Clube Desportivo Barreirense.

3.1.6.2. Recursos Humanos

De acordo com as informações fornecidas pelo Conselho Executivo, existe na EBSGZ 235 docentes, estando incluídos os diretores de instalações e os responsáveis pelos PCAs, projetos AltamenteGZarco, serviços de psicologia e orientação, apoio social escolar e pedagógico, ação social e Educação Especial.

Importa referir ainda que nesta instituição de ensino público existem 79 funcionários, que desempenham funções de técnicos, assistentes técnicos e operacionais.

3.1.6.3. Recursos Materiais

Na EBSGZ existe uma panóplia diversificada de materiais desportivos didáticos que poderão ser utilizados nas aulas de EF, sendo necessário respeitar as normas de utilização definidas pelo RI.

Neste sentido, existem materiais que poderão ser utilizados tanto nos espaços interiores, como nos espaços exteriores da escola, tais como: (i) balizas de Andebol e Futsal; (ii) tabelas de Basquetebol e cestos de Corfebol; (iii) mesas de Ténis de Mesa; (iv) bolas de Andebol, de Basquetebol, de Corfebol, de Futsal, de Ténis e de Voleibol; (v)

coletes ou fitas de sinalização; (vi) redes de Ténis e de Voleibol; (vii) material de Atletismo (barreiras, discos, elásticos, pesos e testemunhos), e (viii) outros materiais (arcos, cones, cordas, *fitballs* e pinos) e materiais que apenas poderão ser utilizados nas instalações desportivas interiores da escola, nomeadamente: (i) raquetes, redes e volantes de Badminton, e (ii) todo o material da matéria de ensino de Ginástica (bocos, colchões de queda, colchões de solo, plintos, minitrampolins, reuthers, tapetes de solo).

Importa também destacar que a EBSGZ, sendo uma instituição de referência para os alunos que têm mobilidade reduzida, apresenta nos seus recursos materiais equipamentos e plataformas de acessibilidade adaptada (p.e. elevadores, sanitários e rampas).

4. Prática Letiva

O EP é constituído por um conjunto de atividades desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar. De todas elas, a Prática Letiva (PL) é indiscutivelmente a atividade em que os estagiários investem mais tempo e têm, segundo Delgado (2016), a oportunidade de testar os conhecimentos teórico pré-adquiridos num contexto de ação real.

Os professores em início de carreira têm a possibilidade, através da PL, de aprenderem a dominar um leque diversificado de conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas inerentes ao exercício da prática profissional (Fernandes, 2003).

Para Santos e Ponte (2002), a PL trata-se de um processo simultaneamente complexo e singular, uma vez que o professor tem a responsabilidade de desenvolver em cada um dos seus alunos um conjunto de saberes, recorrendo a múltiplas e diversas estratégias de ação.

De modo a operacionalizar a PL, deve-se considerar as opiniões enriquecedoras dos vários elementos da comunidade escolar. A realização de um trabalho cooperativo e colaborativo entre os diferentes agentes escolares, em que as opiniões de todos são tidas em consideração, inclusive as dos alunos, afigura-se uma estratégia imprescindível para adequar, organizar e reorganizar a PL às exigências contextuais das turmas. Na formação de professores, Perrenoud (1999) defende a importância da prática reflexiva e cooperativa em que se favoreça menos uma relação temerosa e individualista com a sociedade.

Neste sentido, e tratando-se o EP de um primeiro contacto com a realidade profissional docente em que a nossa experiência prática era naturalmente muito reduzida, existiu um diálogo crítico-construtivo saudável e contínuo com os alunos e com alguns intervenientes com responsabilidades nos processos educativos, na tentativa de encontrarmos condições favoráveis de aprendizagem que lhes possibilitassem a aquisição de competências essenciais, tanto na resolução dos desafios nos diferentes domínios avaliativos (psicomotor, sócioafetivo e cognitivo) da disciplina, como nas exigências de um quotidiano em transformação.

Enquanto docentes estagiários, toda esta interação auxiliou-nos na identificação, perceção e consciencialização dos comportamentos existentes no seio das turmas e, conseqüentemente, na adequação das nossas decisões didático-pedagógicas que pretendiam incitar transformações no decurso do ano letivo.

A este propósito, Costa (2009) salienta que, desde a formação inicial de professores, é necessário integrar os docentes no grupo de trabalho para que sejam capazes de partilhar as experiências individuais e transformá-las em reflexões coletivas que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os membros do grupo.

4.1. Turma Atribuída

Durante o EP, os professores estagiários têm a responsabilidade de conduzir o processo de lecionação de pelo menos uma turma com a supervisão direta de um orientador. Neste sentido, antes do início do ano letivo, tomámos conhecimento que seríamos responsáveis por gerir o processo de ensino-aprendizagem de uma turma do ensino secundário da EBSGZ.

4.1.1. Turma 10.º1

Na turma 10.º1, as aulas de EF foram lecionadas às segundas-feiras, das 11h40 às 13h10, e às quintas-feiras no mesmo horário.

A distribuição realizada vai ao encontro das diretrizes programáticas apresentadas, uma vez que permite a existência de aulas de EF em dias não consecutivos, possibilitando, de acordo com Jacinto et al. (2001) a correta aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva de Saúde.

De uma forma muito geral, e sem sermos demasiado minuciosos nas informações fornecidas, uma vez que a caracterização desta turma foi realizada noutra secção do Relatório de Estágio, podemos reforçar que existia um total de dezoito alunos, sendo que dez eram do género masculino e oito eram do género feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Por tratar-se de uma turma de 10.º ano de escolaridade, é importante referirmos que a generalidade dos alunos transitou de turmas diferentes. Note-se ainda para a existência de um aluno que apresentava necessidade educativas especiais a nível motor, sendo necessário realizar algumas adaptações curriculares.

4.2. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem abarca três etapas dinâmicas, flexíveis e interdependentes que são, nomeadamente, o planeamento, a ação e o controlo.

No planeamento, existe a recolha e a análise de um conjunto minucioso de informações referentes às dinâmicas de funcionamento da escola, às metodologias de trabalho do grupo disciplinar de EF e às singularidades comportamentais e níveis de aprendizagem dos alunos. Posteriormente, e com base na recolha e na análise efetuadas, existe a conceção dos planeamentos macro (p.e. Planeamento Anual) e micro organizacionais (p.e. Unidades Didáticas e Planos de Aula). Na realização, que ocorre predominantemente num contexto de aula, todas as intenções definidas previamente nos planeamentos realizados são operacionalizadas. Por último, ao nível do controlo, existe a observação, a reflexão e a avaliação das potencialidades e das limitações das opções didático-pedagógicas prescritas. Em função das conclusões obtidas, o docente procura soluções para reverter os problemas identificados.

Durante a PL, tivemos a responsabilidade de gerir o processo de ensino-aprendizagem de um conjunto de indivíduos que, apesar de terem características diferentes, acabaram por interagir e relacionar-se no mesmo espaço de aula.

Para nós, assumir o papel de gestores do processo de ensino-aprendizagem numa disciplina do conhecimento científico como a EF, implicava que em função dos recursos que tínhamos à nossa disposição e das realidades comportamentais e contextuais existentes, tivéssemos constantemente a capacidade de definir e priorizar os objetivos e as estratégias didático-pedagógicas que melhor contribuiriam para elevar as aprendizagens de cada um dos alunos.

“Gerir é, a partir dos recursos disponíveis e do contexto em que se vive, 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” (Almada et al., 2008, p. 134).

Nos dias de hoje, as mudanças acontecem a uma velocidade vertiginosa, mas a Escola, enquanto instituição de ensino, continua centrada em si própria e a preparar para o passado (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013).

No ensino atual, continuamos predominantemente a ser confrontados com uma gestão do processo pedagógico baseada na mera transmissão massificada de conteúdos e na aplicação uniformizada de estratégias de ensino em que as potencialidades e as necessidades individuais dos alunos não são devidamente consideradas e, por conseguinte, a intervenção pedagógica existente não é adequada, contextualizada e personalizada.

A educação padronizada, centrada exclusivamente num processo de transferência de conhecimentos, não é adequada à realidade atual (Freire, 1997).

Neste sentido, esta etapa do EP foi uma oportunidade privilegiada de demonstrarmos que, através da nossa intervenção pedagógica, poderíamos provocar uma rutura nas metodologias de ensino, conferindo ao aluno a oportunidade de ocupar um lugar central no processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início do percurso académico, o estudante deve ter a oportunidade de assumir-se como um sujeito de produção do saber (Silva, Amorim, Ferreira & Queiroz, 2010).

Sabíamos que seria uma tarefa complexa e desafiadora, mas simultaneamente enriquecedora e motivante, pois pretendia-se, à semelhança de Almada et al. (2008), que os alunos aprendessem a dominar uma (ou várias) metodologias para resolver problemas. Assim sendo, desejávamos que os alunos conseguissem identificar os seus problemas e que fossem capazes de definir e desenvolver os processos que permitissem encontrar soluções eficientes.

Em suma, ao longo de toda esta etapa, e partilhando da ideia preconizada por Lopes (2015), procurámo-nos assumir como catalisadores do processo de amadurecimento dos alunos e não como fontes emissoras de conhecimentos, pois apenas assim poderíamos desenvolver adequadamente as capacidades e competências dos nossos alunos.

4.2.1. Planeamento Anual

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende invariavelmente da capacidade de planeamento do docente. O planeamento está relacionado com a intencionalidade que existe na realização das ações (Luckesi, 1992).

O Planeamento Anual (PA) deve ser encarado como um instrumento pedagógico fundamental que permite ao docente uma definição, estruturação e sistematização atempada, assertada e cuidada da sua intervenção pedagógica ao nível da PL. A utilização deste instrumento possibilita a minimização da ocorrência de problemas ao nível do processo de ensino-aprendizagem.

Jacinto et al. (2001) salienta que a realização do plano da turma facilita a organização, a orientação e a regulação do processo de ensino-aprendizagem. Bento (1998) partilha da opinião que o planeamento é uma ação fundamental na prática profissional docente, pois permite realizar uma previsão mental do processo de ensino-aprendizagem. Para Bossle (2002), o planeamento é um documento utilizado pelo docente para organizar e direccionar coerentemente a sua prática em função dos objetivos que se propõe a alcançar.

O planeamento da ação educativa, segundo Mascarenhas e Carreiro da Costa (1995), afigura-se uma ação cada vez mais preponderante pelo facto de: (i) permitir a redução da incerteza e da ansiedade; (ii) apresentar utilidades, sobretudo, em professores principiantes e/ou em início de carreira e professores estagiários, pois se não o realizassem, sentiriam mais dificuldades; (iii) permitir previamente uma estruturação e visualização da intervenção, possibilitando que o docente esteja mais apoiado, organizado e seguro na aula; (iv) permitir a simulação da ação e a correção de eventuais erros no decurso da mesma; (v) prever os limites de atuação sobre alguns fatores; (vi) representar a intencionalidade da ação docente, ou seja, ser o processo mental que relaciona o pensamento e a ação; (vii) facilitar a comunicação e o trabalho colaborativo entre docentes, e (viii) permitir a participação dos alunos.

O facto de sermos professores estagiários e termos uma experiência muito reduzida em contexto de prática profissional docente contribuiu para que tivéssemos algumas dúvidas relativamente aos fatores que deveríamos considerar na elaboração do PA. Todavia, a realização de um trabalho cooperativo e colaborativo entre todos os elementos do Núcleo de Estágio (NE) permitiu que as dúvidas existentes fossem dissipadas.

Após termos conhecimento do ano escolar que iríamos lecionar, iniciámos a realização de um PA que respondesse às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

Existiram algumas etapas que foram devidamente consideradas, de modo a podermos retirar informações pertinentes que nos permitissem realizar uma planificação adequada e contextualizada às necessidades do nosso público-alvo. Para esse efeito, numa fase preparatória do ano letivo, foram agendadas reuniões com os membros do Conselho de Turma (CT), com o propósito de recolhermos o maior número de informações contextuais relativas aos discentes.

Posteriormente, procurámos igualmente reunir com os docentes de EF para tomarmos conhecimento: (i) dos recursos materiais e espaciais que tínhamos disponíveis em cada um dos períodos letivos, de modo a podermos otimizar a nossa PL; (ii) as matérias de ensino definidas pelo grupo disciplinar para cada um dos anos escolares, nos diferentes períodos letivos; (iii) as atividades que estavam definidas para o novo ano letivo, de forma a podermos incluí-las no nosso PA, pois poderiam constituir importantes oportunidades de formação dos nossos alunos, e (iv) os critérios de avaliação definidos nos diferentes domínios para o ano escolar que iríamos lecionar.

Paralelamente, e com a colaboração do orientador cooperante, foi consultado um conjunto de documentação relevante como o PAA, o PEE e o RI, com o objetivo de tomarmos conhecimento sobre: (i) a missão, a visão e os valores da instituição de ensino onde iríamos desenvolver o EP; (ii) o conjunto de indicadores demográficos e socioeconómicos do meio envolvente; (iii) os resultados da análise SWOT; (iv) os objetivos, as metas e as estratégias das áreas de intervenção; (v) as normas de funcionamento da instituição de ensino, e (vi) as atividades planeadas para o ano letivo.

Ao consultarmos e analisarmos estes documentos, acabámos por perceber minuciosamente a dinâmica de funcionamento e de organização da EBSGZ.

Posto isto, foi realizada uma análise meticulosa do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Jacinto et al., 2001). O PNEF, trata-se de um documento da responsabilidade das instâncias educativas nacionais que norteia a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem.

“O programa constitui, portanto, um guia para a acção do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de Educação

Física da Escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas” (Jacinto et al., 2001, p. 8).

No programa da disciplina, são apresentadas as linhas orientadoras e finalidades da disciplina, a organização curricular, as sugestões metodológicas, a organização e elaboração do plano da turma e as questões relacionadas com a avaliação dos alunos (Jacinto et al., 2001).

Depois de consultada toda a documentação mencionada anteriormente, nas duas primeiras aulas foram aplicados instrumentos quantitativos no âmbito do Projeto EFERAM-CIT (Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira, Compreender, Intervir e Transformar) para recolher um conjunto de indicadores (demográficos, socioeconómicos, sociométricos e referentes à prática desportiva, ao perfil de atividade física, à aptidão física e à saúde) que foram igualmente fundamentais para a realização da caracterização da turma.

Concluída esta fase, foi realizada, no início de cada período letivo, a Avaliação Diagnóstica (AD) dos alunos nos vários domínios de algumas matérias de ensino. A AD realizada no início das Unidades Didáticas (UD), possibilitou-nos identificar e analisar com cuidado, rigor e assertividade as principais potencialidades e limitações coletivas e individuais da turma. Posteriormente, em função dos resultados obtidos, foi estabelecida uma comparação com os diferentes níveis de aprendizagem apresentados pelo PNEF.

No entanto, com o desenvolvimento da nossa atividade docente considerámos que um documento com a preponderância do PA não poderia ser definido exclusivamente em função dos momentos avaliativos iniciais realizados isoladamente no início de cada UD. Deste modo, após a AD foram realizadas Avaliações Formativas (AF) sucessivas na mesma unidade de ensino, com o objetivo de termos uma noção concreta dos ritmos de aprendizagem dos alunos e, posteriormente, adaptarmos e diferenciarmos as situações de aprendizagem em função das suas competências e conhecimentos e, consequentemente, maximizarmos os seus desempenhos nos diferentes domínios avaliativos.

As sucessivas avaliações realizadas em todas as matérias de ensino fizeram com que o PA da turma fosse alvo de alterações e reformulações, sendo necessário adequar os conteúdos, os objetivos e as metodologias didático-pedagógicas das situações de aprendizagem às principais necessidades e potencialidades dos alunos. Para Jacinto et al. (2001), importa formular no plano anual as prioridades de desenvolvimento identificadas nos momentos iniciais e contínuos da avaliação.

Para além disto, importa referir que a ocupação das instalações por parte de outras entidades, o surgimento de alguns problemas de saúde, tanto dos alunos como dos professores, e as condições meteorológicas adversas, aquando da leção das aulas, foram outros fatores que contribuíram para a realização de alterações no PA.

A compreensão do planeamento depende da perceção que existe em relação à forma como o professor transforma e interpreta o conhecimento, formula os propósitos e atua em função desses conhecimentos e intenções (Graça, 2001).

Ao conjugarmos todas as informações recolhidas e os conhecimentos adquiridos, decidimos que este instrumento macro organizacional de grande utilidade de orientação da ação do docente (Apêndice 1), deveria incluir: (i) as matérias de ensino a abordar e os respetivos conteúdos; (ii) os objetivos, equacionando as diretrizes programáticas; (iii) as estratégias e metodologias didático-pedagógicas a implementar; (iv) os recursos materiais e espaciais a utilizar; (v) os métodos de avaliação a aplicar, e (vi) o número de aulas necessárias para cada unidade didática. Esta organização vai ao encontro do que Alvarenga (2011, p.23) afirma, pois planear consiste em “determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo e prever estratégias para a aquisição e a aprendizagem eficazes por parte dos alunos”.

Posteriormente, e numa lógica de definição mais micro, a ação docente foi operacionalizada através da criação das UD e dos Planos de Aula (PdA). Toda a planificação foi especificamente realizada considerando as características singulares desta turma e, por isso, não é aconselhável que seja replicada noutras turmas e em anos letivos posteriores.

É certo que tivemos de realizar sucessivas reformulações no PA devido à variabilidade de situações comportamentais ocorridas, o que nos fez perceber que este processo deve ser flexível e passível de sofrer alterações em qualquer altura do ano letivo.

“O trabalho docente reclama continuamente um labor criativo e um sentido e exercício constante de prospecção e, de certo modo, isso implica o abandono de uma rigidez planificadora” (Caparroz & Bracht 2007, p.29).

Durante todo este processo, procurámos encarar as problemáticas existentes como oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento de múltiplas capacidades (adaptação, tomada de decisão, resolução de problemas) que são essenciais no desenvolvimento da nossa atividade profissional e pessoal.

Concluída o EP, e estando num processo sincero de reflexão, acreditámos que, apesar da nossa curta experiência em contexto de PL, o PA realizado, independentemente

das alterações necessárias de que foi alvo, acabou por ser o mais indicado para fazer face às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1.1. Definição e Periodização das Matérias de Ensino

Primeiro que tudo importa esclarecer que devido ao facto de termos um conhecimento muito reduzido do nosso público-alvo antes do início do ano letivo, a conceção do PA acabou por ser prolongada. A periodização das matérias de ensino e a definição dos objetivos, das estratégias e das metodologias didático-pedagógicas poderá acontecer com maior brevidade e o docente poderá estar minimamente contextualizado com as necessidades dos seus novos alunos antes do início do ano letivo, sem estar totalmente dependente das AD para recolher informações dos discentes nos diferentes domínios avaliativos.

Neste contexto, considerámos que a escolha das matérias de ensino por parte dos alunos deveria ocorrer no ato da matrícula, permitindo ao professor conhecer atempadamente as predileções dos alunos. Para além disto, e numa lógica de continuidade pedagógica, os professores deveriam receber informações pertinentes referentes à prestação dos alunos no ano letivo anterior nos diferentes domínios avaliativos da disciplina.

Apesar do PA tratar-se de uma etapa crítica e complexa, pela quantidade de indicadores que são necessários recolher e interpretar, existem estratégias que poderão ser implementadas para que o docente prepare adequadamente e atempadamente a sua PL e, consequentemente, evite uma replicabilidade total das planificações desenvolvidas em anos anteriores com outras turmas, devido à eventual escassez de tempo.

Posto isto, a definição das matérias de ensino a abordar durante o ano letivo foi baseada nas recomendações do grupo disciplinar de EF da EBSGZ, na distribuição das instalações desportivas realizada pelo diretor de instalações, nas diretrizes do PNEF, nas metodologias didático-pedagógicas do Projeto EFERAM-CIT (p.e. Modelo de Educação Desportiva e Modelo de Competência) que pretendíamos implementar na abordagem de algumas matérias de ensino, nos resultados das AD e das AF nos diferentes domínios e nas preferências manifestadas por cada aluno, sem submetê-los incondicionalmente às preferências ditadas pela maioria dos elementos da turma (Jacinto et al., 2001).

A distribuição dos recursos foi realizada no início do ano letivo pelo grupo de EF, nomeadamente pelo diretor de instalações, tendo em consideração os materiais

desportivos existentes na escola e a definição dos espaços destinados à prática desportiva formal.

Na generalidade das situações, todas as turmas tinham a possibilidade semanalmente de ter pelo menos uma aula nas instalações exteriores e outra nas instalações interiores em todos os períodos letivos. Importa referir que no início de cada período letivo existe uma rotatividade de instalações, de modo a que todos os docentes tenham a possibilidade de abordar as matérias definidas pelo grupo, sem violarem as diretrizes definidas no RI.

No entanto, numa escola onde existem três ciclos escolares diferentes (2.º e 3.º ciclos e secundário) e um número considerável de turmas que ocupam simultaneamente os espaços desportivos, era essencial que tivéssemos a capacidade de adaptar os conteúdos que pretendíamos lecionar às potencialidades e limitações das instalações desportivas.

“A organização pedagogicamente das actividades em Educação Física é frequentemente limitada pelas reduzidas possibilidades de prática de matérias diferentes, que a maior parte dos espaços de aula oferece” (Jacinto et al., 2001, p.23)

Neste sentido, durante a periodização das matérias de ensino, salvo situações excecionais impostas pelo RI e originadas pela presença de condições climatéricas adversas, procurámos rentabilizar a polivalência da instalação desportiva que tínhamos à nossa disposição para abordarmos os conteúdos que pretendíamos.

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

Quando as condições meteorológicas não eram as mais indicadas para a utilização das instalações exteriores, tivemos o cuidado de nos informar sobre os horários dos outros professores e, posteriormente, procurávamos negociar com os mesmos diferentes

possibilidades (p.e. cedência de algum espaço de aula, realização de uma aula conjunta, utilização de anexos e salas de aula do pavilhão, etc.). Importa realçar que a experiência do orientador cooperante e a sua relação positiva com todos os docentes facilitou o processo de negociação.

Quanto à definição das matérias de ensino, o Grupo de EF decidiu que no primeiro ano do ensino secundário deveriam ser lecionados: os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), nomeadamente o Andebol e/ou Basquetebol, Corfebol e/ou Futebol e Voleibol; a Ginástica (de solo e de aparelhos) ou o Atletismo; o Ténis e o Badminton.

Ao analisarmos o PNEF percebemos que as decisões do Grupo de EF não vão totalmente ao encontro das orientações programáticas estabelecidas para o 10.º ano de escolaridade no que diz respeito às matérias de ensino que deverão ser lecionadas.

Jacinto et al. (2001) consideram que no 10.º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico. Neste sentido, eram matérias nucleares dois JDC (Futebol, Voleibol, Andebol e Basquetebol), uma das modalidades da Ginástica (solo, aparelhos ou acrobática), o Atletismo, a Patinagem, uma das modalidades dos Desportos de Raquete (DR) (Badminton ou Ténis ou Ténis de Mesa) e a Dança. Opcionalmente, o docente poderia abordar matérias com um carácter alternativo, tais como a Orientação, a Luta, a Natação, entre outras.

Pese embora a existência desta situação, percebemos claramente que os docentes do Grupo de EF têm uma intenção de integrar nas suas planificações anuais matérias de ensino com um carácter nuclear e alternativo, que possibilitem a concretização dos objetivos de final de ciclo definidos pelo programa.

A atribuição de um carácter nuclear ou elementar a uma determinada matéria de ensino por parte dos responsáveis pela conceção dos programas não deverá ser vista como uma obrigação, mas antes como uma forma de auxiliar o docente a estabelecer um conjunto de prioridades durante o processo de planificação do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos deverão ser convidados a ter um papel ativo na construção do PA. Neste sentido, possibilitámos que, em função das suas motivações individuais, escolhessem algumas das matérias de ensino que pretendiam que fossem lecionadas durante o ano letivo. Como era previsível, a generalidade dos elementos da turma escolheu os JDC e o Badminton. Todavia, é importante salientar que alguns deles manifestaram também interesse em experienciar matérias como: as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), a Canoagem, a Esgrima, o Judo, a Patinagem e o Ténis de Campo. Na construção do

currículo, Jacinto et al. (2001) realçam que podemos também admitir a possibilidade de os alunos desenvolverem ou redescobrirem outras atividades, dimensões ou áreas da EF. Planear é, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), estar preparado para acolher as sugestões das crianças que possam ser potenciadoras de aprendizagem.

Para além disto, no início do ano letivo, quisemos saber quais eram as matérias de ensino que os alunos tinham experienciado no seu passado escolar e, sobretudo, em quais delas é que apresentavam maiores dificuldades. As respostas fornecidas indicaram-nos que um número significativo de alunos tinha experienciado matérias de ensino como o Atletismo, a Ginástica, o Badmínton e os JDC (Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol). A partir destes dados, percebemos que os alunos não tinham qualquer tipo de experiências associadas ao Ténis, às ARE, à Patinagem, às Atividades de Exploração da Natureza (AEN) (p.e. *Geocaching*, Canoagem, *Stand Up Paddle*, etc.) e aos Desportos de Combate (DC) (p.e. Luta e Judo).

A matéria de ensino em que os alunos consideraram ter mais dificuldades foi na Ginástica. Importa também salientar que a generalidade dos elementos do sexo feminino referiu que apresentava lacunas significativas ao nível do Futebol e do Voleibol.

Apesar de serem anos escolares distintos, as dificuldades dos estudantes desta turma acabam por ir ao encontro dos resultados das provas de aferição de EF do 8.º ano de escolaridade realizadas no ano letivo de 2017/2018, em que através de um documento produzido pelo Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa (2018), podemos verificar que na prova de aferição de Ginástica 31% e 43% dos avaliados “revelaram dificuldades na resposta” ou “não conseguiram responder de acordo com o esperado”, respetivamente.

Não obstante os resultados terem sido mais positivos nos JDC do que na Ginástica, verificámos igualmente que 29% e 36% dos alunos do 8.º ano “revelaram dificuldades na resposta” e “não conseguiram responder de acordo com o esperado”, respetivamente, nas situações avaliadas (Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa, 2018).

O facto de as AD não terem sido realizadas todas no começo do ano letivo, mas apenas no início de cada uma das UD, poderia dificultar a nossa perceção relativamente às matérias de ensino em que teríamos de despende uma maior quantidade de recursos temporais.

Neste sentido, decidimos atribuir um maior número de aulas às matérias de ensino que os alunos apresentavam níveis de aprendizagem mais reduzidos e àquelas que eram nucleares, mas que os estudantes nunca tinham experienciado em anos escolares

anteriores e, naturalmente, encontravam-se num nível introdutório de aprendizagem. Para além disto, decidimos que as modalidades desportivas em que seriam implementadas as metodologias didático-pedagógicas como o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Competência (MC), teriam um número alargado de recursos temporais/sessões, visto estar de acordo com os pressupostos regulamentares definidos pelos seus autores.

Após conjugarmos todas estas variáveis, acabámos por abordar a Ginástica de Solo e de Aparelhos (minitrampolim) e o Ténis de Campo no 1.º período, os Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (Andebol, Basquetebol e Futebol) e as ARE (Dança, Danças Sociais e Danças Tradicionais Portuguesas) no 2.º período e o Voleibol e o Badmínton no 3.º período. Foram abordadas de uma forma pontual ou pouco prolongada matérias de ensino como a Canoagem, a Esgrima, o *Geocaching*, o Judo, o *Kin-Ball*, o *Stand Up Paddle (SUP)* e a Patinagem (Apêndice 2).

Além de tudo isto, decidimos trabalhar a Aptidão Física (AptF) durante todo o ano letivo para desenvolvermos e potenciarmos as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos.

Apesar de não estar contemplado nas diretrizes do Grupo de EF, decidimos incluir as ARE no PA, uma vez que se trata de uma matéria de ensino nuclear e que os alunos nunca tinham experienciado em anos escolares anteriores.

Apesar do grupo disciplinar ter uma determinada opinião relativamente às matérias de ensino que deveríamos abordar durante o ano letivo, importa frisar que não estivemos totalmente limitados às suas orientações para podermos realizar a nossa planificação anual.

A Patinagem, segundo as orientações programáticas para o 10.º ano de escolaridade trata-se igualmente de uma matéria nuclear. Todavia, apesar de termos intenção de lecioná-la e existir interesse na sua experienciação, tínhamos conhecimento que não existiam na escola recursos materiais que permitissem a sua lecionação, uma vez que não garantiam a salvaguarda da integridade física dos alunos. Neste sentido, e para reverter esta limitação existente decidimos abordá-la de uma forma pontual, requisitando para esse efeito os recursos materiais da Direção de Serviços do DE.

À semelhança das ARE e da Patinagem, o Atletismo também tem um carácter nuclear. Para o Grupo de EF, a escolha desta matéria por parte do docente é opcional no 10.º ano de escolaridade. Durante a conceção do planeamento, decidimos que não iríamos

abordá-la e existem, naturalmente, um conjunto de razões que ajudam a fundamentar a nossa decisão.

Os alunos, quando foram questionados sobre as suas preferências no início do ano letivo, acabaram por não manifestar qualquer interesse em que lecionássemos essa modalidade desportiva. Além disso, afirmaram que nos ciclos escolares anteriores tiveram a oportunidade de conhecer os seus conteúdos e que preferiam que abordássemos matérias de ensino que nunca tinham tido qualquer contacto em anos escolares anteriores.

Decidimos que seria importante colocar no PA as matérias de ensino em que os alunos reconheciam a existência de maiores dificuldades. É verdade que num processo tão preponderante como o PA não poderíamos cingir apenas às opiniões dos alunos para percebermos quais eram as matérias de ensino em que apresentavam níveis de aprendizagem mais elementares e, por isso, com a realização das AD, conseguimos verificar que os níveis apresentados não eram proporcionais ao ano escolar que se encontravam a frequentar, indo ao encontro das opiniões recolhidas.

Nos dois primeiros períodos, a utilização de um número significativo de aulas nas UD de Ginástica e de JDC-I, devido às metodologias didático-pedagógicas implementadas, e nas UD de Ténis e de ARE, por serem matérias de ensino que os alunos nunca tinham experienciado no seu passado escolar, limitou a introdução de outras modalidades desportivas.

No último período do ano letivo, tínhamos aulas suficientes para diversificar ainda mais a oferta formativa, elevar as aprendizagens dos alunos em matérias como o Badmínton e o Voleibol, por isso, ponderámos criar uma UD de Atletismo.

Todavia, durante o 3.º período a ocorrência de um conjunto de situações que previamente não estavam definidas, originaram a redução do número de aulas de EF. Em primeiro lugar, o orientador cooperante foi submetido a uma intervenção cirúrgica e, consequentemente, ficámos impossibilitados de lecionar algumas aulas, uma vez que segundo as normas orientadoras do Conselho Executivo da Escola os professores estagiários não poderiam exercer a sua PL sem a supervisão do seu respetivo orientador. Em segundo lugar, a totalidade dos alunos acabou por não comparecer a uma das aulas de EF, porque ao realizarem uma visita de estudo ao Porto Santo acabaram por não regressar à Madeira na data inicialmente prevista devido às condições climáticas adversas. Por último, quando planeámos a Atividade de Extensão Curricular fora das instalações escolares tínhamos pensado em realizá-la num horário em que os alunos não tivessem aulas. Contudo, a existência de explicações, de treinos desportivos e de sessões

da catequese fez com que tivéssemos de despendar aulas de EF para que os alunos pudessem participar na atividade.

Perante a ocorrência de todas estas situações, abandonámos a ideia de criar uma UD de Atletismo porque, caso o fizéssemos, não teríamos aulas suficientes para continuar a introduzir novas matérias de ensino e concluir as UD que tínhamos iniciado. Apesar de não lecionarmos o Atletismo, sabíamos que através de outras matérias seria possível solicitar nos alunos comportamentos semelhantes.

Por último, sobre esta decisão é importante relembrar que apesar das diretrizes programáticas, o professor é, segundo Jacinto et al. (2001a), detentor de flexibilidade no tratamento dos conteúdos da disciplina.

O Corfebol, apesar de estar contemplado nas diretrizes do Grupo de EF, ainda que de uma forma opcional, não foi abordado durante o ano letivo, porque, por um lado, nenhum dos discentes manifestou interesse na sua leção e, por outro lado, durante o ano letivo os alunos teriam um vasto leque de experiências relacionadas com os JDC-I.

Durante a nossa formação académica, a frequência em unidades curriculares como os Estudos Práticos e as Didáticas possibilitou-nos a aquisição de um vasto leque de conhecimentos sobre a generalidade das matérias de ensino que abordámos no primeiro ano de prática profissional docente. O professor, enquanto gestor maioritário do processo de ensino-aprendizagem, deverá ter um conhecimento minucioso dos conteúdos que irá abordar, porque só assim poderá proporcionar aos alunos condições adequadas para resolverem os diferentes desafios que serão colocados.

Em algumas matérias de ensino mencionadas anteriormente (Canoagem, Esgrima e SUP), foram convidados especialistas para nos auxiliarem na leção dos seus conteúdos. Para além disto, os recursos materiais destas aulas foram disponibilizados pelas Associações Regionais das modalidades ou por alguns clubes desportivos, devido à inexistência dos mesmos na instituição de ensino onde estávamos a estagiar.

Ao longo do ano letivo, acabámos por conseguir que todas as preferências dos alunos fossem devidamente atendidas de uma forma pontual ou continuada.

Além disso, o *Kin-Ball* e o *Geocaching*, apesar de serem matérias de ensino que não estão contempladas no PNEF, foram igualmente abordadas no ano letivo, porque, por um lado representavam oportunidades privilegiadas para trabalharmos conteúdos dos JDC-I (p.e. ocupação do espaço, progressão no terreno e ações de cooperação) e das AEN (p.e. leitura de mapas e orientação espacial), respetivamente, e, por outro lado, estávamos

uma vez mais a dar a possibilidade aos alunos de experienciarem modalidades que lhes eram completamente desconhecidas.

Com a abordagem diversificada de matérias de ensino, pretendíamos que os alunos percebessem que todas elas, apesar das suas especificidades, poderiam contribuir para uma melhoria do currículo psicomotor, cognitivo e sócioafetivo dentro e fora do contexto escolar. Seguindo esta linha de pensamento, Jacinto et al. (2001) consideram que durante as aulas de EF, os docentes deverão aprofundar a compreensão da importância da prática regular de atividades físicas como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura nas dimensões individual e social. Também Januário (1995) menciona que a EF por ser uma disciplina que integra saberes relacionados com o desenvolvimento motor, psíquico e social tem naturalmente efeitos educativos positivos nas pessoas.

Além do mais, acreditávamos que a experiência de uma oferta formativa diversificada possibilitaria aos alunos uma maior consciencialização relativa às suas principais potencialidades e limitações. Jacinto et al. (2001) salientam que no processo pedagógico é essencial ajudar o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades e limitações.

Para além disto, e tendo consciência que muitos dos elementos da turma acabavam por ser inativos fora do contexto escolar, não tendo qualquer tipo de prática regular a não ser nas aulas de EF, decidimos contemplar no PA uma oferta formativa eclética, de modo a despoletar nestes adolescentes o interesse pela prática autónoma e regular de atividade física. Jacinto et al. (2001) afirmam que uma das finalidades da EF passa pelo reforço do gosto pela prática regular das atividades físicas.

A diversificação da oferta formativa, para além de ser vantajosa para os alunos, foi igualmente preponderante para nos estimular a pesquisar e aperfeiçoar os nossos conhecimentos sobre as matérias de ensino que iríamos lecionar.

Freire (1997, p.32) acreditava que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

4.2.2. Unidades Didáticas

Não obstante o PA ser um documento fundamental na prática pedagógica do docente, acaba por ter um carácter mais abrangente e, por isso, existiu a necessidade de

realizar um planeamento com dimensões mais reduzidas. Para estruturar e organizar detalhadamente os conteúdos a abordar durante o ano letivo foram criadas as UD.

Batalha (2004) defende que a médio prazo devem ser criadas unidades de ensino que correspondem a períodos de atividades centradas numa determinada matéria de ensino. É nesta fase que são especificadas as diversas ações motoras em termos de comportamentos que comprovam o objetivo geral do PA.

As UD ou unidades de ensino são, segundo Quina (2009, p.77), “um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objetivos e afins. Rosado (1999) considera que as UD são um conjunto de aulas cuja unidade se constrói em torno de uma função didática.

Para Carmona (2012), as UD são instrumentos que auxiliam na organização das aprendizagens e na articulação dos conhecimentos, e que são baseadas numa sequência lógica e progressiva, permitindo a introdução de uma aprendizagem ativa e significativa, colocando de parte o somatório de atividades que não têm qualquer utilidade revelante para os alunos. As unidades de ensino são documentos didático-pedagógicos utilizados para direcionar o processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1998).

Para cada matéria de ensino abordada de uma forma prolongada e não pontual, foi criada uma UD. No Apêndice 3 pode ser encontrado um exemplo de uma UD.

Durante o planeamento das UD, para além de considerarmos toda a documentação lida aquando da realização da planificação anual (Projeto EFERAM-CIT, PEE, RI, PNEF, e as orientações dos Grupo de EF) e os resultados das AD, tivemos igualmente o cuidado de ler as sugestões apresentadas por diversos autores na literatura científica sobre os aspetos a considerar na definição deste instrumento de organização da ação docente.

Januário (1984) apresenta cinco aspetos que os professores devem considerar na construção de uma UD, nomeadamente: (i) a formulação de objetivos comportamentais terminais; (ii) a estruturação de conteúdos; (iii) a mobilização e disposição dos recursos; (iv) a avaliação inicial, a avaliação do processo e a avaliação final, e (v) as estratégias gerais utilizadas para a organização e abordagem da UD.

Por sua vez, Quina (2009) defende que na planificação das UD o professor deve: (i) definir o âmbito ou o tema da unidade; (ii) definir ou reformular/atualizar os objetivos de aprendizagem a atingir no final da unidade de ensino e os conteúdos a trabalhar durante a mesma; (iii) determinar o número de aulas da unidade, em função do número e da complexidade de objetivos definidos e dos recursos temporais disponíveis; (iv) indicar o modelo de ensino a seguir (métodos e estilos de ensino, tipo de exercícios e respetiva

articulação, quadro competitivo e avaliação); (v) definir a função didática de cada aula e a estrutura organizativa geral da turma (número e constituição dos grupos de trabalho e formas específicas de organização); (vii) fazer o levantamento dos recursos espaciais e materiais necessários para a realização das aulas; (viii) distribuir os objetivos e os conteúdos pelas várias sessões, e (ix) construir, em coerência com o modelo de ensino a seguir, os objetivos a alcançar e o tipo de situações de aprendizagem a realizar num programa pormenorizado de avaliação.

Na construção de uma UD eficaz o professor deve, segundo Pais (2011), considerar alguns elementos base, tais como: (i) os elementos didatológicos (fundamentação didatológica, caracterização do contexto de ensino-aprendizagem e a definição dos objetivos didáticos); (ii) a seleção e sequenciação do conteúdo temático programático (definição do tema e do(s) elemento(s) integrador(es) e a seleção do conteúdo programático); (iii) desenho dos percursos de ensino-aprendizagem (critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino-aprendizagem, seleção das tarefas de ensino-aprendizagem e elaboração dos guiões integrados de desenvolvimento, e (iv) avaliação (avaliação da aprendizagem dos alunos e meta-avaliação ou reflexão sobre a própria prática letiva).

Apesar de não termos reproduzido nenhum dos modelos em particular, procurámos selecionar as variáveis que considerávamos mais úteis para nos auxiliarem na gestão do processo de ensino-aprendizagem desta turma e, concomitantemente, tornarem a nossa PL mais perceptível.

O planeamento, o desenvolvimento e a operacionalização das UD respeitou um conjunto de variáveis, nomeadamente:

- A **caracterização da matéria de ensino que iríamos abordar**, considerando autores de referência e a definição dos **recursos espaciais, humanos, materiais e temporais** necessários no decurso da UD;

- A apresentação e justificação do **instrumento** utilizado nas **avaliações diagnóstica, formativa e sumativa** dos alunos no domínio psicomotor. Os restantes domínios foram avaliados segundo as orientações do Grupo de EF;

- A análise dos **resultados da AD** para aferirmos em que nível de aprendizagem se encontravam os alunos no início da UD nos diferentes domínios avaliativos, e quais eram as suas principais necessidades;

- O estabelecimento dos **objetivos** a atingir, não considerando apenas as diretrizes programáticas para o ano de escolaridade a lecionar, mas também os níveis de aprendizagem (introdutório, elementar ou avançado) apresentados pelos alunos aquando da AD. Jacinto et al. (2001) consideram que a seleção de objetivos específicos de aprendizagem é objeto de deliberação pedagógica ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades só podem ser apreciadas pelo próprio professor. Para além disto, os programas não substituem a capacidade pedagógica do professor na periodização dos objetivos em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objetivos (Jacinto et al., 2001a);

- A apresentação do **cronograma de estruturação** e a **justificação dos conteúdos e dos objetivos específicos** a atingir em cada uma das sessões da unidade de ensino. Esta fase pode ser igualmente caracterizada pelo plano de intenções que o docente tem para cada uma das sessões da UD. Importa também clarificar que as intencionalidades do docente, apesar de serem definidas previamente, podem ser adaptáveis e alteráveis ao longo das várias sessões, uma vez que é sabido que nem sempre a definição de conteúdos e tarefas realizada está de acordo com as competências dos discentes;

- A definição dos **critérios de avaliação** utilizados nos diferentes domínios (psicomotor, sócioafetivo e cognitivo). Importa clarificar que o domínio psicomotor está relacionado, segundo Jacinto et al. (2001, p.9), com “a garantia da actividade física correctamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, (...) de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros, e numa perspectiva de educação para a saúde”. O domínio cognitivo prende-se com a capacidade de compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas e de interpretação crítica e correta da sua prática e respetivas condições (Jacinto et al., 2001). O domínio sócioafetivo, tendo em conta as orientações do Grupo de EF, deve abarcar o civismo, a responsabilidade e o empenho;

- A aplicação de **estratégias didático-pedagógicas** adequadas, contextualizadas e personalizadas às exigências do processo de ensino-aprendizagem. As manifestações comportamentais no decorrer da UD são fortemente influenciadas pelo tipo de estratégias utilizadas pelo professor. De acordo com Jacinto et al. (2001., p.5), o professor tem a “responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas investindo as competências profissionais desenvolvidas na sua formação nesta especialidade”;

- A análise dos **resultados da Avaliação Sumativa (AS)** para verificarmos se os alunos apresentaram melhorias nos seus desempenhos nos diferentes domínios avaliativos no final de cada unidade didática;

- A realização de um balanço crítico-constructivo que foi o resultado das sucessivas observações, análises e reflexões realizadas no decurso da UD sobre a concretização dos objetivos definidos, os ritmos de aprendizagem dos alunos e as limitações e as potencialidades das metodologias e estratégias didático-pedagógicas de ensino que tomámos a decisão de implementar. Freire (1997, pp. 43-44) acredita que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” e acrescenta ainda que “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. No decurso de todo este processo, mais importante do que definirmos e estruturarmos os aspetos que iríamos integrar nas UD, foi a capacidade que tivemos de compreender e, sobretudo, de aceitar que algumas opções realizadas inicialmente tinham de ser alteradas, em função do sentido evolutivo e qualitativo do processo pedagógico.

As matérias de ensino com um carácter alternativo foram frequentemente lecionadas pontualmente, principalmente no 3.º período, com a exceção do *Geocaching*. Contudo, acabámos por não criar uma UD para esta matéria de ensino devido ao reduzido número de aulas que foram lecionadas.

A duração das UD variou entre seis e treze sessões. Quina (2009) considera que o número de aulas por unidade de ensino deve variar entre seis e doze sessões para podermos observar a existência de aprendizagens por parte dos alunos. Bento (1998) é da opinião que a duração das unidades de ensino é influenciada pela complexidade e quantidade das tarefas de ensino e aprendizagem, e pelos princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos que serão utilizados na organização e dinamização do processo pedagógico.

As evoluções observadas em alguns alunos e a existência de algumas dificuldades por parte de outros aquando da realização dos momentos avaliativos, a introdução de matérias de ensino e metodologias didático-pedagógicas que eram completamente desconhecidas para os discentes contribuíram para que algumas UD sofressem alterações quanto à sua duração e, por conseguinte, que o PA fosse reformulado sucessivas vezes durante o ano letivo.

Essas alterações decorrem da variabilidade de situações que influenciam o processo pedagógico e, por isso, o professor deverá encarar as UD como instrumentos ajustáveis e flexíveis, onde a qualquer momento poderão ser realizadas reformulações no seu planejamento.

Não obstante termos conseguido cumprir todos os prazos previamente estabelecidos, reconhecemos que a gestão, principalmente das UD iniciais, acabou por ser marcada por momentos de incerteza e constante questionamento devido: (i) às poucas informações que tínhamos dos alunos; (ii) à diversidade de documentos que tivemos de estudar e passar a conhecer para podermos ter uma PL coerente; (iii) à nossa reduzida experiência em realizar observações individualizadas com recurso a instrumentos cientificamente validados e em interpretar os dados recolhidos, e (iv) à necessidade de termos de procurar informação e rever alguns conteúdos das matérias de ensino que iríamos lecionar para podermos melhorar a prática pedagógica e não colocar em causa o desenvolvimento das competências nos alunos. A este propósito, Alarcão (2000) defende que ser professor-investigador é, primeiro que tudo, estar na profissão de forma intelectual e criticamente questionar e questionar-se. Para Lopes, Vicente, Simões, Barros e Fernando (2013), o professor deve, através da pesquisa, saber seleccionar o conhecimento para cada problema a que é necessário dar resposta.

4.2.3. Plano de Aula

O PdA é, segundo Castro, Tucunduva e Arns (2008), um documento utilizado pelo professor para organizar a sua intervenção pedagógica. Bento (1998) afirma que o PdA é o ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor. Na mesma ordem de ideias, Oliveira (2011) refere que este instrumento didático-pedagógico é fundamental na definição e operacionalização da atividade quotidiana do docente.

O PdA é “a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (Piletti, 2004, p.72). Na mesma linha de pensamento, Batalha (2004) reforça que o PdA permite a combinação optimal das sequências lógicas das fases da aula, contribuindo para o sucesso pedagógico.

A planificação das aulas de EF é uma estratégia fundamental na excelência do ensino, uma vez que possibilita uma maior frequência de comportamentos associados ao

ensino ativo, principalmente em professores principiantes, mais tempos destinados à instrução e, sobretudo, menos comportamentos fora da tarefa e tempos de espera (H. Antunes, comunicação pessoal, 2016).

O PdA trata-se de uma ferramenta micro organizacional de grande utilidade utilizada para auxiliar o professor na operacionalização e sistematização das intenções definidas ao nível do PA e das UD. Félix (2014, p. 37) refere que “a elaboração dos planos de aula realizados ao longo do ano é o culminar do processo de planeamento; é no plano da aula que são esclarecidos os meios para atingir os objetivos previstos nas unidades didáticas.”

Para a organização deste instrumento, tivemos em consideração os documentos orientadores da PL, a opinião do orientador cooperante, os PdA realizados e utilizados em outras unidades curriculares do ciclo de estudos, alguns relatórios de estágio de anos letivos transatos (Escórcio, 2015; Mendes, 2016; Mendonça, 2016) e as sugestões apresentadas por Aranha (2004), Quina (2009) e Resende (2012), uma vez que o Grupo de EF não tinha nenhuma estrutura própria definida que pudéssemos seguir para elaborarmos o PdA.

Os PdA, na opinião de Aranha (2004), deverão ser: (i) indicados por um tema principal de desenvolvimento; (ii) claros ao nível dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia de ensino escolhida, da organização dos discentes e do processo avaliativo; (iii) contínuos, não fracionando o ensino, e (iv) flexíveis, permitindo a realização de alterações que não estejam previstas.

Independentemente do modelo que seja utilizado, Quina (2009) defende que todo o PdA deve conter referências muito objetivas e sucintas sobre: (i) os objetivos que devem ser atingidos; (ii) as situações de aprendizagem mais adequadas à concretização dos objetivos selecionados; (iii) os critérios de êxito, as recomendações e regras de ação que permitem centrar a atenção do professor e dos alunos sobre “o que fazer” e “como fazer” e, conseqüentemente, facilitam as correções por parte do docente e as aprendizagens dos discentes; (iv) o tempo de duração ou o número de repetições de cada exercício; (v) a estrutura organizativa da turma (número e constituição dos grupos de trabalho e formas específicas de organização), e (vi) os recursos materiais e espaciais necessários para a realização das situações de aprendizagem.

Resende (2012) considera que os PdA devem ser articulados eficazmente entre si e ajustados ao nível de desenvolvimento previsto às necessidades dos alunos, aos recursos materiais e espaciais, e permitir a avaliação dos resultados.

Assim sendo, os PdA (Apêndice 4) foram estruturados com um cabeçalho, que continha: (i) o nome do docente; (ii) o número de alunos; (iii) a turma; (iv) a data, o horário e a duração da sessão; (v) os recursos materiais e espaciais necessários; (vi) a(s) matérias(s) de ensino a lecionar; (vii) os objetivos gerais da aula, e (viii) o sumário com os conteúdos a abordar na aula.

No corpo do PdA, colocámos todas as situações práticas e, em todas elas, apresentámos uma descrição minuciosa das tarefas que tinham de ser realizadas, bem como as variantes regressivas e progressivas de cada exercício, dando resposta às especificidades comportamentais dos alunos, e tornando possível a realização do mesmo exercício através de formas pedagógicas diferenciadas.

O princípio da especificidade representa, segundo Jacinto et al. (2001, p.27), “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”.

Para além disto, foram apresentados os objetivos que os alunos deveriam atingir em cada uma das situações práticas, os critérios de êxito que os discentes deveriam cumprir para alcançarem com sucesso as metas definidas para cada exercício, as formas de organização e disposição dos elementos no espaço da aula, através da realização de um esquema gráfico, e a duração das tarefas da aula em que estavam englobados os tempos de instrução inicial, de exercício e de transição. Em cada um dos planos tínhamos ainda um espaço reservado para definir as tarefas para os alunos que não pudessem participar nos exercícios por apresentarem limitações motoras.

As situações pedagógicas prescritas numa aula não devem ser vistas como receitas que possam ser guardadas como solução para futuras situações (Bento, 2012). Em algumas aulas acabámos por prescrever tarefas que foram operacionalizadas em sessões anteriores. Todavia, importa salientar que em função da variabilidade comportamental dos elementos envolvidos, as interações estabelecidas nas tarefas foram completamente diferentes, resultando em momentos de aprendizagem únicos e irrepetíveis.

Quina (2009) afirma que existem vários modelos de estruturação da aula de EF, referindo que o mais comum é um modelo tripartido constituído pela parte inicial, parte intermédia e a parte final. Bento (1998) defende que as aulas devem ser estruturadas em três partes distintas: parte introdutória, parte principal e parte final.

No entanto, à semelhança de Escórcio (2015) decidimos não seguir a divisão apresentada pelos autores supracitados, por considerarmos que todos os conteúdos da aula

têm igualmente um valor preponderante, apesar de serem abordados com diferentes intencionalidades. Embora não tenhamos seguido nenhuma das estruturas apresentadas, tivemos o cuidado de seguir o princípio da progressão da carga e baixar os níveis tónicos dos alunos no final das aulas.

Para Castro et al. (2011) não existe um modelo de estruturação do PdA melhor do que o outro, sendo importante escolher aquele que seja funcional para atender às necessidades do professor e dos alunos.

A estrutura dos PdA elaborada no início do ano letivo acabou por não sofrer quaisquer alterações, independentemente da matéria de ensino lecionada, uma vez que englobava os parâmetros que considerávamos importantes para podermos planear e gerir o processo de ensino-aprendizagem desta turma de forma funcional, organizada, perceptível e segura.

Paralelamente, procurámos em todos os PdA que os aspetos que o integravam fossem sistematizados e suficientemente explícitos, facilitando simultaneamente a nossa intervenção e a supervisão pedagógica dos orientadores que tinham o cuidado de os consultar com a devida antecedência para saberem o que iríamos prescrever na aula e, assim, poderem acompanhar adequadamente as nossas atuações e, posteriormente, analisarem-nas construtivamente.

Não obstante a realização de um planeamento cuidado, reconhecemos que as aulas de EF nem sempre decorriam de acordo com a conceção prospetiva idealizada, devido à variabilidade de contingências que condicionavam o desenrolar da aula, sendo necessário, em alguns momentos, a compreensão e aceitação da flexibilização da duração dos exercícios e da alteração dos conteúdos a abordar. Por exemplo, nas primeiras sessões do ano letivo procurávamos cumprir criteriosamente os tempos definidos para as situações de aprendizagem e acabávamos por não considerar com a devida atenção os comportamentos evidenciados pelos alunos. Durante o processo de leção, começámos a perceber que mais importante do que cumprir as tarefas nos tempos pré-estabelecidos era fundamental compreendermos os ritmos evolutivos dos alunos ao nível da aprendizagem, para posteriormente podermos encontrar as soluções mais adequadas que nos possibilitassem a realização de uma diferenciação pedagógica personalizada dentro das possibilidades existentes.

Com as reflexões orais realizadas no final de cada sessão entre os membros do NE e escritas posteriormente nos PdA, tínhamos a possibilidade de analisar o nosso desempenho durante a aula em várias dimensões (clima, disciplina, gestão e instrução), e

receber orientações para solucionarmos as várias problemáticas ocorridas na aula. Todo este investimento temporal ocorrido durante as reflexões foi extremamente enriquecedor, permitindo-nos ter uma maior capacidade de prever a ocorrência de determinadas situações durante as aulas e, conseqüentemente, gerir assertivamente o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos traçados e com os ritmos evolutivos dos alunos.

Os professores devem ser desafiados a estudar e a refletir mais a sua prática pedagógica, pois assim poderão crescer individualmente e coletivamente. A partilha das reflexões, independentemente de existir concordância ou discordância, adquire uma importância significativa na prática profissional docente, principalmente pelas incertezas que são geradas nos próprios docentes e nos seus interlocutores (Angotti e Auth, 2001).

Numa fase inicial do ano letivo, a elaboração dos PdA foi um processo moroso devido à nossa reduzida experiência em equacionar simultaneamente vários aspetos para cada um dos exercícios que pretendíamos prescrever.

No decorrer do ano letivo, apesar de termos sempre nas aulas o plano na nossa posse, fomos recorrendo cada vez menos à sua consulta, deixando de estar demasiado dependentes deste documento para podermos lecionar. O facto de apenas termos uma turma facilitou o conhecimento minucioso de todas as variáveis das propostas de trabalho que pretendíamos prescrever. Além disto, com o decurso da PL fomos manifestando uma maior capacidade de perceção dos níveis de aprendizagem dos alunos e de adaptação às imprevisibilidades que poderiam surgir ao nível do processo de ensino-aprendizagem

No entanto, é necessário termos presente que o PdA acaba por ser um documento auxiliar, sobretudo para os docentes que tenham a responsabilidade de lecionar várias turmas no mesmo ano letivo, uma vez que a memorização e a recordação minuciosa de todas as informações que deverão ser consideradas nas situações de aprendizagem torna-se praticamente impossível.

4.2.4. Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica consiste na operacionalização de todas as intenções definidas aquando da realização dos planeamentos, sejam eles macro ou micro organizacionais.

Siedentop (1998a) partilha da opinião que um professor eficaz procura junto dos seus alunos a diminuição das perturbações e o aumento do tempo destinado à aprendizagem. Se o objetivo do professor não for a aprendizagem dos alunos, então o seu papel poderá ser equiparado ao de um animador ou dinamizador de atividades desportivas remunerado para o efeito.

Batalha (2004) considera que as dimensões da intervenção pedagógica (instrução, clima, disciplina e gestão) são um conjunto de situações que o professor constrói para conseguir que o ato pedagógico seja realmente um sucesso. Estas dimensões, sendo estruturais no êxito pedagógico, não podem ser equacionadas de forma dissociada, uma vez que estão inevitavelmente relacionadas.

4.2.4.1. Instrução

A instrução trata-se, segundo Quina (2009, p.90), de um comportamento de ensino que o professor utiliza para motivar e transmitir ao aluno informações sobre as atividades, nomeadamente “o quê, o como e o porquê fazer”.

Na opinião de Batalha (2004), as informações apresentadas pelo docente não devem consumir tempo de aula, ou seja, o professor deve reduzir ao estritamente necessário o tempo despendido à informação.

Todavia, no começo da nossa atividade docente, éramos demasiado minuciosos nas explicações fornecidas e verificámos que os alunos manifestaram algumas dificuldades na perceção dos objetivos dos exercícios, sendo necessário, em algumas situações, interromper as tarefas em curso e voltar a realizar as instruções. Perante esta situação, e reconhecendo que a estratégia adotada tinha implicações negativas na concentração dos alunos e na compreensão dos exercícios, minimizava os tempos de prática e poderia estar a limitar-lhes a criatividade, acabámos por ser mais céleres e sucintos nas instruções fornecidas, deixando-os, muitas das vezes, descobrirem o propósito fundamental das atividades prescritas.

Nas instruções fornecidas procurámos também recorrer ao questionamento, uma vez que se trata de uma ferramenta pedagógica essencial que oferece aos alunos a possibilidade de compreenderem e, conseqüentemente, resolverem os desafios colocados nas situações práticas. Sobrinho (2007) afirma que esta estratégia pedagógica não possibilita apenas ao aluno ter uma informação pré-formada, mas também pensar sobre

aquilo que está a ser realizado. Além disto, conseguimos através do questionamento aferir a assimilação de conteúdos por parte dos discentes.

Durante a instrução, os alunos devem ficar com uma imagem correta das tarefas e com a possibilidade de estabelecer uma relação entre as ações de aprendizagem e os resultados dessas ações (Batalha, 2004).

Para facilitar o processo de compreensão dos alunos, utilizámos com alguma frequência a demonstração. Esta estratégia possibilita ao docente fornecer aos seus alunos uma informação visual através da aprendizagem observacional. Williams e Hodges (2005) referem que a demonstração é essencial para informar o aluno sobre a melhor maneira de realizar uma habilidade.

O uso da demonstração depende, segundo Hodges e Franks (2002), do tipo de tarefa a executar e da destreza que o praticante possui para realizá-la. Quando os alunos não apresentavam uma qualidade aceitável na execução das tarefas pretendidas, essencialmente devido ao facto de não terem um conhecimento dos conteúdos que estávamos a abordar, realizámos as demonstrações ou recorremos à utilização de recursos audiovisuais (p.e. vídeos). A utilização de vídeos editados nas aulas de EF poderá, segundo Correia (2016, p.53), “servir de catalisadores de processos de amadurecimento, que consigam captar a atenção dos alunos para os pontos-chave da destreza verificada, indicando-lhes os aspetos mais estruturantes”. Quando essa situação não se verificava, os discentes acabavam por realizar as demonstrações e, posteriormente, eram utilizados como agentes de ensino, assumindo um papel auxiliador na orientação do processo de ensino-aprendizagem. Com esta estratégia, os elementos mais habilidosos auxiliavam os colegas menos proficientes e apoiavam-nos quando estes tinham execuções motoras menos conseguidas, permitindo a realização de um trabalho cooperativo e colaborativo.

Mendes (2004, p.96) acredita que com a demonstração “o sujeito tende a imitar as imagens dos modelos que considera mais significativos”, o que nem sempre é o mais indicado para a aquisição de comportamentos, mormente em estágios iniciais da aprendizagem em que o aluno não consegue escolher os aspetos fundamentais da ação. Assim sendo, a instrução verbal pode ter uma influência mais significativa que a demonstração de um modelo.

Neste sentido, durante a realização das demonstrações recorremos à utilização de “dicas verbais” que, na ótica de Spessato e Valentitni (2013), são palavras e frases concisas e objetivas, que possibilitam a descrição com destaque para as componentes críticas do movimento.

Outra das estratégias que utilizámos em todas as aulas foi a individualização do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que considerámos que todos os alunos sem exceção deveriam ter oportunidades equitativas de prática e condições evolutivas condizentes com os seus ritmos de aprendizagem.

A este propósito, Jacinto et al. (2001, p.27) abordam a importância do princípio da especificidade, explicando 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”.

A frequência e a qualidade de informação fornecida pelo professor sobre a prestação dos alunos são outros dos aspetos que, segundo Piéron (1996), os docentes deverão considerar na didática das atividades desportivas. Para Batalha (2004), o *feedback* pedagógico está inserido na dimensão instrução e é um fator crítico na aquisição e no aprimoramento das habilidades motoras e expressivas.

O *feedback* pedagógico é entendido por Carreiro da Costa (1995) como sendo toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno, objetivando a interrogação sobre o que foi feito, como foi realizado, a sua avaliação, a descrição e a correção da sua prestação. O *feedback* contribui para a redução da incerteza do indivíduo relativamente às sensações características da ação ou ao resultado efetivamente obtido (Mendes & Godinho, 1996).

O *feedback* pode ser: (i) intrínseco, quando a informação é captada pelos órgãos sensoriais que, de certa forma, avalia a execução da ação, e (ii) extrínseco, quando está relacionado com as informações fornecidas por fontes externas (p.e. professor), tendo como função ampliar ou complementar o *feedback* intrínseco (Ennes & Brenda, 2004).

Os *feedbacks* extrínsecos podem, de acordo com Batalha (2004), ser classificados quanto: (i) ao objetivo (avaliativos, descritivos, prescritivos e interrogativos); (ii) à forma (auditivos, visuais, quinesésicos e mistos); (iii) à direção (individuais e coletivos); (iv) ao tipo (positivos e negativos), e (v) ao momento (antes, durante ou após a execução).

Neste contexto, Piéron (1992) esclarece que a eficácia do *feedback* depende do conhecimento que o professor tem: (i) das atividades que irá prescrever; (ii) dos alunos que serão alvo de *feedback*, e (iii) das capacidades percetivas do professor.

Primeiramente, ao observarmos simultaneamente uma diversidade de comportamentos nas várias situações práticas não tivemos a capacidade de selecionar o momento mais adequado para intervirmos qualitativamente. Na generalidade das situações, não sabíamos se deveríamos esperar e ver as estratégias que os alunos eram

capazes de adotar para solucionar os problemas decorrentes da prática ou se deveríamos tomar a opção de intervir para fornecer os *feedbacks* necessários. No nosso entender, o problema não residia no domínio da matéria de ensino que estávamos a lecionar, mas sim no conhecimento pouco minucioso relativamente às especificidades comportamentais de cada um dos alunos, porque estávamos numa fase primordial do ano letivo.

Durante o fornecimento de *feedback*, Piéron (1996) considera que o professor deverá: (i) observar e identificar os erros no aluno; (ii) decidir reagir ou não o fazer; (iii) determinar a natureza da causa e do erro; (iv) intervir, e (v) seguir o seu *feedback*.

Numa fase inicial da prática pedagógica, foram também atribuídos *feedbacks* com uma frequência excessiva e, simultaneamente, com pouca pertinência. Após um exercício reflexivo, concluímos que a aquisição de aprendizagens qualitativas não está dependente da quantidade de *feedbacks* atribuídos, mas sim da qualidade com que os mesmos são fornecidos. Para Piéron (1996, p.45), “o carácter correto do *feedback* distingue igualmente os professores mais e menos eficazes”.

Com o decorrer do ano letivo, e devido ao facto de termos um conhecimento mais minucioso das características comportamentais dos nossos alunos, tivemos a capacidade de dar respostas mais adequadas e incisivas à variabilidade de situações que ocorriam nas aulas, e a sensibilidade de intervir no tempo apropriado.

O posicionamento do docente estagiário no espaço de aula foi outra das dificuldades inerentes ao momento de atribuição de *feedbacks* aos discentes. Inicialmente, existiram dificuldades em nos colocarmos numa posição estratégica que nos possibilitasse, concomitantemente, fornecer um *feedback* individualizado e ter um campo visual alargado que nos permitisse controlar as ações comportamentais dos restantes elementos da turma. Posteriormente, sempre que realizávamos alguma instrução individualizada, tínhamos também o cuidado de controlar os alunos que tinham uma maior probabilidade de terem comportamentos desviantes e influenciar negativamente o clima da aula.

Em todas as aulas, procurámos utilizar *feedbacks* avaliativos para avaliar a prestação dos alunos, *feedbacks* descritivos para recordar aos estudantes os pontos fulcrais da realização da atividade e comparar as suas execuções com a execução desejada e *feedbacks* prescritivos para prescrever uma alteração da prestação motora dos discentes (Quina, 2009). Foram também utilizados *feedbacks* interrogativos em que o aluno foi colocado pelo professor no centro do processo de compreensão e estimulado a responder às suas próprias dúvidas, tornando-se num construtor ativo das suas próprias

aprendizagens, possibilitando ao professor a percepção das intencionalidades do aluno no desenvolvimento das ações (Mesquita, 2012).

Independentemente da aula lecionada, foram atribuídos *feedbacks* auditivos, visuais, quinestésicos ou mistos. Os *feedbacks* quinestésicos atribuídos através da expressão corporal, ajudam o estudante a perceber com maior facilidade os desempenhos motores pretendidos (Batalha, 2004).

Ainda ao nível da comunicação estabelecida com os alunos, foram atribuídos sempre que se justificasse *feedbacks* de cariz positivo para reforçar os desempenhos, valorizar os comportamentos apropriados e, conseqüentemente, elevar os seus índices motivacionais e de envolvimento nas tarefas da aula. A atribuição de *feedbacks* positivos contribuiu para a obtenção de um clima agradável de aula. Piéron (1996) alerta para o facto da atitude positiva dos alunos apenas se desenvolver em relação às atividades físicas quando são praticadas num ambiente agradável, com um clima de suporte e encorajamento por parte do professor.

4.2.4.2. Clima

Associados à dimensão clima estão, segundo Batalha (2004), as relações humanas, as interações pessoais e o ambiente vivido no processo de ensino-aprendizagem.

Partilhámos da opinião de Piéron (1988) quando consideramos que a existência de um clima positivo em contexto de aula é um dos aspetos a considerar na procura da eficácia pedagógica.

Durante o ano letivo, acabámos por adotar uma postura comportamental afetiva, democrática e disciplinar por acreditarmos que contribuiria para o clima de aula desejado.

Procurámos interagir afetivamente com os nossos alunos para conhecermos e compreendermos as suas singularidades comportamentais e as suas realidades contextuais, pois poderíamos, concomitantemente, contribuir para a resolução dos seus problemas, independentemente da gravidade existente, e para a melhoria dos seus estados de espírito fora e dentro da aula.

Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece “uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e aprender com eles” (Silva & Schneider, 2007, p.83).

De acordo com Fazendeiro (2010), a afetividade tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, porque além de contribuir para o bem-estar psíquico dos

educadores e dos educandos, propicia um clima favorável para a relação de aprendizagem.

Para além disto, partilhamos da opinião de Siedentop (1998) que considera que se tivermos um bom relacionamento e uma interação positiva com os nossos alunos, estes terão confiança nos nossos ensinamentos.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser também democrático e, por isso, conferimos aos alunos a possibilidade de terem um papel ativo e interventivo nas aulas.

Na opinião de Batalha (2004), o docente deve suscitar a participação empenhada dos alunos e promover a manifestação de opiniões, de modo a fomentar experiências positivas num ambiente favorável.

Neste contexto, procurámos ouvir as sugestões dos discentes e, em muitos momentos, decidimos aceitá-las por considerarmos que se tratavam de mais-valias na concretização dos objetivos definidos.

“É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também.” (Freire, 2003, p. 88)

Foram prescritas situações de aprendizagem com um carácter lúdico para facilitar a familiarização dos alunos com os conteúdos que pretendíamos abordar e reforçar a aproximação de todos os elementos da turma e, conseqüentemente, criar um clima agradável de aula. Muitas das vezes, a grande dificuldade que encontrávamos neste tipo de tarefas era concluí-las no tempo definido, devido ao entusiasmo manifestado pelos alunos. O lúdico é:

“considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspeto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia.” (Teixeira, 1995, citado por Anjos, 2013, p.19)

A existência de desafios competitivos nas situações práticas prescritas permitiu a promoção de um clima positivo nas aulas, devido ao facto dos alunos manifestarem uma

disponibilidade inequívoca para melhorar as suas prestações individuais e terem um contributo positivo nos desempenhos coletivos.

Todas as aulas tiveram acompanhamento musical, permitindo a criação de um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e descontraído e, ao mesmo tempo, um aumento dos índices motivacionais dos alunos.

4.2.4.3. Disciplina

Batalha (2004, p.128) defende que “uma classe indisciplinada não pode aproveitar de forma optimal o processo de formação”. Nas situações em que observámos ações que considerávamos inapropriadas e que poderiam potenciar o aparecimento de comportamentos excessivamente desviantes ou condutas reprováveis que poderiam colocar em causa as condições de segurança da aula, tínhamos uma intervenção disciplinar punitiva ou repreensiva.

A disciplina tem uma relação direta com o clima da aula e é caracterizada pela atuação do professor relativamente aos comportamentos desviantes observados, através da punição ou da repreensão. Assim sendo, o professor deve: (i) atuar no momento certo, com justiça, em que o castigo seja proporcional à gravidade da falha e com firmeza, não podendo recuar na punição; (ii) ser congruente, aplicando o mesmo castigo para a mesma infração, e (iii) punir unicamente quando se justificar (H. Antunes, comunicação pessoal, 2016).

Pese embora a existência de disciplina, procurámos ser flexíveis e aplicá-la apenas quando realmente se justificasse e com o devido doseamento. Ao estarmos na presença de alunos com contextos económicos, sociais e familiares desfavoráveis, que muitas das vezes reclamavam a ausência de afeto e compreensão no seu seio familiar, a disciplina em excesso poderia ser contraproducente.

Os comportamentos desviantes podem ser evitáveis e, de acordo com Batalha (2004), o docente deverá ter a capacidade de antecipar problemas de disciplina e, sobretudo, atuar ao nível da prevenção. Para esse efeito, na primeira aula da disciplina decidimos antecipar algumas regras e definir rotinas.

Antes de iniciarmos o ano letivo, fomos informados que frequentemente existem atrasos por parte dos alunos no início das aulas de EF, independentemente dos horários existentes. A principal razão que estava na origem dessa situação prendia-se com o facto dos alunos utilizarem os primeiros minutos da aula para trocarem de roupa. Além disto,

segundo orientações do Grupo de EF, os professores deveriam dispensar os discentes minutos antes da aula terminar, de modo a que tivessem possibilidade de manter os hábitos necessários de higiene sem prejudicar o horário da aula seguinte. Perante a existência destas duas situações, e para não perdermos tempo útil de aula, informámo-los que se não fossem pontuais, a sessão terminaria mais tarde do que inicialmente estava previsto.

De acordo com Jacinto et al. (2001., 2001a, p.54) os estudantes devem “colaborar na preparação, arrumação e preservação de todo o material” utilizado na aula. O cumprimento destas tarefas foi contabilizado para efeitos de avaliação da disciplina e, por isso, verificámos que os estudantes, por um lado, passaram a chegar atempadamente para dispor o material pelo espaço da aula e, por outro lado, não abandonaram o recinto sem o arrumarem devidamente. Com este tipo de tarefas, contribuímos para o incremento da colaboração, da cooperação, da organização e da responsabilidade.

Outras das regras definidas inicialmente prendia-se com o facto dos alunos só poderem utilizar o material da aula após a explicação e demonstração dos exercícios, uma vez que pretendíamos que ouvissem atentamente as indicações e orientações fornecidas, ao invés de estarem distraídos e a terem comportamentos desviantes com os colegas.

Nas primeiras aulas do ano letivo, a orientação dos exercícios de retorno à calma foi da nossa responsabilidade. Posteriormente, essa função passou a ser desempenhada pelos alunos, uma vez que se encontravam devidamente familiarizados com os exercícios e realizavam-nos com a qualidade desejada. Com esta estratégia, para além de anteciparmos regras, desenvolvemos nos alunos uma maior autonomia e responsabilidade.

Definimos que, quando as aulas fossem lecionadas no exterior, os discentes deveriam posicionar-se de costas para o sol durante as explicações fornecidas, com o intuito de minimizar o impacto das condições climatéricas nos seus processos de atenção e concentração, bem como de costas para os locais de passagem dos outros alunos.

Verificámos frequentemente que nas instalações exteriores existiram alunos externos à turma que se encontravam apenas em contexto de recreação no mesmo horário da aula. Na ocorrência desta situação, tínhamos o cuidado de pedir-lhes que se retirassem para não prejudicarem os índices de concentração dos nossos alunos nas tarefas da aula. Nas instalações interiores, não era autorizada a presença de alunos que não tivessem aulas de EF ou treinos do DE. Caso se verificasse uma simultaneidade de atividades, os espaços

do pavilhão eram divididos por uma cortina, com a finalidade de maximizar a atenção dos estudantes para as instruções fornecidas pelo professor de cada turma.

Uma das estratégias aplicadas para chamar a atenção dos alunos e transmitir-lhes informações celeremente sem despendermos muito tempo da aula foi a utilização de sinais sonoros com recurso ao apito. Por um lado, se escutassem um sinal sonoro, deveriam parar a tarefa que se encontravam a realizar, uma vez que iríamos fornecer um *feedback* coletivo numa situação de aprendizagem. Por outro lado, se ouvissem dois sinais sonoros significava que o exercício tinha sido finalizado e deveriam dirigir-se rapidamente para junto do professor que se encontrava no centro do terreno, de modo a receberem novas instruções.

Ao longo das aulas, as formas de organização da turma variaram em função das instruções que atribuímos e dos objetivos de cada uma das situações práticas prescritas. Neste sentido, a disposição da turma poderia respeitar as formas de organização frontal, em xadrez, em fila, em colunas ou dispersa, como sugere Batalha (2004). Para além deste tipo de organizações, em algumas situações a turma foi organizada em roda, semicírculo, a pares, pequenos grupos ou até mesmo num único grupo. Independentemente da forma de organização utilizada era importante mantê-los enquadrados com o nosso campo visual.

A constituição dos pares e grupos de trabalho foi, na generalidade das situações, da nossa responsabilidade, considerando os níveis de proficiência motora, os graus de afinidade e a capacidade de responsabilidade dos alunos. Todos os grupos de trabalho foram heterogéneos na sua constituição, cujos elementos tinham níveis de proficiência e géneros diferenciados. A existência de níveis de proficiência motora distintos no mesmo grupo permitia a realização de um trabalho colaborativo entre os alunos, porque os elementos mais proficientes, devido ao facto de realizarem em condições aceitáveis as habilidades motoras, poderiam auxiliar os colegas menos proficientes a melhorarem as suas execuções. A realização deste tipo de trabalho proporcionou tempos mais duradouros de exercitação aos discentes menos proficientes e, conseqüentemente, aumentou a probabilidade de aquisição de aprendizagens.

Para Jacinto et al. (2001, p. 30) “(...) a formação de grupos é um elemento na estratégia de diferenciação do ensino” e deve possibilitar “(...) preferencialmente, a interacção de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos”.

Por vezes na mesma situação prática, embora não alterássemos a constituição dos grupos, introduzimos variantes progressivas e regressivas, com o propósito de proporcionarmos aos alunos oportunidades de prática condizentes com os seus ritmos de aprendizagem. Desta forma, os alunos com maiores destrezas motoras participaram em situações práticas de maior complexidade e os alunos menos habilitados tiveram sucesso nas tarefas realizadas e uma percepção menos distorcida das suas reais capacidades.

“Considera-se possível e desejável a diferenciação de objectivos operacionais e actividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (de conjunto, interactiva) quanto possível, e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário” (Jacinto et al., 2011, p.29).

Além disto, a integração de variantes regressivas e progressivas na mesma situação de aprendizagem proporcionou a diversificação dos estímulos e contribuiu para a obtenção de um clima de aula positivo.

O facto de existir uma homogeneidade entre todos os grupos possibilitou que nas situações de confrontação/oposição não existisse um desequilíbrio significativo no resultado final, minimizando o surgimento de sentimentos de descontentamento e de desmotivação e ausência de competitividade.

No início do ano letivo, verificámos através dos testes sociométricos realizados, que alguns alunos não tinham qualquer relação de afinidade com os elementos da turma. Na origem desta situação estavam razões como o género, a mudança de turma, o ingresso numa nova escola e a chegada a uma nova região devido aos problemas políticos e socioeconómicos que estavam a ocorrer no seu país de origem (p.e. Venezuela). Neste sentido, decidimos integrar no mesmo grupo de trabalho os alunos que tinham uma reduzida ou inexistente relação de proximidade entre si. Esta estratégia foi importante para que os alunos aprendessem a trabalhar com qualquer colega, independentemente das afinidades existentes. Para Jacinto et al. (2001, p.9), uma das finalidades da EF passa pela “orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos.”

No que diz respeito à capacidade de responsabilidade, fomos escolhendo as pessoas que no nosso entender eram as mais responsáveis, e decidimos distribuí-las pelos vários grupos. Os alunos mais responsáveis poderão ter um importante contributo na gestão do

processo de ensino aprendizagem, porque não só cumprem as tarefas solicitadas, como também estimulam os companheiros a fazê-lo.

A constituição dos grupos de trabalho foi alterada em função dos comportamentos que pretendíamos solicitar nas situações de aprendizagem e das metodologias didático-pedagógica que implementámos (p.e. MED e MC).

Corroboramos a opinião defendida por Jacinto et al. (2001, p.29) que afirmam que “a fixação dos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens”.

Durante o ano letivo, foram solicitados aos alunos a realização de trabalhos não presenciais (p.e. pesquisa de conteúdos abordados nas aulas, visualização de vídeos filmados pelo professor sobre as suas prestações motoras na aula, com o intuito de desenvolverem uma consciencialização mais aproximada da realidade relativamente aos seus desempenhos motores e aos aspetos que deveriam ser melhorados futuramente). A solicitação deste tipo de trabalhos não presenciais foi uma estratégia com resultados positivos, uma vez que os alunos complementaram o processo de compreensão dos conteúdos lecionados.

Relativamente aos alunos que não puderam participar nas aulas por apresentarem lesões de ordem física, e de modo a que tivessem um contributo ativo e preponderante, foram-lhes incumbidas várias tarefas, tais como: (i) a observação, a identificação e a explicação das principais dificuldades que os colegas apresentavam para resolver os problemas decorrentes das situações de aprendizagem prescritas e, posteriormente, a apresentação de soluções para resolvê-las; (ii) a organização de quadros competitivos para os torneios intra-turma realizados em algumas aulas, o registo dos resultados dos jogos, o controlo do tempo de jogo e a atualização dos resultados e respetivas classificações; (iii) o registo dos tempos de empenhamento motor, de acordo com o instrumento apresentado por Siedentop, Hastie e Mars (2011); (iv) a realização de registos musicais e coreográficos, e (v) as tarefas de arbitragem.

A distribuição destas tarefas foi sempre realizada tendo em consideração as necessidades dos alunos dispensados, as características da aula e as singularidades comportamentais da turma.

4.2.4.4. Gestão

Para Piéron (1996), a gestão a aula trata-se de um elemento nuclear na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas. Batalha (2004) defende que este elemento é influenciado pelo tempo e pelo espaço.

A gestão do tempo da aula e o cumprimento escrupuloso da duração de cada uma das situações práticas prescritas, de acordo com o planeamento realizado previamente, acabou por ser uma das grandes complicações que surgiram no início de todo o processo de lecionação. As instruções demasiado minuciosas e morosas numa fase inicial das situações práticas e a imprevisibilidade e a variabilidade comportamental dos alunos são fatores que ajudam a explicar a origem destas dificuldades.

Ao longo do processo de lecionação fomos encarando esta situação com naturalidade, uma vez que o PdA, apesar de tratar-se de um documento extremamente preponderante e imprescindível no planeamento e na operacionalização dos exercícios, nunca se deverá sobrepor à necessidade de realizar adaptações em contexto de aula e prejudicar a qualidade progressiva e contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Piéron (1988) considera que no ensino das atividades desportivas o docente deverá considerar o tempo que o aluno passa em atividade motora. O tempo de empenhamento motor constitui o tempo que é efetivamente passado pelo aluno em atividade motora durante a aula de EF (comunicação pessoal, J. Simões, 2014). Inevitavelmente, o tempo de empenhamento motor é influenciado pela motivação dos alunos para as tarefas da aula (Piéron, 1996).

No entanto, nem todos apresentavam a mesma predisposição motivacional para os exercícios prescritos. Nesse sentido, procurámos que a generalidade das situações práticas contemplasse desafios competitivos, de modo a que todos os alunos se esforçassem para obterem sucesso na tarefa prescrita. “Competir é o que nos motiva a agir, a fazer o esforço, a privilegiar o trabalho” (Lopes, 2015, p. 68).

No entanto, e à semelhança de Ferreira (2000), pretendíamos que a competição fosse vista como uma condição na qual o estudante procura a concretização de padrões e objetivos pessoais e não uma comparação com o desempenho dos outros.

É necessário termos em atenção que se a competição for apenas vista numa lógica comparativa, poderemos estar a contribuir para o decréscimo da motivação e para o aparecimento de comportamentos indisciplinados, porque nem todos os alunos lidam bem com os resultados menos conseguidos das suas prestações.

Piéron (1996) considera que o tempo de empenhamento poderá também ser influenciado pela intervenção do professor em relação ao aluno. Neste sentido, durante as situações de aprendizagem procurámos reforçar positivamente os esforços dos alunos, mas também as evoluções e as progressões conseguidas.

Para elevarmos os índices de envolvimento motor dos alunos nas aulas, recorremos ao trabalho por estações e por circuito. Com estas estratégias organizativas foi possível evitar, por um lado, a formação das tradicionais longas filas de espera, que impossibilitam que os alunos tivessem um tempo de exercitação significativo e, por outro lado, reduzir os tempos de transição entre os vários exercícios.

A este propósito, Batalha (2004, p.130) salienta que “a transição é uma actividade de gestão entre os exercícios e diminuir o tempo gasto nas transições é um objectivo importante a atingir”.

Além disto, utilizámos em algumas aulas a organização massiva, em que, segundo Quina (2009), os alunos individualmente ou em grupos encontram-se simultaneamente ocupados a realizarem a mesma tarefa, o que os impede de terem comportamentos fora da tarefa.

A organização por áreas, em que os alunos ocupavam um determinado espaço durante toda a aula foi também utilizada, principalmente numa fase mais avançada do processo de leccionação, quando os discentes possuíam uma autonomia decisional considerável. Com esta estratégia organizativa foi também possível diminuir os tempos de transição, uma vez que os alunos não tinham de mudar de espaço para progredirem para o exercício seguinte.

No início de algumas aulas, ainda que de uma forma muito pouco significativa, recorremos à organização por vagas ou por estafetas, o que nos possibilitou, concomitantemente, a obtenção de um envolvimento ativo por parte dos alunos e um controlo da turma.

Não obstante termos procurado maximizar os índices de empenhamento motor nas aulas, reconhecemos que menor tempo fisicamente ativo não significa necessariamente ausência de aprendizagens. Os alunos poderão estar numa posição sedentária, mas isso não invalida que não estejam a resolver alguns dos problemas impostos pela prática e a adquirir um número significativo de aprendizagens qualitativas.

Relativamente à gestão da aula, procurámos deslocar-nos no espaço sem nunca ficarmos de costas para os alunos, mantendo-os totalmente enquadrados com o nosso campo visual, pois assim seria possível termos uma noção mais clara dos acontecimentos

da aula e intervirmos rapidamente e adequadamente. Stadnik (2008) afirma que um professor competente tem a capacidade de movimentar-se no espaço de ensino para promover a participação constante do aluno.

Em determinadas situações, que fosse verificada a existência de muitos elementos com dificuldades no mesmo espaço de tempo na realização de uma habilidade (p.e. execução de elementos gímnicos, realização de movimentações específicas das ARE), acabámos por dar-lhes particular atenção. Com este trabalho mais personalizado, pretendíamos evitar uma aprendizagem assente em movimentos automatizados incorretos que são armazenados como engramas, sendo muitas das vezes resistentes e praticamente impossíveis de corrigir.

Em algumas situações, para não prejudicarmos a evolução dos alunos que se encontravam com um ritmo de aprendizagem superior, facultámos-lhes dispositivos eletrónicos (p.e. *smarthphones* e *tablets*) para que pudessem desenvolver as habilidades sem estarem totalmente dependentes das nossas orientações. Apesar de termos o cuidado de observar os seus comportamentos neste tipo de situações, acabámos por conferir-lhes alguma autonomia e, ao mesmo tempo, exigir-lhes alguma responsabilidade no cumprimento dos objetivos definidos para os exercícios prescritos.

Em outras situações, por considerarmos que os alunos mais proficientes estavam capacitados, estes acabaram por desempenhar o papel de agentes de ensino, identificando os colegas que estavam com mais dificuldades na execução de uma habilidade e sugerindo algumas alternativas práticas para solucioná-las.

As estratégias apresentadas e justificadas anteriormente foram aplicadas transversalmente em todas as aulas ministradas. No entanto, na abordagem dos conteúdos de determinadas matérias de ensino foram implementadas opções didático-pedagógicas específicas que passaremos a explicar seguidamente.

4.2.4.5. Desportos de Raquete

No ensino do Ténis e do Badminton existem quatro etapas que deverão ser consideradas sequencialmente: (i) desenvolvimento da coordenação; (ii) Ténis curto/Badminton Curto; (iii) Miniténis/Minibadminton, e (iv) formação da técnica final (R. Fernandes, comunicação pessoal, 2016).

Numa fase inicial da leção do Ténis e do Badminton, devido ao facto de todos os alunos se encontrarem num nível introdutório de aprendizagem, foram prescritos jogos

lúdicos com um carácter competitivo destinados ao desenvolvimento de habilidades específicas de coordenação óculo-manual e manipulação da raquete e da bola.

Para que os alunos realizassem um *transfer* das destrezas adquiridas de manipulação da raquete e da bola para as habilidades de ação simples, introduzimos o Ténis curto e o Badminton curto. Nesta fase, foram prescritas situações jogadas de curta distância, permitindo o desenvolvimento do controlo e o aumento da sensibilidade em relação à bola/volante e à raquete.

Nesta fase verificámos com mais significância a existência de uma discrepância motora entre os alunos nas duas matérias de ensino. Por um lado, existiam alunos com uma destreza motora elevada e, por isso, decidimos avançar para o Miniténis e para o Minibadminton, em que a rede estava numa posição baixa e as dimensões do espaço de jogo eram reduzidas, possibilitando a execução de batimentos relativamente curtos e o prolongamento das jogadas. Posteriormente, em função das evoluções observadas, decidimos trabalhar com alguns alunos a formação da técnica final, prescrevendo exercícios de confrontação para que aperfeiçoassem o desenvolvimento técnico e melhorassem a precisão dos batimentos realizados, controlando a direção, a força e a velocidade exercida na bola/volante e que, conseqüentemente, fizessem escolhas táticas mais complexas e ousadas em situação de jogo. Por outro lado, para os alunos menos proficientes que apresentavam limitações técnicas (e.g. incumprimento da maioria dos critérios de êxito dos gestos técnicos) e táticas (ocupação irracional do espaço de jogo e leitura inadequada das ações do adversário) continuámos com o Ténis curto e com o Badminton curto.

Caso verificássemos que os alunos não conseguiam trocar a bola/volante entre si com o devido sucesso, e de modo a evitar que passassem a maior parte do tempo da aula a terem insucesso na tarefa, diminuámos a complexidade do exercício (p.e. permitir que a bola tocasse mais do que uma vez no solo, que o volante/bola fossem jogados a uma trajetória constante, isto é, à altura da cintura e colocados do lado onde o batimento seria realizado ou ainda que a distância entre os elementos do par fosse reduzida), promovendo assim maiores oportunidades de aprendizagem e de sucesso na tarefa.

Inicialmente, tínhamos previsto abordar a execução das habilidades técnicas utilizando apenas situações de jogo, contudo em função das dificuldades existentes acabámos também por recorrer a alguns exercícios analíticos.

Jacinto et al. (2001, p.28) referem 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”.

Fizemo-lo fundamentalmente nas fases iniciais da aula e procurámos que os exercícios prescritos, apesar de não terem confrontação direta fossem desafiantes (p.e. colocação de arcos na vedação ou no chão para trabalhar os critérios de êxito de um determinado gesto técnico e, por conseguinte, melhorar o controlo da direção, da velocidade e da força do batimento).

A realização deste trabalho específico para melhorar a execução dos principais critérios de êxito dos gestos técnicos permitiu que os alunos elevassem o nível de jogo, não se limitando durante grande parte do tempo a executar exclusivamente o mesmo batimento para devolver a bola/o volante para o outro lado do campo.

Na ausência de redes de Ténis, recorreremos a três postes, a uma corda grande que serviu de rede e a alguns cones e cordas para definirmos os espaços de jogo reduzidos com as respetivas linhas divisórias. Perante a inexistência de *softballs*, que são indicadas numa fase inicial do ensino do Ténis, tentámos que os alunos com maiores dificuldades utilizassem as bolas mais vazias, devido aos ressaltos serem mais baixos e facilitarem a realização dos batimentos.

4.2.4.6. Ginástica

Na Ginástica, foi implementado o MED, porque os alunos manifestaram menor interesse na leção desta matéria e consideraram ter dificuldades e receios na execução dos elementos gímnicos no início do ano letivo. Para além de pretendermos que os alunos desenvolvessem as suas competências ao nível da execução dos elementos gímnicos, tencionávamos que os mesmos desempenhassem funções de apoio (p.e. juiz gímnico) e de colaboração ao nível da orientação (p.e. treinador adjunto e capitão) da prática desportiva.

Com a aplicação do MED, a tradicional UD é, segundo Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013), substituída por uma época desportiva composta por três etapas de desenvolvimento: pré-época, época e pós-época.

A pré-época foi constituída por cinco aulas de noventa minutos. Na primeira aula, foi realizada a AD de um esquema com alguns elementos da Ginástica de Solo e da Ginástica de Aparelhos (minitrampolim). Após a realização da AD, as três aulas seguintes

foram destinadas ao ensino da execução dos elementos gímnicos e respetivas ajudas que seriam trabalhados durante a época. Na última aula desta etapa, foram constituídas quatro equipas com um número máximo de cinco elementos que iriam trabalhar ao longo de toda a época desportiva.

Para promover a afiliação à mesma equipa durante toda a época, os alunos, por um lado, escolheram um nome, um equipamento e um sinal sonoro de identificação para as suas equipas e, por outro lado, assinaram um contrato protocolar (Apêndice 5), em que foram responsabilizados pelo cumprimento de uma função (p.e. treinador adjunto, capitão, juiz e fotógrafo) e respetivas funções durante os treinos e as jornadas competitivas.

Na transição da pré-época para a época, foram fornecidos às equipas dois documentos orientadores da sua atividade, sendo eles um *dossier* de trabalho (Apêndice 6) e um regulamento (Apêndice 7). No *dossier*, era possível encontrar as situações de aprendizagem com variantes regressivas e progressivas, os critérios de êxito e as ajudas que teriam de considerar para uma correta realização dos elementos gímnicos, bem como os registos estatísticos realizados nos dias das jornadas competitivas para que tivessem uma consciência dos critérios de êxito dos vários elementos gímnicos que necessitavam de trabalhar nas sessões de treino seguintes. No regulamento, estavam definidas as penalizações a atribuir caso não existisse o cumprimento das funções contratualizadas. A observação de comportamentos desviantes e antidesportivos e a não realização das ajudas gímnicas resultaria na diminuição da pontuação final após cada treino ou jornada.

A época foi composta por sete sessões de noventa minutos. Foram organizados, alternadamente, quatro treinos e três jornadas referentes ao campeonato interno. Em cada um dos treinos, os alunos trabalharam diferentes elementos gímnicos e as respetivas ajudas. No final dos treinos, reunimo-nos com os treinadores adjuntos e capitães das equipas para transmitir-lhes algumas informações, ouvirmos as suas reivindicações e esclarecermos algumas dúvidas que pudessem existir. Nos dias das jornadas, os alunos realizavam uma sequência de elementos gímnicos de solo e de trampolins treinados na sessão anterior. O objetivo fundamental destas jornadas passou por: (i) realizar a AF para podermos registar as principais evoluções dos alunos, uma vez que a avaliação não deveria cingir-se a um único momento da época; (ii) promover a competição para aumentar os índices motivacionais dos alunos e a melhoria dos seus objetivos pessoais, e (iii) dar a conhecer aos discentes a dinâmica de funcionamento dos eventos de Ginástica.

Na pós-época, foi realizado o evento culminante com um carácter festivo e as equipas foram premiadas pelos seus desempenhos ao longo de toda a época desportiva.

A implementação do MED permitiu que todos os alunos apresentassem desempenhos motores evolutivos no final da UD de Ginástica, apesar de reconhecermos que seriam necessárias mais aulas para cumprirmos na íntegra os objetivos programáticos definidos para o 10.º ano de escolaridade. A este propósito, importa destacarmos a evolução de um dos alunos que na pré-época, devido ao facto de ser obeso não conseguia realizar a generalidade dos elementos de Ginástica de Solo. No decurso da época desportiva não só melhorou a execução de alguns elementos em que tinha cometido muitos erros na AD, como também conseguiu executar pela primeira vez, após vários anos escolares, elementos gímnicos como o rolamento à retaguarda, a ponte e o apoio facial invertido.

Para além das evoluções motoras registadas na execução dos elementos gímnicos, conseguimos também que todos os alunos realizassem corretamente as respetivas ajudas, situação que não acontecia no início do ano letivo.

Com a implementação do MED foi possível desenvolver nos alunos competências como a iniciativa e a autonomia. Numa fase mais avançada da época, verificámos a existência de uma maior autonomia decisional por parte dos alunos, uma vez que estes tiveram a capacidade de aumentar e diminuir a complexidade das situações práticas, respeitando as suas necessidades motoras. Durante a época desportiva, ao observarmos que as ajudas dos vários elementos gímnicos eram feitas corretamente por parte dos alunos, decidimos também responsabilizá-los pela orientação de algumas estações, permitindo-nos a realização de uma instrução mais personalizada na execução de habilidades gímnicas de maior complexidade (p.e. apoio facial invertido, mortal à frente engrupado, etc.).

Todavia, apesar de os alunos terem uma maior autonomia e responsabilidade, isso não implicou que deixássemos de ter um papel menos ativo na gestão do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Soares e Antunes (2016), o docente deverá assumir uma função de supervisor de todas as atividades organizadas pelos alunos e intervir de uma forma ativa não só nos aspetos que requerem mais cuidado ao nível do ensino, mas também na correção das atividades de aprendizagem, principalmente junto dos que mais precisam.

A introdução desta abordagem emergente de ensino do desporto, baseada nos desígnios da aprendizagem cooperativa, possibilitou o desenvolvimento de outras

competências como o relacionamento interpessoal e a cooperação, não apenas no seio das várias equipas, mas também na própria turma.

A aplicação desta metodologia educacional permitiu proporcionar tempos de treino mais específicos e duradouros e aprendizagens mais consistentes e organizadas e elevados níveis de envolvimento na tarefa, dado que a lecionação desta matéria teve uma duração prolongada e a competição assumiu um carácter festivo e formal no contexto das aulas de EF.

No entanto, apesar de os tempos de empenhamento motor serem elevados com a implementação do MED na Ginástica, constatámos que, durante a realização das jornadas, os treinadores adjuntos e os capitães das equipas tinham poucas tarefas para desempenhar, ao contrário dos juízes que eram responsáveis por avaliar, juntamente com o professor, o desempenho motor das equipas adversárias e os fotógrafos que tinham de capturar algumas fotos e, posteriormente, partilhá-las no grupo privado da turma existente numa rede social.

Para tentar solucionar este problema, foram criadas estações suplementares de trabalho, o que possibilitou que os capitães e treinadores adjuntos das equipas que tinham competido estivessem a corrigir os erros cometidos na execução de alguns critérios de êxito dos elementos gímnicos, mas também que as equipas que fossem competir estivessem a treinar os elementos que seriam executados.

É importante salientarmos que apesar de procurarmos maximizar os índices de empenhamento motor nas aulas, reconhecemos que menor tempo fisicamente ativo não significa necessariamente ausência de aprendizagens qualitativas.

No início do período, foi construído um instrumento de observação para avaliar os alunos que era constituído apenas por elementos gímnicos pertencentes ao nível elementar do PNEF que deveriam ser abordados nos dois primeiros anos do 3.º ciclo. Após realizarmos a AD, deparamo-nos com a existência de alguns alunos que realizavam corretamente grande parte dos elementos gímnicos propostos, e que se encontravam num nível de proficiência mais avançado. Para revertermos esta situação foram prescritas situações práticas de maior complexidade durante os treinos e permitimos que os alunos realizassem outros elementos para além dos que inicialmente estavam definidos (p.e. rolamentos com as pernas afastadas, rodada, espargata, salto de eixo, salto entre mãos, etc.) durante as jornadas do campeonato interno e no evento culminante. Esta estratégia permitiu que os alunos mais proficientes tivessem oportunidades equitativas, qualitativas e evolutivas de aprendizagem e índices motivacionais elevados.

Em futuras intervenções, de modo a realizarmos uma avaliação mais aproximada poderá ser criado um instrumento de avaliação, tendo em conta os conteúdos programáticos para os vários níveis de ensino, porque é sabido que em todas as matérias existem alunos com diferentes níveis de proficiência motora.

A existência de três jornadas do campeonato interno antes do evento culminante é um dos aspetos que, no nosso ponto de vista, deverá ser reconsiderado. Em futuras intervenções seria pertinente aumentar significativamente o tempo de treino e reduzir o número de competições, de modo a proporcionar aos alunos mais tempo de prática e evoluções motoras mais consistentes e sistemáticas.

No capítulo referente às Ações Científico Pedagógicas podem ser consultadas mais informações sobre as potencialidades e limitações inerentes à aplicação do MED e, em especial, no caso da matéria de ensino de Ginástica.

4.2.4.7. Jogos Desportivos Coletivos

O Andebol, o Basquetebol e o Futebol foram abordados em regime politemático uma vez que, segundo Bayer (1994), apresentam um conjunto de características comuns (bola, terreno de jogo, alvo, oposição, cooperação e regulamento) que permitem a sua lecionação simultânea.

Os conteúdos dos JDC-I foram estruturados, organizados e lecionados, considerando o MC apresentado por Graça, Musch, Mertens, Timmers, Mertens, Taborsky, Remy, De Clercq, Multael e Vonderlynck (2003), que resulta da junção do MED (Siedentop, 1994) com o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982).

Uma vez que o MED integra o MC, a tradicional UD foi substituída por uma época desportiva, constituída por três etapas de desenvolvimento: pré-época, época e pós-época. O número de sessões e os processos a realizar em cada uma das etapas foi idêntico à organização seguida na Ginástica. Contudo, ao longo da época foram organizadas três jornadas, uma por cada matéria, existiu um número mais reduzido de equipas, mas com um maior número de elementos, foram adicionadas outras funções a desempenhar por parte dos alunos (p.e. diretor de equipa, árbitro e marcador de pontos) e, naturalmente, os exercícios e o regulamento presente no *dossier* foram adaptados às especificidades dos JDC-I.

À semelhança de Graça et al. (2003), pretendíamos com a aplicação do MC que os alunos aprendessem não só a participar com sucesso em formas de jogo modificadas, mas também que tivessem a capacidade de desempenhar outros papéis de organização e orientação da prática desportiva.

Após a realização da AD psicomotora nas três matérias de ensino com recurso ao instrumento apresentado por Garganta (1998) que avalia a ocupação do espaço, o domínio do objeto de jogo, a progressão no terreno de jogo e as ações de cooperação, verificámos que a maioria dos alunos não só ocupava o espaço de jogo apenas em função da bola ou dos colegas devido à existência de uma excessiva aglomeração em torno da mesma e à ausência de noções de amplitude e profundidade, como também progredia exclusivamente em função da bola e da baliza, não equacionando a presença de oposição e cooperação por serem demasiado individualistas ou por apresentarem dificuldades em dominar o objeto de jogo de forma estável e criativa. Neste sentido, a prescrição de situações prática baseadas no modelo de ensino dos jogos para a compreensão foi a principal estratégia utilizada para solucionar os problemas identificados.

Com a aplicação deste modelo, Graça et al. (2003) afirmam que o ensino da técnica passa a ser subordinado à compreensão tático do jogo. O *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, segundo Teoldo, Greco, Mesquita, Graça e Garganta (2010, p.3), “rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada e convoca os conhecimentos táticos, declarativo e processual.”

No *TGfU* as formas de jogo são adaptadas, equacionando: (i) a seleção do tipo de jogo; (ii) a modificação do jogo por representação, ou seja, a utilização de formas de jogo reduzidas e representativas das formas adultas de jogo; (iii) a modificação por exagero, isto é, a manipulação das regras, do espaço e do tempo, canalizando a atenção dos alunos para o confronto com determinados problemas táticos, e (iv) o ajustamento da complexidade da tática em que os alunos, em função do seu repertório motor, irão enfrentar os problemas táticos, permitindo-lhes desafiar a sua capacidade de compreensão e atuação no jogo (Graça & Mesquita, 2007).

Nas situações práticas, foram abordados e trabalhados os problemas táticos dos JDC-I (manutenção da posse de bola, penetração na defesa e ataque ao alvo, transição defesa-ataque, defesa do espaço, defesa do alvo e recuperação da posse de bola) (Mitchell, Oslin & Griffin, 2013).

Não obstante, consideramos que aplicação do *TGfU* foi fundamental para resolver os problemas identificados na AD a nível psicomotor, aumentar os índices de participação

dos elementos menos motivados e, em alguns casos autoexcluídos, existiram momentos da UD que foram dedicados à prescrição de situações de jogo formal, com o intuito de aferirmos se o modelo de ensino dos jogos para a compreensão possibilitava o desenvolvimento da tomada de decisão neste tipo de situações de jogo.

Com a aplicação do *TGFU*, verificámos que a maioria dos alunos passou a ocupar o espaço de jogo racionalmente, a progredir em função dos colegas, adversários, bola e baliza e a ter ações de cooperação mais conscientes.

Pese embora a abordagem implementada ter melhorado a tomada de decisão nos aspetos mencionados anteriormente, reconhecemos que as evoluções registadas ao nível do domínio do objeto de jogo não foram tão elevadas. A existência de um maior número de aulas monotemáticas destinadas ao ensino individualizado de cada uma das matérias poderia ser uma das soluções a implementar para melhorar o domínio do objeto de jogo.

Com a implementação do MED nos JDC-I continuamos a desenvolver o processo de aquisição de competências iniciado na Ginástica. Todavia, nos JDC-I, constatámos durante a época que nem todos os elementos das equipas estavam devidamente preparados para assumir as funções contratualizadas de forma responsável. Perante esta situação, tivemos de intervir e redefinir alguns papéis que estavam a ser desempenhados por alguns alunos, evitando que a ambiguidade e a irresponsabilidade no desempenho das funções contratualizadas atingissem proporções irreversíveis. Para Hastie (2000), a definição e a clarificação concreta e inequívoca dos papéis são essenciais na obtenção de excelentes índices de responsabilização por parte dos alunos.

Tal como na Ginástica, nas Jornadas dos JDC-I os treinadores adjuntos, os capitães e os diretores desportivos, de acordo com os contratos assinados, acabaram por ter um papel mais passivo, ao contrário do que aconteceu nos dias de treino em que tiveram uma intervenção muito ativa na orientação do processo de ensino-aprendizagem. Uma das soluções que encontrámos para minimizarmos os comportamentos fora da tarefa durante as competições e continuarmos a promover aprendizagens qualitativas foi a atribuição de outras funções aos alunos para além das que estavam previamente contratualizadas. Os treinadores adjuntos e os capitães ficaram responsáveis por apontar soluções para resolver os problemas táticos em que as equipas estavam manifestamente a apresentar maiores dificuldades. Aos diretores das equipas foi-lhes pedido que registassem os níveis de empenhamento motor dos elementos de uma das equipas e verificassem se todos os elementos tinham sensivelmente o mesmo tempo de prática. Posteriormente, toda essa informação foi disponibilizada ao docente.

Relativamente ao Voleibol, importa realçar que, ao realizarmos a AD psicomotora com recurso ao instrumento apresentado por Mesquita (1998), verificámos que muitos alunos: (i) apresentavam dificuldades em chegar atempadamente à bola e em orientar a receção para o passador; (ii) adotavam uma posição predominantemente estática, ocupando o espaço de jogo de forma desorganizada; (iii) não manifestavam capacidade em trocar a bola com os colegas, reduzindo o ataque a apenas um toque; (iv) tinham dificuldades em comunicar no espaço de jogo, e (v) encontravam-se muito aglutinados no momento da queda bola. Para reverter esta situação decidimos também utilizar o modelo de ensino do jogo para a compreensão preconizado por Bunker e Torpe (1982).

À semelhança dos JDC-I, em alguns momentos da UD de Voleibol, foram realizadas situações de jogo formal (6x6) com o propósito de verificarmos se os alunos manifestavam capacidade em realizar um *transfer* das aprendizagens realizadas nas situações de jogo reduzido.

Com o evoluir da UD, verificámos que alguns alunos, embora em número reduzido, continuavam a apresentar dificuldades no serviço, porque não conseguiam colocar a bola do outro lado do campo na receção orientada para o passador e na execução consecutiva dos três toques, uma vez que tinham limitações técnicas na realização do serviço por baixo e por cima, do passe alto de frente e da manchete.

Para promovermos uma continuidade das ações ofensivas e defensivas durante um período prolongado de tempo, permitimos que estes alunos nas situações de jogo realizassem dois toques consecutivos na receção, iniciassem o jogo com o passe alto de frente ou com o serviço por baixo e executassem o serviço por cima numa posição mais avançada do terreno. Além disto, e tendo consciência que a existência de limitações técnicas condiciona a prestação dos alunos no jogo, decidimos prescrever situações práticas analíticas em alguns momentos da aula. Neste tipo de exercícios, fomos aumentando gradualmente a complexidade para evitar a monotonia que muitas das vezes caracteriza este trabalho mais tecnicista. Para Perfeito (2009), apesar das inúmeras críticas existentes em torno do método analítico, este poderá ser usado para desenvolver a técnica correta das habilidades motoras específicas.

No final do processo de lecionação do Voleibol, as opções didático-pedagógicas seguidas permitiram que muitos dos alunos avaliados tivessem a capacidade de: (i) ter uma ação motora coordenada, tanto dos membros inferiores como dos membros superiores, e de orientar os segmentos corporais para o local onde a bola seria enviada ao nível da receção; (ii) adotar uma posição de espera dinâmica e de antecipar as situações

de ataque criadas pelo adversário na defesa; (iii) construir o ataque organizadamente e com recurso ao terceiro toque, e (iv) ter um maior dinamismo nas trocas de bola e uma maior descentralização em torno do objeto de jogo, fundamentalmente por causa de uma melhor organização coletiva no espaço de jogo.

4.2.4.8. Atividades Rítmicas e Expressivas

A Dança está integrada nas ARE e trata-se, segundo Santos (1997), de uma atividade física que parte do corpo e do movimento, sendo, portanto, essencial ao desenvolvimento físico e motor do indivíduo.

Na primeira aula, alguns elementos, principalmente do sexo masculino, defenderam acerrimamente a ideia de que a Dança era uma atividade destinada ao sexo feminino e, por isso, recusaram-se a participar nas situações práticas prescritas. Perante esta situação, decidimos ter um diálogo cuidado e prolongado com os mesmos, fazendo-os perceber, por um lado, que a Dança é uma matéria de ensino destinada a ambos os sexos e, por outro lado, que a introdução de novas matérias de ensino nas aulas de EF deveria ser vista como uma excelente oportunidade para contrariar a lecionação uniformizada e massiva das modalidades ditas “tradicionais” (Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol).

Para além disso, mostrámos aos alunos um vídeo retrospectivo, que permitiu-lhes visualizar num curto espaço de tempo as resistências que nós, enquanto alunos, colocámos aos nossos professores para realizar algumas situações práticas desta matéria de ensino; as dificuldades que sentimos ao nível do ritmo e do domínio do corpo e do espaço numa fase inicial da nossa formação académica; o trabalho que tivemos de desenvolver para melhorar as nossas fragilidades; e as coreografias que apresentámos em alguns eventos académicos de carácter público.

Fundamentalmente, os alunos perceberam, por um lado, que no início da nossa formação académica esta matéria de ensino era igualmente desconhecida para nós e que existiram igualmente alguns complexos “machistas” e, por outro lado, que após algumas aulas tivemos a capacidade de mudar a nossa atitude e apresentar prestações motoras significativamente positivas. Esta estratégia permitiu-nos quebrar algumas resistências e, simultaneamente, fazer com que os alunos ficassem com uma percepção mais positiva relativamente aos seus níveis de habilidade motora.

Posteriormente, nas situações práticas prescritas verificámos que alguns alunos, de ambos os géneros, evitaram ter qualquer forma de contacto com os elementos do sexo

oposto. Sousa e Caramaschi (2011) defendem que a timidez ou a vergonha em estar com um colega do sexo oposto são razões apontadas por alguns alunos para atribuir um carácter desagradável à Dança.

Neste sentido, antes de prescrevermos qualquer conteúdo específico desta matéria de ensino, introduzimos algumas situações práticas lúdicas em que pedimos aos alunos que fossem constituídos pares e/ou grupos com elementos de sexos opostos. Com esta estratégia, pretendíamos estabelecer formas diferenciadas de contacto e, por conseguinte, desenvolver as relações interpessoais e melhorar os índices de autoconfiança.

No ensino desta matéria, deve de existir um cuidado na introdução progressiva de conteúdos, devendo-se privilegiar a componente geral da Dança e, posteriormente, os restantes conteúdos deverão ser introduzidos por fases e sempre após uma abordagem generalista e estruturante de conhecimentos (Correia, Carvalho, Pita, Castro & Rodrigues, 2018).

Deste modo, procurámos começar por abordar os movimentos básicos locomotores e não locomotores de uma forma direta ou indireta com o propósito de aumentarmos o repertório motor, a capacidade comunicativa e expressiva e a relação música/movimento dos alunos. Para abordarmos alguns destes movimentos de forma mais motivante, decidimos utilizar algumas habilidades características dos JDC-I (p.e. lançamento da passada, as paragens a um e a dois tempos, a passada trifásica e as rotações a dois e a quatro tempos).

Posteriormente, para potenciar o domínio do corpo e do espaço, o ritmo e a expressão e interação corporal, abordámos a Dança Tradicional Portuguesa “O Regadinho” e alguns movimentos característicos das Danças Sociais Chá-Chá-Chá e Valsa Lenta. A Dança Tradicional Portuguesa foi abordada primeiro que as Danças Sociais, uma vez que, devido à sua menor complexidade, os alunos poderiam manifestar uma maior facilidade na sua aprendizagem e posterior execução.

Apesar dos programas do 10.º ano de escolaridade não contemplarem as Danças Tradicionais Portuguesas e as Danças Sociais, decidimos trabalhar alguns dos seus conteúdos. Partilhámos da opinião de que os docentes deverão, sempre que se justificar, introduzir nas suas aulas conteúdos programáticos pertencentes a níveis de aprendizagem ou anos de escolaridade mais avançados.

Por se tratar de uma matéria de ensino com uma complexidade específica ao nível dos movimentos coordenativos, verificámos que alguns alunos manifestaram dificuldades em interiorizar as sequências mais complexas de alguns movimentos. Para

resolvermos esta situação, recorreremos à utilização do método analítico, em que de acordo com Quina (2009), a habilidade é ensinada, decompondo-a em partes. Foram realizadas demonstrações sequenciais e globais, e tivemos o cuidado de colocar músicas com ritmos, velocidades e energias adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos, mas numa fase inicial do processo de aprendizagem acabámos por não o fazer para facilitar a interiorização e a assimilação de conteúdos.

Para Correia et al. (2018), a padronização do movimento é benéfica e estimulante, contudo pode levar à repetição sistemática e à reprodução pura de movimentos em coreografias estandardizadas e pré-definidas, inibindo o potencial criativo do aluno.

Tendo em conta que os programas para o ensino secundário, segundo Jacinto et al. (2001), defendem a apresentação de um projeto coreográfico, decidimos que os alunos para além da experiencição de diferentes tipos de Dança, iriam também ser responsáveis por criar as suas próprias coreografias. Para esse efeito, decidimos desafiá-los a constituírem três grupos, sendo que cada grupo deveria criar uma coreografia de acordo com as suas preferências musicais, com o objetivo de apresentar à turma e aos professores no final da UD.

Esta estratégia teve o êxito pretendido, uma vez que os alunos estiveram entusiasmados, motivados e, sobretudo, envolvidos na tarefa proposta. Um dos exemplos que ajuda a explicar esta situação está relacionado com o facto dos grupos terem aproveitado o tempo livre que tiveram durante uma atividade extracurricular da disciplina de Biologia e Geologia realizada no Porto Santo para desenvolverem as coreografias.

Com a criação das coreografias, pretendíamos, concomitantemente, apelar ao sentido criativo dos alunos e fazer-lhes perceber que na Dança “não interessa realizar acções extraordinárias de uma maneira vulgar, mas executar acções banais de um modo espectacular” (Batalha, 1998, p. 299).

No início de algumas aulas desta matéria de ensino em vez de aplicarmos métodos de ativação geral baseados em jogos pré-desportivos e em situações de treino funcional, decidimos realizar exercícios de barra de chão para melhorar e reforçar o controlo respiratório e postural, a resistência muscular, a flexibilidade e a força. No final das aulas desta matéria, e de modo a diversificar a qualidade das experiências que pretendíamos oferecer aos alunos, aplicámos o treino autógeno de Schulz que, segundo Albuquerque e Cavalcanti (1998), ajuda a regular conscientemente os sistemas cardiovascular e respiratório.

4.2.4.9. Aptidão Física

Numa fase inicial do ano letivo, ao avaliarmos os níveis de AptF com recurso a alguns testes das baterias *Eurofit* (1990) e *Fitnessgram* (2002), constatámos que um número significativo de alunos apresentava um nível baixo de AptF.

“A natureza e o significado do nível de aptidão física e suas implicações como suporte da saúde e bem-estar e como condição que permite ou favorece a aprendizagem, tornam fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa zona saudável”. (Jacinto et al., 2001, p. 29)

Neste contexto, apesar de um dos objetivos comuns de todas as áreas, segundo Jacinto et al. (2001), consistir na elevação do nível funcional das capacidades condicionais gerais (flexibilidade, força, resistência e velocidade), decidimos introduzir um trabalho de condição física mais específico no início e no final de todas as aulas.

De acordo com Jacinto et al. (2001), é admitida a realização de um trabalho específico e integrado das diversas capacidades motoras, desde que os procedimentos metodológicos para o treino de cada uma sejam salvaguardados, bem como a relação de contraste ou complementaridade com as restantes situações da aula.

Para esse efeito, além das situações práticas das várias matérias de ensino, no 1.º período foram prescritos exercícios de condição física predominantemente por estações e circuito para trabalhar os diferentes grupos musculares em que o tempo de descanso era adequado ao tempo de trabalho realizado.

Na prescrição destes exercícios considerámos que a complexidade apenas deveria ser aumentada se existisse uma correta consolidação da técnica de execução dos movimentos por parte dos alunos, evitando o surgimento de lesões físicas.

Com o decorrer do período, fomos aumentando a dificuldade dos exercícios, uma vez que os alunos apresentaram uma qualidade aceitável na execução dos movimentos que eram prescritos. Além disto, tencionávamos que ultrapassassem os seus limites de forma construtiva e progressiva, promovendo sucessivas adaptações nos seus organismos.

Uma das finalidades da EF ao nível da AptF passa por “alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade” (Jacinto et al., 2001, p. 10).

No início do 2.º período, com o propósito de aumentarmos a intensidade dos exercícios e, consequentemente, continuarmos a desenvolver o nível de AptF dos alunos, recorreremos à aplicação do treino intervalado de alta intensidade (*HITT*).

O *HITT* é um exercício vigoroso realizado com intensidades elevadas por um período curto, e intercalado por pausas de intensidade baixa a moderada ou de completo repouso (Boutcher, 2001; Kessler, Sisson & Short, 2012).

Nas aulas de EF, os métodos de *HITT* implementados foram o Tabata, o *AMRAP* (*As Many Round as Possible*) e o *EMOM* (*Every Minute on the Minute*).

O *HITT* foi uma metodologia de treino das capacidades condicionais de fácil aplicabilidade nas aulas de EF, uma vez que todos os exercícios prescritos foram realizados predominantemente com o peso do corpo, exigindo recursos espaciais de pequenas dimensões e uma diversidade e quantidade de recursos materiais muito reduzidas. Além disto, todos os alunos tiveram a possibilidade de experienciar, mesmo os que apresentavam limitações relacionadas com a prática de atividade física (sobrepeso, obesidade e problemas articulares), uma vez que tivemos o cuidado de realizar as devidas adaptações nos exercícios prescritos em função da condição física dos alunos. Por exemplo, foi realizada para uma aluna, em todas as aulas, uma prescrição individualizada com alguns exercícios isométricos para reforçar toda a musculatura dorsal, sem sobrecarregar as articulações, tendo em atenção a opinião de dois especialistas na área da ortopedia e do exercício físico, devido ao facto de no passado recente a aluna ter sido submetida a uma intervenção cirúrgica na zona dorsal da coluna.

No início de algumas aulas foi também realizado um trabalho específico para desenvolver a capacidade motora coordenação (óculo-manual e óculo-pedal), uma vez que verificámos a existência de alunos que, apesar de estarem no 10.º ano de escolaridade, não sabiam saltar à corda.

Infelizmente, esta situação é igualmente registada nos primeiros anos escolares, uma vez que ao consultarmos o relatório nacional das provas de aferição (2016/2017) produzido pelo Instituto de Avaliação Educativa (2018), verificámos que 46% dos alunos do 2.º ano do 1.º ciclo, não conseguiram saltar à corda consecutivamente, demonstrando não ter adquirido o padrão motor do salto à corda, coordenando a rotação da corda com os saltos.

No desenvolvimento da capacidade condicional flexibilidade foram também prescritos alongamentos estáticos e dinâmicos no início ou no final das aulas para possibilitar aos alunos uma maior amplitude de movimento.

No final do ano letivo, voltámos a avaliar os níveis de AptF e conseguimos verificar que a generalidade dos discentes avaliados terminou o ano escolar na Zona Saudável da AptF ao nível das capacidades condicionais, demonstrando que todo o trabalho de condição física desenvolvido surtiu os efeitos pretendidos.

Mais importante do que as evoluções registadas foi a aplicação destas metodologias de treino por parte de alguns alunos nos seus tempos livres para continuarem a trabalhar as capacidades condicionais, demonstrando a existência de uma consciencialização relativamente à importância que o desenvolvimento da AptF pode ter “na melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar” (Jacinto et al., 2001, p.10).

4.2.4.10. Judo

Apesar de termos lecionado apenas uma aula desta matéria de ensino importa frisar que os exercícios foram prescritos para os alunos experienciarem quatro aspetos característicos dos DC que, de acordo com Almada et al. (2008), são: a intensidade de duas forças, os desequilíbrios, os movimentos redondos e a ausência do ponto de aplicação.

Com a realização deste tipo de exercícios, os alunos perceberam a preponderância que variáveis como a relação centro de massa/base de apoio, a distância entre os indivíduos, as diferentes componentes da força (ponto de aplicação, intensidade, direção, sentido e tempo de atuação), a colocação e a orientação dos segmentos corporais e a leitura do adversário podem ter no sucesso de qualquer ação dos desportos de combate.

4.2.4.11. Geocaching

Nesta matéria possibilitámos que os alunos utilizassem o *smartphone* em contexto de aula, dentro e fora do espaço escolar, uma vez que precisavam da aplicação *C:Geo* que funciona através do GPS para encontrarem as *geocaches* pretendidas. Com a utilização desta aplicação, foi possível desenvolver nos alunos competências relacionadas com a orientação espacial, a leitura, a interpretação de mapas e bússolas e a exploração da natureza e de locais históricos da RAM.

Tal como Lopes (2017), acreditamos que a utilização do *smartphone* nas aulas EF pode ser um importante meio de aquisição das finalidades e objetivos propostos pelo programa da disciplina.

4.2.5. Modelo de Ensino

Jacinto et al. (2001, p.26) afirmam que os programas foram elaborados na perspetiva de que a sua aplicação não seja apenas “uma simples sequência de exercitação das acções indicadas para cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma modalidade num número pré-determinado de aulas”.

No entanto, devido aos pressupostos orientadores das metodologias didático-pedagógicas (MED e MC) que utilizámos na abordagem da Ginástica e dos JDC-I, às imposições do RI na utilização dos espaços para abordar o Badminton e a Ginástica e à distribuição espaço-temporal definida pelo Grupo de EF para os diferentes períodos letivos, acabámos por utilizar o modelo de lecionação por blocos e, consequentemente, as aulas foram predominantemente monotemáticas.

Na ótica de Jacinto et al. (2001, p.26) nem sempre a periodização da atividade resulta “(...) da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, ditadas pela avaliação inicial), mas sim dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas instalações”. Neste sentido, durante o ano letivo acabámos por experimentar a utilização deste modelo e estávamos perfeitamente cientes que, à semelhança de outros modelos, apresentava vantagens e limitações.

Rosado (1999) afirma que este modelo é muito frequente na programação do ensino da EF e é baseado na organização de um conjunto de blocos temáticos, geralmente em torno de uma modalidade desportiva, relativamente independentes uns dos outros. As aulas são tipicamente monotemáticas, isto é, trata-se uma só modalidade e em cada bloco é realizada uma AD (Rosado, 1999). Em relação a este modelo, Gonçalves (2013) defende que a sua utilização confere uma maior autonomia aos docentes, oferece maiores possibilidades de ajustamento às condições climatéricas e possibilita aprendizagens motoras tendencialmente concentradas.

A periodização de UD por blocos de longa duração possibilita que o aluno tenha mais tempo de contacto com o conteúdo de ensino e, por conseguinte, mais tempo para

consolidar as suas aprendizagens, contrariando os currículos com múltiplas atividades de reduzida duração e de efeitos improváveis (Siedentop, 1994; Graça & Mesquita, 2007).

Todavia, Rosado (1999) afirma que nos últimos anos este modelo tem sido alvo de críticas, uma vez que o facto das aprendizagens aparecerem demasiado concentradas, não garante suficientemente a retenção, a inclusividade, a diferenciação do ensino e a implementação de uma verdadeira AF.

Além disto, Gonçalves (2013) considera que com a utilização deste modelo a planificação anual é tendencialmente mais geral, pois nem existe um conhecimento dos alunos que permita uma diferenciação inicial nem uma hierarquização clara dos objetivos ao longo do ano, uma vez que são específicos do bloco.

Embora cada uma das matérias de ensino fosse lecionada de uma forma monotemática e, em alturas distintas do ano letivo, procurámos, sempre que possível, a existência de uma complementaridade e transversalidade entre as mesmas ao nível do desenvolvimento de competências nos alunos. Com esta forma de concebermos a PL, pretendíamos que o aluno fosse visto numa perspetiva holística e nunca de um ponto de vista fragmentado, em que o todo é resultado da soma das partes. A EF é um meio de formação do Homem (Almada et al., 2008) e, por isso, as matérias de ensino, apesar das suas especificidades, nunca foram consideradas um fim em si mesmo, mas antes meios profícuos para os alunos adquirirem, consolidarem e aprimorarem as aprendizagens e, consequentemente, transformarem-se qualitativamente.

Contrariamente à tendência evidenciada no decurso do ano letivo, existiu a possibilidade de abordar os JDC-I (Andebol, Basquetebol e Futebol), simultaneamente, na mesma UD por apresentarem conteúdos semelhantes e princípios comuns. A abordagem de três matérias de ensino diferentes conferiu um carácter politemático às aulas desta unidade de ensino.

As aulas politemáticas possibilitam a distribuição das aprendizagens no tempo, facilitando a aquisição, a retenção e a motivação dos alunos. No entanto, uma condição decisiva para a sua concretização é a polivalência dos espaços desportivos (Rosado, 1999). A abordagem de mais do que uma matéria de ensino por aula e de forma contínua ao longo do ano letivo parece ser o modelo organizacional que mais agrada e motiva os alunos (Escórcio, 2015; Basílio, 2016).

Apesar das vantagens inerentes à realização de aulas politemáticas, reconhecemos que a gestão do processo de ensino-aprendizagem acabou por ser mais complexa e exigente neste tipo de aulas.

A leção de três matérias na mesma aula implicou a prescrição de um número mais alargado de situações de aprendizagem e, conseqüentemente, a utilização de uma maior diversidade e quantidade de recursos materiais. Na opinião de Gonçalves (2013), as aulas politemáticas exigem estações e circuitos com grande diversidade de atividades.

Em alguns momentos da UD, outros colegas acabaram por abordar as mesmas matérias, e os recursos materiais existentes não foram suficientes para satisfazer todas as partes. Perante esta situação, foi necessário reduzirmos o número de modalidades de invasão na mesma sessão sem nunca enveredar por um regime de leção monotemática.

A existência de condições climáticas adversas que impossibilitaram a abordagem dos JDC-I no polidesportivo exterior da escola originou a partilha das instalações interiores com outros colegas e, conseqüentemente, o espaço de aula acabou por ficar reduzido para abordar os três JDC-I, sendo necessário realizar múltiplas adaptações ou alterar completamente as situações de aprendizagem inicialmente prescritas.

Por último, a abordagem alternada de três JDC-I na mesma sessão era uma situação inabitual para os alunos e, por isso, até existir uma ambientação por parte dos mesmos a este modelo de organização, acabámos por ter tempos de instrução e de transição mais prolongados. Nas aulas politemáticas, o controlo da turma acaba por ser mais difícil para o professor (Gonçalves, 2013).

Concluída esta experiência, verificámos que o modelo por blocos, apesar das suas limitações, pode ser igualmente utilizado desde que as opções didático-pedagógicas implementadas vão ao encontro das motivações e necessidades dos alunos, não colocando em causa o desenvolvimento das suas capacidades e competências. Neste sentido, mais do que o modelo de ensino utilizado, o importante é uma gestão adequada e contextualizada do processo pedagógico por parte do docente.

4.2.6. Estilos de Ensino

Com o intuito dos professores terem um conhecimento fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem que ofereça aos alunos um vasto leque de oportunidades educacionais, Mosston e Ashworth (2008) criaram a teoria do espectro dos estilos de ensino.

O espectro é governado pelas tomadas de decisão que definem o leque de opções de ensino e de aprendizagem, e cada estilo de ensino tem uma estrutura única que é definida em função das decisões tomadas pelo professor e pelo aluno, sendo que estilos específicos são desenvolvidos a partir do momento em que exista uma mudança progressiva ao nível da tomada de decisão (Lino, Costa & Piéron, 2000; Mosston & Ashworth, 2008).

Neste sentido, para Lino et al. (2000, p.79), “o espectro constitui-se como uma teoria de relações entre o professor e o aluno, as tarefas que desempenham e os efeitos no desenvolvimento do aluno”.

No espectro dos estilos de ensino são refletidas duas capacidades humanas básicas: a capacidade de reprodução e a capacidade de produção e a demarcação feita entre os estilos que promovem a reprodução e os estilos que potenciam a produção é realizada através de uma linha designada de barreira da descoberta (Mosston & Ashworth, 2008).

Os estilos de ensino comando, tarefa, recíproco, autoavaliação e inclusivo, situados à esquerda da barreira, baseiam-se na aquiescência cognitiva, caracterizada pela reprodução de conhecimentos adquiridos, pela replicação de modelos e pela prática de habilidades. Os estilos de ensino descoberta guiada, descoberta convergente, produção divergente, programa individual, iniciativa do aluno e autoensino, localizados à direita da barreira, apelam à dissonância cognitiva, incentivando o aluno a investigar e a descobrir respostas divergentes e projetos alternativos (Mosston & Ashworth, 2008).

Não obstante a existência de algumas dificuldades na aplicabilidade dos estilos de ensino, devido às implicações que estes poderiam ter no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, procurámos, à semelhança de Mosston e Ashworth (2008), que durante a intervenção pedagógica o estilo de ensino aplicado fosse concomitantemente adequado ao professor (comportamento de ensino), ao aluno (comportamento particular de aprendizagem) e aos objetivos (comportamentais e de conteúdo).

No processo de ensino-aprendizagem foram utilizados os estilos de ensino comando, tarefa, autoavaliação, recíproco, inclusivo, descoberta guiada e produção divergente.

O estilo de ensino comando foi utilizado quando pretendíamos realizar um trabalho mais analítico de alguma habilidade técnica com uma intensidade significativa (p.e. gestos técnicos do Badminton e do Ténis, movimentos coordenativos das ARE, etc.) e assegurar as condições ideais de segurança em situações de aprendizagem com uma percentagem de risco elevada (p.e. execução do apoio facial invertido ou do mortal à

frente engrupado na Ginástica). Embora o estilo de ensino comando seja o mais utilizado pelos professores de EF, os seus pressupostos, segundo Quina (2009), não correspondem à conceção de realidade pedagógica que vigora atualmente. No entanto, continua a justificar-se a sua utilização em situações em que se procura: (i) uma resposta imediata ao estímulo; (ii) um elevado nível de intensidade da aula; (iii) a precisão e o sincronismo dos movimentos; (iv) o controlo da execução do comportamento motor do aluno e, (v) a segurança dos discentes (Piéron 1992; Batalha 2004).

O estilo de ensino tarefa, apesar de ter muitas semelhanças com o estilo de ensino comando, uma vez que continua a existir apresentação e execução das atividades pelo professor e pelos alunos, respetivamente, e avaliação e correção dos erros de execução pelo professor, começamos a assistir à individualização do ensino, uma vez que os alunos têm o poder de tomar algumas decisões na fase de impacto, relativamente: (i) ao início e ao fim da tarefa; (ii) à ordem de realização das tarefas propostas; (iii) ao ritmo de exercitação; (iv) à duração dos períodos de exercitação e de recuperação, e (v) à quantidade do trabalho (Mosston & Ashworth, 2008).

Outro estilo de ensino utilizado nas aulas de EF foi o recíproco. Com a aplicação deste estilo, os alunos tiveram em algumas situações de aprendizagem a responsabilidade, através das suas instruções verbais ou não verbais, de auxiliar os colegas a melhorarem os desempenhos motores, sendo que nós enquanto professores, apesar de sermos responsáveis por definir as suas tarefas, não interferimos diretamente na função que lhes foi atribuída. A utilização de um ensino recíproco permitiu que os alunos tivessem um contributo ativo e preponderante na orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Neste estilo, o aluno desempenha os papéis de executante e de observador. O executante realiza a tarefa e o observador compara a prestação do colega com os critérios e dá-lhe *feedback*. Quando a tarefa é concluída, existe uma inversão de papéis. (Mosston & Ashworth, 2008). No estilo de ensino recíproco, segundo Lino et al. (2000) os alunos recebem *feedback* imediato, seguem os critérios de desempenho estabelecidos pelo professor e desenvolvem destrezas de *feedback* e socialização.

A autoavaliação foi outro dos estilos de ensino implementado durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste estilo, o aluno avalia o seu desempenho numa tarefa, embora o professor tenha a responsabilidade de defini-la e intervir no sentido de estimular o aluno a fazer a análise do seu próprio desempenho (Mosston & Ashworth, 2008). Em algumas aulas, os alunos foram convidados a realizar uma autoapreciação dos seus

desempenhos motores e a indicar os aspetos que deveriam ser trabalhados e melhorados futuramente.

Ainda no lado esquerdo da barreira da descoberta, recorremos à aplicação do estilo de ensino inclusivo. Para Nobre (2017), este estilo é orientado para a promoção do sucesso individual, dando a possibilidade ao aluno de experimentar o seu êxito de acordo com o seu nível de proficiência.

Em todas as aulas, procurámos que as situações de aprendizagem prescritas contemplassem variantes progressivas e regressivas, de modo a que existisse uma inclusão de todos os alunos na realização da mesma tarefa, que os ritmos de aprendizagem fossem devidamente respeitados e que os alunos desenvolvessem uma consciencialização mais aproximada da realidade do seu desempenho motor. Por exemplo, na execução da habilidade gímnica roda foram prescritas situações de aprendizagem com diferentes níveis de complexidade, tendo em conta as recomendações apresentadas por Araújo (2004). Os alunos poderiam realizar a roda: (i) colocando as mãos sobre o banco sueco; (ii) apoiando as mãos no interior dos arcos; (iii) utilizando o plano inclinado do *reuther*; (iv) com ajuda na zona da anca para facilitar o equilíbrio, forçar a passagem pela vertical e aumentar a velocidade de movimento, e (v) usando uma linha para aperfeiçoar a execução do elemento gímnico, sem qualquer tipo de ajuda.

Com a implementação do estilo inclusivo, a aula é organizada por níveis de complexidade, e o aluno aprende a seleccionar um nível ou tarefa que é capaz de desempenhar (Nobre, 2017).

Com vista ao desenvolvimento das operações intelectuais, utilizámos os estilos de ensino descoberta guiada e produção divergente no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Mosston e Ashworth (2008), o propósito do ensino por descoberta guiada consiste em que o aluno explore, investigue, descubra e escolha a resposta mais apropriada para o problema colocado. Ao professor compete escolher o tema a ser aprendido e definir a sequência das etapas a seguir que consiste em perguntas ordenadas de maneira que possam conduzir o aluno lenta, gradual e seguramente até ao resultado final. Cada pergunta é baseada na resposta dada à questão precedente (Quina, 2009).

O modelo *TGfU* utilizado na leção dos JDC adere a um estilo de ensino de descoberta guiada, uma vez que o aluno é exposto a uma situação de jogo com problemas táticos e é incitado a procurar soluções, ajudado pelas questões estratégicas do professor, com o propósito de trazer a equação do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo (Graça, 2007). Outro

dos exemplos de utilização do estilo de descoberta guiada foi durante a criação das coreografias que os alunos tiveram de apresentar à turma.

O estilo de ensino de produção divergente tem como objetivo levar o aluno a descobrir e a produzir várias respostas para uma questão específica. Relativamente ao professor, compete-lhe definir a questão a colocar e avaliar as respostas, fornecendo *feedback* sobre as soluções encontradas (Nobre, 2009).

Em todas as matérias, os alunos foram estimulados a darem um leque de respostas para reverter os problemas decorrentes da prática. Por exemplo, nos JDC-I, mais especificamente nas situações de jogo reduzido de superioridade numérica, os alunos tiveram de apresentar múltiplas respostas para conseguirem defender e atacar em inferioridade numérica. Outro exemplo foi no caso das ARE, em que os alunos individualmente ou coletivamente teriam de criar sequências coreográficas diversificadas perante a colocação da mesma música.

Com a utilização dos estilos de ensino localizados à direita da barreira da descoberta, conseguimos que os alunos desenvolvessem a capacidade de consciência relativos à preponderância da descoberta de soluções para os problemas colocados durante as aulas de EF.

Importa frisar que todos os estilos de ensino têm a sua utilidade, não existindo um mais correto do que outro. A este propósito Quina (2009) defende que não existe um estilo ideal de ensino, uma vez que todos têm características próprias que possibilitam a concretização de objetivos específicos e, portanto, permitem uma adequada adaptação a determinadas situações pedagógicas e menos bem a outras.

Torna-se importante referir que foi necessário utilizarmos na mesma sessão diferentes estilos de ensino, porque pretendíamos, à semelhança de Batalha (2004), que os alunos passassem de um estado de capacidade a um estado real.

4.2.7. Avaliação

Ao longo da vida, somos sujeitos a inúmeros processos de avaliação que, por vezes, limitam os nossos objetivos. A avaliação realizada nas escolas tem sido alvo de modificações, devido a fatores comportamentais e tecnológicos (Bratfische, 2003).

Para Batalha (2004), a avaliação consiste em verificar as potencialidades dos discentes e em melhorar o próprio processo de ensino-aprendizagem, adequando as

estratégias pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno. No momento de avaliação, a mesma autora defende que é necessário esclarecer objetivos, estimular a participação entre docentes e discentes e de opulentar a aprendizagem. Assim sendo, esta investigadora resume que no processo de avaliação existem dois factos essenciais a reter: (i) a clareza do docente no que diz respeito aos objetivos, à identificação das componentes críticas e aos critérios de êxitos, e (ii) o empenhamento e a participação do discente durante os momentos de avaliação.

Tendo como base o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação integra um método que regula o ensino e a aprendizagem, que conduz o percurso escolar dos discentes e que atesta os conhecimentos desenvolvidos e adquiridos. Este processo avaliativo é responsável por melhorar o ensino e a aprendizagem que segue um caminho lógico e incessante.

De acordo com Araújo (2007), a avaliação é a base para a tomada de decisões dos professores, contribuindo para o êxito dos discentes. A utilização dos dados da avaliação permite que o docente reflita sobre as metodologias adotadas para garantir o ensino, a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Nesta linha de pensamento, Bratfische (2003) afirma que a avaliação tem como foco diagnosticar e encontrar as causas das dificuldades para depois poder ultrapassá-las.

Por sua vez, Simões, Fernando e Lopes (2014), defendem que a avaliação é indispensável à educação, sendo identificada como parte crucial do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação das aprendizagens dos alunos deve ser evidente durante todo o processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1997).

Em toda a PL foi realizado um contínuo processo de observação e avaliação ao nível da aprendizagem evolutiva dos alunos nos domínios psicomotor, cognitivo e sócioafetivo.

O docente tem uma função crucial no auxílio da aquisição do conhecimento dos seus alunos, pelo que deve identificar as causas que levam ao condicionamento da aprendizagem através da observação dos seus comportamentos. Este momento de observação deve preceder a própria avaliação, para que o docente consiga adequar a planificação para promover o sucesso dos discentes. Posteriormente, é realizada a avaliação que envolve minuciosidade, rigor e transparência, para justificar, conhecer, esclarecer, ajustar e lidar toda a informação reunida (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

O processo de avaliação em EF deve considerar, segundo Jacinto et al. (2001), os objetivos delineados para cada ano de escolaridade e ciclo de ensino, bem como os critérios de avaliação determinados pelo Corpo de Docentes do Grupo de EF e pelo próprio professor, sendo que esta recolha de dados da avaliação possibilitará conferir o sucesso de cada aluno.

No quadro que se segue são apresentados os critérios de avaliação que foram definidos pelo grupo disciplinar de EF da EBSGZ para o 10.º de escolaridade em cada um dos domínios.

Quadro 1: Critérios de Avaliação

Domínios	Critérios
Psicomotor (60%)	Desempenho Motor (40%) Regras (20%)
Cognitivo (20%)	Trabalhos/Testes (20%)
Sócioafetivo (20%)	Civismo (10%) Responsabilidade (5%) Empenho (5%)

Apesar da avaliação ser subdividida em três domínios diferentes, concordamos com a opinião partilhada por Bratfische (2003), ao afirmar que as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora estão relacionadas, sendo possível verificar os valores, as atitudes e os conhecimentos dos alunos num só ato.

O programas da disciplina de EF apresentam, segundo Jacinto et al. (2001), três grandes áreas de avaliação específicas que são: A - Atividades Físicas (Matérias); B - Aptidão Física, e C - Conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as Atividades Físicas. Cada aluno pode situar-se em relação a cada matéria num dos seguintes níveis: (i) não atinge nível introdutório; (ii) nível introdutório (I); (iii) nível elementar (E), e (iv) nível avançado (A).

Durante a prática pedagógica, a complexidade inerente ao processo de avaliação foi uma constante, devido, fundamentalmente, à nossa inexperiência em avaliarmos, equitativamente e imparcialmente vários discentes com níveis de aprendizagem diferenciados.

“Existe uma grande dificuldade em criar um sistema de avaliação único, isto acontece porque esta disciplina é completamente diferente das demais em que 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” (Simões, Fernando & Lopes, 2014, p. 21).

Neste sentido, durante a avaliação, Quina (2009) recomenda a utilização de vários meios de avaliação, porque não existe nenhum deles que permita a realização de uma avaliação completa de tudo o que se pretende avaliar.

Foram realizadas avaliações quantitativas do desempenho dos alunos nas tarefas das aulas por acreditarmos que poderiam fornecer-nos indicadores significativos ao nível da aquisição de aprendizagens. No entanto, procurámos igualmente que o processo avaliativo dos discentes fosse orientador e não exclusivamente classificativo e, por isso, em todas as aulas de EF foram realizadas apreciações qualitativas relativamente à evolução das aprendizagens dos alunos.

Muitas das vezes, no processo de avaliação não tem necessariamente de existir uma classificação (Ribeiro, 1997), porque mais importante do que situar um aluno numa escala de valores, é fundamental explicitarmos qualitativamente as causas que estão na origem desse posicionamento (Ascensão, 2016).

Importa também frisar que na realização da avaliação existe sempre algo de comparativo, sendo impossível realizar uma avaliação de forma abstrata, uma vez que avaliar implica sempre comparar com uma referência. Na EF existem duas formas de referências fundamentais de avaliação: o critério e a norma (Quina, 2009).

A avaliação criterial “procura situar cada aluno em relação ao atingimento ou não de um dado objectivo pré-fixado”, ao passo que a avaliação normativa “compara o rendimento de um aluno com o rendimento do grupo.” (Simões, Fernando & Lopes, 2014, p. 20)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação interna das aprendizagens é da responsabilidade dos docentes e dos órgãos de gestão pedagógica da escola e reúne três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa).

Neste contexto Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), defendem que a avaliação deverá incidir em três momentos distintos: (i) avaliação diagnóstica (AD), de modo a conhecer os conhecimentos pré-adquiridos dos alunos; (ii) avaliação formativa (AF), em que permite adequar o ensino em prol da aprendizagem dos discentes, e (iii)

avaliação sumativa (AS), em que os alunos têm apenas um momento para demonstrarem as suas capacidades.

A partir da avaliação dos discentes acompanhámos todo o seu percurso de aprendizagem, identificando as suas potencialidade e fragilidades, bem como delineámos as melhores metodologias para promover o seu sucesso. Assim sendo, a avaliação foi evidente durante toda a intervenção pedagógica, estando repartida em três fases distintas: a AD, a AF e a AS.

Para a realização de avaliações mais condizentes com as prestações apresentadas pelos alunos, recorreremos à filmagem de algumas sessões das várias UD e respetiva visualização dos vídeos, uma vez que o processo avaliativo é complexo quando realizado *in loco*.

4.2.7.1. Avaliação Diagnóstica

Freire (1997) considera que avaliar e programar têm de estar sempre em consonância, visto que a programação de uma prática deve estar relacionada com as primeiras avaliações aos sujeitos envolvidos. Na mesma linha de pensamento, Araújo (2007) considera que a avaliação inicial tem como intuito diagnosticar, prever e delinear estratégias de acordo com os dados recolhidos, permitindo fazer um prognóstico que dará sentido às metodologias adotadas, responder às metas definidas e construir o plano anual da turma.

A AD ou Avaliação Inicial, segundo as orientações programáticas, é de acordo com Jacinto et al. (2001, p.25):

“um processo decisivo, pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos colectivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a correcções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.”

O docente tem de considerar os conhecimentos prévios dos alunos relativos às suas aptidões e atitudes de uma dada unidade de ensino. Assim sendo, Ribeiro (1997) defende que a AD quando usada no início tem como função promover benefícios no processo de

ensino-aprendizagem, verificando se o aluno possui as competências para o início de uma UD. Neste seguimento, é importante referir que a AD pretende apurar os problemas dos alunos associados à existência ou não de pré-requisitos para as aprendizagens futuras (Souza, Bernini, Brandão & Souza, 2011).

Para realizar a AD psicomotora em cada uma das matérias de ensino foram utilizados instrumentos de avaliação cientificamente validados (Anexos 1 e 2) ou criadas fichas de observação alicerçadas em bibliografia de referência (Apêndices 8, 9 e 10). Todos os instrumentos utilizados para a realização desta avaliação permitiram recolher informações minuciosas sobre as especificidades e necessidades dos alunos no domínio psicomotor.

Não obstante as inúmeras potencialidades da aplicação deste tipo de instrumentos para realizar as avaliações, reconhecemos que o processo de análise dos dados recolhidos poderá ser moroso e, conseqüentemente, não ser exequível para os docentes que tenham de lecionar muitas turmas no mesmo ano letivo.

Para ultrapassar esta situação e tornar o processo avaliativo inicial mais célere, poderá ser necessário: (i) recorrer a instrumentos avaliativos mais simplificados; (ii) pedir a colaboração dos colegas do grupo disciplinar durante a realização das avaliações, e (iii) solicitar ao professor, que foi responsável pela orientação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos na disciplina de EF no ano transato, relatórios quantitativos e qualitativos, de modo a conhecermos as potencialidades e necessidades que os alunos apresentavam na matéria de ensino que iremos avaliar. Durante as AF e as AS, para além das duas primeiras soluções apresentadas anteriormente, poderemos envolver os alunos na realização das avaliações dos colegas como aconteceu durante a implementação do MED na Ginástica, em que os discentes ao desempenharem papéis de juizes gímnicos foram responsáveis por avaliar, juntamente com o professor, o desempenho motor dos elementos das equipas adversárias.

A nível cognitivo, a AD foi baseada na colocação de algumas questões relacionadas com a matéria de ensino lecionada, de modo a percebermos o conhecimento existente por parte dos alunos relativamente aos conteúdos que seriam abordados no decurso da UD.

Relativamente ao domínio sócioafetivo, importa referir que os indicadores iniciais recolhidos foram baseados: (i) nos questionários online sobre os dados demográficos, económicos e sociais dos agregados familiares, os hábitos de vida, os hábitos desportivos, a autoperceção dos alunos sobre a condição física e a saúde; (ii) nos testes sociométricos, e (iii) nas observações realizadas às atitudes comportamentais dos alunos. No CT

realizado não foi possível obter as informações que pretendíamos, uma vez que nenhum dos docentes presentes conhecia os elementos desta turma.

Nos períodos seguintes, não realizámos AD sócioafetivas, uma vez que tínhamos um conhecimento minucioso das características comportamentais dos nossos alunos.

Os instrumentos de avaliação, para além de permitirem a realização de uma AD, possibilitaram igualmente identificar e registar as evoluções dos alunos no decorrer de todas as UD. A realização da AD nas várias matérias de ensino, à semelhança do processo de assistência às aulas, permitiu o desenvolvimento de uma leitura correta dos comportamentos ocorridos numa aula nos vários domínios avaliativos.

4.2.7.2. Avaliação Formativa

Para Ribeiro (1997, p.84), a AF pode ser implementada todas as vezes que o docente a considerar oportuna no processo de ensino-aprendizagem, visto que “pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”. Esta autora considera ainda que a AF é a avaliação contínua em que o professor se baseia para atingir um determinado objetivo.

A AF feita em todas as aulas e as observações realizadas pelo orientador cooperante e pelo colega estagiário foram preponderantes para que o docente tivesse um conhecimento minucioso das principais potencialidades e limitações dos alunos ao nível do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, realizasse a planificação da sessão seguinte em função das principais necessidades dos discentes.

Na visão de Araújo (2007), a AF possui duas utilidades, uma para o professor e a outra para o aluno. A primeira utilidade diz respeito à orientação e regulação do ensino que o docente tem para ajustar os planos após verificar os avanços dos seus discentes (Araújo, 2007). A segunda utilidade está inerente à capacidade de o aluno ver os seus progressos, fazendo com que esse consiga ajudar e orientar a sua própria aquisição de conhecimento a partir das metas definidas inicialmente (Araújo, 2007). Este autor destaca igualmente a importância de serem definidas metas intermédias, que possibilitem orientar a AF, e que culminarão na concretização das metas finais de aprendizagem.

Em todas as UD esta forma de avaliação contínua foi desenvolvida sistematicamente, com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos nos vários domínios avaliativos. A solicitação de demonstrações pelo professor aos alunos nas situações práticas prescritas constituiu uma estratégia fundamental para realizar a AF no

domínio psicomotor. No que diz respeito ao domínio cognitivo, o professor com recurso ao questionamento conseguiu avaliar o nível e o ritmo de aprendizagem do aluno e a sua compreensão sobre os conteúdos abordados na aula. As atitudes manifestadas pelos alunos nas aulas (p.e. assiduidade, cooperação, empenho, motivação, responsabilidade, pontualidade, respeito, etc.) foram fundamentais para a realização de uma AF no domínio sócioafetivo.

Numa fase intermédia dos períodos letivos foi atribuída uma classificação de natureza qualitativa (insuficiente, suficiente, bom e muito bom) a todos os alunos e anexada ao dossier de turma.

4.2.7.3. Avaliação Sumativa

De acordo com o Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, “a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (p.3481).

Batalha (2004) considera que a AS permite: (i) instituir um balanço do aproveitamento do aluno ao classificar e quantificar os resultados alcançados na aprendizagem; (ii) conceder certificados e diplomas de competência, e (iii) executar e reorientar as atividades de ensino e ou aprendizagem.

No Decreto-Lei n.º17/2016 de 4 de abril, é enfatizada a ideia de que a AS é feita no fim de cada período letivo e que permite, no final do ano letivo, tomar decisões sobre a progressão, a retenção ou a reorientação do percurso escolar dos alunos.

Importa referir que a EF possui um processo de avaliação diferente das restantes disciplinas, pois não inclui apenas avaliação teórica (Simões, Fernando & Lopes, 2014). O processo de avaliação durante a PL revelou-se um momento muito exigente, complexo, de muito rigor e crescente profissionalismo.

Para realizarmos um processo avaliativo sumativo manifestamente coerente, credível e evolutivo no domínio psicomotor, decidimos utilizar os mesmos instrumentos de avaliação aplicados aquando da AD. Durante a realização da AS psicomotora, mais do que nos focarmos nas limitações que os alunos poderiam apresentar, procurámos valorizar as suas potencialidades e todas as competências que tiveram a capacidade de adquirir e desenvolver durante as UD das várias matérias de ensino.

No que concerne ao domínio cognitivo, os alunos foram avaliados através de trabalhos individuais e de grupo de natureza presencial e não presencial, questões

colocadas nas aulas e testes, ainda que com uma frequência muito reduzida, com o intuito de que os discentes desenvolvessem a capacidade de reflexão e de compreensão relativamente à pertinência e utilidade dos conteúdos abordados e não se cingissem exclusivamente à sua memorização.

A AS tem como fundamento aferir o desenvolvimento do discente no fim de uma unidade de aprendizagem, de modo a ajuizar os resultados reunidos durante a AF e alcançar indicadores que contribuam para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro. 1997). Neste sentido, no que diz respeito ao domínio sócioafetivo, procurámos que a AS dos períodos fosse o resultado final de toda AF realizada nas aulas. Para este domínio, procurámos respeitar cuidadosamente os critérios definidos pelo GDEFEBSGZ, no sentido de tornar os alunos mais: (i) autónomos a nível decisional e funcional; (ii) cooperantes; (iii) cumpridores das regras e das tarefas da disciplina; (iv) empenhados; (v) participantes com um espírito crítico, e (vi) responsáveis, dentro e fora do contexto de aula de EF.

Todo o processo de AS foi alvo de um minucioso exercício reflexivo entre todos os elementos do NE, com o intuito de atribuímos de forma coerente, imparcial e justa, sem nos deixarmos influenciar pelas relações individuais criadas com cada aluno, uma classificação quantitativa que poderia ir dos 0 aos 20 valores.

4.2.8. Lecionação de Aulas ao 2.º Ciclo

Durante o EP surgiu-nos a oportunidade de partilhar a lecionação de uma turma do 2.º ciclo da Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS) com os restantes professores estagiários do MEEFEBS.

Ter o ensejo de experienciar a gestão do processo de ensino-aprendizagem de mais do que uma turma possibilitar-nos-ia ter uma noção mais aproximada das principais realidades existentes em dois ciclos de escolaridade distintos. Naturalmente, todo este processo obrigar-nos-ia a investir mais tempo e aproximar-nos-ia da realidade da carreira docente, ou seja, a lecionação de mais do que uma turma no mesmo ano letivo.

A turma do 2.ºciclo foi o 5.º 2 que tinha aulas de EF na terça-feira das 09h45 às 11h15 e na quinta-feira das 15h00 às 15h45.

A caracterização desta turma não foi desenvolvida por nós, mas sim pelo orientador cooperante desta atividade que, no início do ano letivo, agendou uma reunião com o

propósito de fornecer-nos, fundamentalmente, um conjunto de informações sobre: (i) o perfil demográfico e socioeconómico da turma; (ii) o PA dos conteúdos que seriam abordados, e (iii) as AD realizadas aos alunos nos diferentes domínios das matérias de ensino que seriam lecionadas durante o ano letivo. Posteriormente, e de forma a complementar as informações transmitidas na reunião, o docente enviou-nos alguma documentação de apoio (e.g. lista de alunos, fotografias, etc.).

Na reunião realizada ficou também definido que cada docente estagiário lecionaria um total de quatro aulas (duas de 90 minutos e duas de 45 minutos) e que, antes de iniciarem a leção das suas aulas, deveriam assistir a pelo menos duas aulas orientadas por um colega também estagiário.

Paralelamente, ficou acordado que, antes do processo de leção, os PdA deveriam ser enviados com 24 horas de antecedência e que, após a conclusão das aulas, seria realizada a reflexão crítica sobre as principais incidências ao nível do processo de ensino-aprendizagem.

Todos os professores estagiários tiveram acesso aos planos e reflexões das aulas transatas para darem continuidade ao processo pedagógico de uma forma contextualizada.

A turma 5.º 2 era constituída por vinte e três alunos, sendo treze do género masculino e dez do género feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

A nível psicomotor, foi-nos transmitido que a turma tinha um nível satisfatório, contudo, existiam quatro alunos (dois do género masculino e dois do género feminino) que apresentavam limitações significativas ao nível das capacidades coordenativas (p.e. dificuldades não só em correr, uma vez que tropeçavam nos próprios pés, como também em agarrar uma bola, independentemente do tamanho do objeto jogável, após o passe do colega). Contrariamente, existiam três alunos (dois do género masculino e um do género feminino) que apresentavam uma predisposição motora elevada em todas as tarefas solicitadas.

A turma apresentava um perfil comportamental dinâmico, mas existiam pelo menos três discentes que tinham práticas comportamentais reprováveis (p.e. incumprimento de regras estabelecidas pelo docente).

Relativamente à predisposição dos alunos para a disciplina de EF, não existia nenhum elemento que estivesse desmotivado para participar nas aulas.

A nossa intervenção pedagógica ocorreu numa fase terminal do 2.º período e acabámos por dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos nossos colegas, mantendo as regras e rotinas utilizadas nas dimensões instrução, disciplina, clima e gestão (tempo e

espaço), sendo que muitas delas foram idênticas às que utilizámos na gestão do processo de ensino-aprendizagem da turma do ensino secundário.

Num balanço crítico e reflexivo, importa destacar que a principal dificuldade sentida esteve relacionada com o controlo comportamental da turma, uma vez que existiam alunos que quando resolviam os problemas decorrentes da prática tinham a tendência para adotar práticas comportamentais desadequadas, colocando em causa o funcionamento da aula e, em algumas situações, a salvaguarda da integridade física dos colegas.

Para revertermos esta situação, procurámos nas duas sessões seguintes que a generalidade dos exercícios prescritos fosse destinada a toda a turma, e no caso dos alunos mais problemáticos do ponto de vista comportamental, que por coincidência eram também os mais proficientes, introduzimos variantes de complexidade crescente, condizentes com os seus ritmos de aprendizagem, mantendo-os constantemente ocupados na resolução dos desafios colocados. Por exemplo, no caso do Voleibol, para os alunos menos proficientes foram prescritas situações de 1x1 para resolvermos os problemas relacionados com a execução dos critérios de êxito associados ao passe alto de frente e à manchete que comprometiam a manutenção da bola no ar. Para os alunos que apresentavam níveis de proficiência motora mais elevados, foram introduzidas situações de 1x1 ou 2x2 para trabalhar o serviço por cima, a receção, a realização consecutiva dos três toques e, em alguns casos, o remate.

O facto de termos passado por este processo numa fase mais avançada do EP fez com que muitos dos erros cometidos numa fase inicial da nossa intervenção pedagógica, acabassem por não ser repetidos durante esta experiência, sendo elucidativo da nossa capacidade de evolução na realização de uma gestão apropriada do processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, a mudança constante de professores era vista como um aspeto que alegadamente poderia comprometer a continuidade na leção dos conteúdos e, consequentemente, influenciar a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos. No entanto, reconhecemos que após a conclusão desta experiência todos os professores estagiários procuraram responder às potencialidades e necessidades dos discentes. Para esse efeito, contribuíram as observações das aulas antes do processo de leção e o constante diálogo existente entre todos os professores estagiários e o professor responsável pela turma, permitindo a aquisição de um conhecimento com a minuciosidade desejada do desempenho dos alunos nos diferentes domínios avaliativos.

Pese embora todo este processo tivesse uma duração relativamente curta, uma vez que apenas lecionámos três aulas, consideramos que se tratou de uma oportunidade fundamental para complementar a nossa formação enquanto docentes de EF. Por um lado, deu-nos a possibilidade de gerirmos o processo de ensino-aprendizagem de alunos com particularidades comportamentais díspares das que estávamos habituados desde o início do ano letivo e, por outro lado, permitiu-nos a realização de constantes debates crítico-construtivos com os diferentes colegas estagiários que apelaram à nossa capacidade de reflexão e aceitação de opiniões divergentes e ao desenvolvimento de uma coesão grupal.

4.3. Assistência Às Aulas

4.3.1. Enquadramento

A assistência às aulas tratou-se de um conjunto de observações realizadas em contexto de EP. Neste processo foram desempenhados os papéis de observador nas aulas do colega estagiário e do orientador cooperante e de observado.

A observação consiste num processo de recolha de informações sobre o objeto tomado em consideração, em função do objetivo organizador. No processo de recolha, a informação bruta selecionada é codificada para, posteriormente, ser transmitida ao próprio sujeito ou a outrem (Damas & Ketele, 1985).

O processo de observação deve ser visto como um meio apropriado ao ambiente ecológico da ação, permitindo identificar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas. Essas informações derivam não só do foco de atenção, mas também do aprimoramento da observação em relação ao objetivo do observador (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

Para Correia (2016), a observação, enquanto componente integrante e reguladora da prática educativa, possibilita a recolha sistemática de informações, que após serem refletidas, permitem adequar as tomadas de decisão à promoção da qualidade das aprendizagens.

Na opinião de Silva (2013), a observação das aulas poderá contribuir para: (i) o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; (ii) a melhoria do serviço educativo prestado, e (iii) o desenvolvimento do trabalho colaborativo, com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Pelas múltiplas vantagens que a observação apresenta ao nível da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, Reis (2011) afirma que não deverá ser apenas associada à avaliação de desempenho e à atividade inspetiva.

Não obstante as inúmeras vantagens associadas à utilidade da observação existem algumas limitações neste processo. Por um lado, nem tudo poderá ser observado, desde a planificação das aulas, à preparação dos materiais didáticos, aos métodos pedagógicos e ao relacionamento com a comunidade escolar e educativa e, por outro lado, existe sempre a problemática da subjetividade do observador (Aguiar & Alves, 2010).

Na mesma linha de pensamento, Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012, p.58) afirmam que “o observador atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, inculcando-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador”. Vieira e Moreira (2011) consideram que a observação é influenciada por fatores do observador (experiência prévia, expectativas, teorias práticas do ensino e da supervisão, etc.), sendo importante formar os professores no campo da observação, com a finalidade de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas.

O sucesso do processo de observação, na ótica de Reis (2011), equaciona a necessidade de uma preparação cuidadosa de múltiplos fatores, tais como: (i) a definição da frequência e duração; (ii) a identificação e negociação de focos específicos a observar; (iii) a seleção das metodologias a utilizar, e (iv) a conceção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes.

4.3.2. Objetivos

No processo de observação às aulas foram considerados os seguintes objetivos: (i) diagnosticar as dimensões do conhecimento e da prática profissional pedagógica a melhorar; (ii) adequar o processo de observação às características e necessidades específicas de cada professor (p.e. construção e adaptação de instrumentos de observação); (iii) estabelecer bases que facilitem a tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino-aprendizagem; (iv) avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelo professor e, eventualmente, sugerir abordagens alternativas, e (v) proporcionar a reflexão sobre as potencialidades e limitações das diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades (Reis, 2011).

4.3.3. Metodologia

No início da prática pedagógica, o NE definiu que seriam observadas algumas aulas dos professores estagiários e do orientador cooperante no decurso do ano letivo. A observação das aulas deverá ser encarada como um processo colaborativo entre o professor e o mentor ou supervisor, porque de acordo com Reis (2011) ambos devem desempenhar papéis preponderantes, antes, durante e após a observação, assegurando benefícios recíprocos no desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Piéron (1996), antes de iniciarmos a observação propriamente dita das aulas é necessário considerarmos alguns aspetos onde deveremos focar a nossa atenção, nomeadamente: (i) os objetivos da sessão; (ii) as habilidades e os processos de ensino, em que deve recair a atenção durante a sessão, e (iii) os instrumentos de observação que serão utilizados para avaliar as habilidades de ensino.

Sempre que era realizada uma observação sobre o trabalho desenvolvido tínhamos o cuidado de analisar, discutir e refletir as principais incidências observadas, com o propósito de tornar a nossa intervenção pedagógica cada vez mais adequada às exigências e particularidades dos alunos.

Numa primeira fase da PL, as observações das aulas foram realizadas informalmente às turmas do orientador cooperante, com recurso aos sistemas de observação *eyeballing* e registos anedóticos. Com base nas informações recolhidas, passámos à construção de um instrumento que fosse adequado ao processo de observação.

O sistema de observação utilizado foi por *checklist* e na construção do instrumento foi utilizada uma escala de *likert* de 1 a 3 com a seguinte correspondência: 1 - nunca ocorreu; 2 - ocorreu às vezes, 3 - ocorreu muitas vezes. Durante as observações, era colocado um “X” de 1 a 3 relativamente aos fatores observados em cada dimensão. Adicionalmente, existia uma outra coluna em que eram registadas algumas observações que nosso entender poderiam ser pertinentes no âmbito do processo pedagógico.

Na construção do instrumento (Apêndice 11) tivemos em consideração os principais fatores que constituem as dimensões clima, disciplina, gestão e instrução, apresentados por Batalha (2004) na obra *Metodologia do Ensino da Dança* e que são essenciais para o sucesso do ato pedagógico.

Em relação à dimensão instrução, pretendíamos verificar se o professor: (i) comunicava com os alunos sem consumir tempo de aula; (ii) utilizava o questionamento

e os alunos como agentes de ensino; (iii) aumentava e diversificava os *feedbacks*; (iv) adaptava a instrução aos alunos (instruções individualizadas), e (v) esclarecia dúvidas e projetava a voz. Para além disto, era nossa intenção aferir se existia qualidade e pertinência nas informações transmitidas pelo mesmo. No que diz respeito ao *feedback*, que está inserido na dimensão instrução, segundo a autora, tínhamos o propósito de observar o objetivo, a forma, a direção, momento e o tipo de *feedbacks* fornecidos pelo professor.

No que concerne à dimensão disciplina, procurámos verificar se o professor: (i) antecipava as regras; (ii) organizava as rotinas; (iii) utilizava sinais e estratégias de modificação de comportamentos ou estratégias de punição em relação aos comportamentos desvio como última solução; (iv) reorientava os alunos para as tarefas ao invés de puni-los; (v) tinha coerência e flexibilidade quando surgiam situações de conflito, e (vi) reforçava os bons comportamentos.

Ao nível da dimensão gestão, foram criadas duas subdimensões, tempo e espaço. Na subdimensão tempo procurámos analisar se o professor: (i) começava a aula no tempo previsto; (ii) maximizava o tempo de prática e minimizava o tempo das transições; (iii) cumpria o tempo de cada episódio de instrução, e (iv) distribuía o tempo de uma forma equilibrada. Na subdimensão espaço, pretendíamos observar se o docente: (i) colocava-se de forma a visualizar os alunos; (ii) deslocava-se de acordo com as necessidades, e (iii) aproveitava o espaço total da aula.

Por último, e relativamente à dimensão clima tínhamos o intuito de aferir se o professor: (i) identificava os alunos; (ii) aceitava e utilizava as ideias dos alunos; (iii) aumentava os encorajamentos; (iv) criava ambientes de trabalho; (v) assumia uma atitude estimulante e determinada (entusiasmo); (vi) transmitia confiança aos seus alunos e interagia positivamente com os mesmos; (vii) valorizava os comportamentos apropriados, e (viii) proporcionava estímulos diversificados e interessantes.

Nas aulas das matérias de ensino de Ginástica e JDC-I do colega de estágio, uma vez que iríamos implementar uma metodologia educacional com diretrizes específicas, foi utilizado o instrumento desenvolvido por Siedentop, Hastie e Mars (2011) (Anexo 3) que consistia em observar um aluno a cada dois minutos, durante quinze vezes, com o intuito de aferir a existência de atividade física moderada a vigorosa na realização das situações práticas prescritas.

4.3.4. Reflexão Crítica

A observação das aulas tratou-se de um processo com importantes contributos na simplificação da intervenção em contexto de prática pedagógica.

Todavia, a observação do desempenho profissional do docente de EF em contexto de aula trata-se de um processo que nem sempre acaba por ser bem aceite pelos profissionais de ensino, na medida em que o indivíduo observador terá a possibilidade de aceder, segundo Reis (2011, p.12) “(...) às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos.”

Contrariamente, enquanto professores estagiários reconhecemos que o facto de termos sido observados e termos tido a capacidade de refletir e debater sempre numa lógica construtiva, sem nunca extremarmos posições, permitiu-nos ter uma atuação cada vez adequada e concernente às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

A observação do professor em formação surge na ótica de Martins (2011) com o propósito de auxiliá-lo a construir as suas práticas como docente e a modificar algumas atitudes com vista à sua promoção profissional. Após a conclusão da aula do estagiário, os seus colegas e o supervisor pedagógico deverão fornecer-lhe *feedbacks* de carácter construtivo e formativo.

O fornecimento de *feedbacks*, mais do que servir para informar o estagiário sobre as suas prestações, corresponde a um meio para que o mesmo procure a excelência (Piéron, 1996).

Nas primeiras aulas, a nossa principal dificuldade esteve relacionada com o momento de atribuição e o tipo de *feedback* fornecido, uma vez que o nosso conhecimento sobre os alunos era reduzido, devido à insuficiente informação que tínhamos na nossa posse.

Não obstante termos aplicado alguns instrumentos de recolha de dados no início do ano letivo para conhecermos melhor os perfis comportamentais dos alunos nos diferentes domínios, o tratamento dos dados recolhidos acabou por ser um processo moroso e apenas conseguimos reunir todas as informações necessárias numa fase mais avançada do período letivo. Em futuras intervenções, poderemos solicitar aos professores responsáveis pela gestão do processo de ensino-aprendizagem do ano transato um conjunto de informações sobre o perfil comportamental dos alunos antes do começo do ano letivo.

Para além disto, na primeira aula poderemos pedir aos discentes que realizem uma autoavaliação qualitativa relativamente às suas principais potencialidades e limitações nos diferentes domínios avaliativos.

O envolvimento demasiado elevado nas tarefas da aula na procura de um ensino, concomitantemente, qualitativo e personalizado e o surgimento de situações de imprevisibilidade, decorrentes das especificidades comportamentais dos alunos, influenciaram fortemente a gestão adequada e eficiente do tempo de aula no período inicial do ano letivo. A realização de observações contínuas e de um permanente exercício reflexivo construtivo, possibilitou-nos melhorar a nossa capacidade de adaptação perante o surgimento e a ocorrência de situações imprevistas.

A procura constante pela individualização do ensino, sem equacionarmos a adoção de um posicionamento estratégico no espaço de aula, acabou por impedir que em situações críticas, conseguíssemos enquadrar a totalidade dos alunos no nosso campo visual e pudéssemos controlar com maior rigor as manifestações comportamentais dos mesmos.

Numa fase mais avançada do ano letivo, fruto das observações que realizámos e da recetividade que manifestámos em aceitar as recomendações feitas em relação à nossa intervenção no processo de ensino-aprendizagem, tivemos a capacidade de alterar o nosso posicionamento em função da disposição dos alunos no espaço de aula.

Com o processo de assistência às aulas foi possível observar as prestações do colega estagiário e do orientador cooperante e, posteriormente, partilhar com os mesmos a nossa opinião crítico-reflexiva sobre as potencialidades identificadas que deveriam ser mantidas e os aspetos comportamentais que poderiam ser mudados, sem nunca realizar juízos de valor, contribuindo para a melhoria da intervenção pedagógica dos mesmos em futuras sessões, bem como da nossa própria intervenção pedagógica.

Enquanto elementos observados, é importante salientarmos que a opinião dos observadores contribui para que revertêssemos as principais limitações comportamentais que apresentámos numa fase inicial do EP e, conseqüentemente, apresentássemos um desempenho evolutivo positivo na gestão e orientação do processo de ensino-aprendizagem.

“Nas últimas décadas, tem-se verificado uma tendência para encarar a observação das aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo

dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens”
(Reis, 2012, p. 11).

Partilhámos da opinião que no processo de assistência às aulas, os observadores por se encontrarem fora do espaço da aula, possuem a capacidade de observar outros indicadores que, muitas das vezes, temos dificuldades em identificar, por nos encontramos a lecionar.

Na ótica de Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), a observação possibilita a compreensão do que se sucede no espaço de intervenção pedagógica (e.g. conteúdos, estratégias, tarefas, atividades, clima de aula, disciplina, organização da turma).

A realização de um exercício reflexivo após a realização das observações, tratou-se de um momento privilegiado, que contribuiu para a melhoria da nossa intervenção futura ao nível do processo pedagógico e, conseqüentemente, na procura constante pela excelência profissional.

Freire (1997, pp. 43-44) acreditava que “(...) na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sendo esta a primeira experiência profissional em contexto de prática pedagógica, reconhecemos à semelhança de Basílio (2016) que o processo de observação é complexo, sobretudo numa fase inicial, e que com o tempo de prática torna-se cada vez mais exigente, mas inevitavelmente mais produtivo e benéfico para os elementos envolvidos.

Enquanto observadores, e tendo em conta a realidade do contexto pedagógico em que estávamos inseridos tivemos a capacidade de utilizar e construir instrumentos de observação baseados nas dimensões de ensino que contribuem para o sucesso pedagógico.

A utilização de sistemas de observação permite determinar o que observar, como observar e quando observar, permitindo a obtenção de uma imagem mais aproximada do que se passa em cada sessão de ensino-aprendizagem. Cada vez mais é fundamental superar a ideia de que o processo de observação tradicionalmente utilizado, ou seja, o olhómetro, é suficiente para a recolha de informação (Onofre, 1996). Em algumas das observações recorremos à utilização de meios audiovisuais, permitindo a realização de uma análise mais minuciosa relativamente à prestação comportamental do professor, mas também dos alunos.

Nas UD em que implementámos o MED, a metodologia observacional utilizada quantificava apenas o tempo em que os alunos se encontravam em atividade física

modera-a-vigorosa, não considerando a participação dos mesmos nas atividades da aula, caso estivessem numa posição sedentária. Em futuras intervenções, a aplicação de um instrumento que não avalie apenas o envolvimento motor do aluno nas tarefas da aula deverá ser considerada, porque menor tempo fisicamente ativo não significa necessariamente ausência de aquisição de aprendizagens.

Para além disto, é necessário referirmos que dos instrumentos utilizados, um centrava-se exclusivamente na observação do empenhamento motor dos alunos, ao passo que o outro instrumento observacional apenas considerava o desempenho comportamental do professor em várias dimensões de ensino (clima, disciplina, gestão e instrução). Uma das recomendações que deixamos neste espaço reflexivo é a existência de instrumentos observacionais que equacionem, simultaneamente, a intervenção do professor e o comportamento do aluno em futuras práticas de estágio.

5. Ações de Natureza Científico-Pedagógica

As Ações Científico-Pedagógicas tratam-se de oportunidades privilegiadas dos professores estagiários partilharem e debaterem com os colegas da mesma área do conhecimento científico metodologias didático-pedagógicas implementadas durante o EP que visam contribuir positivamente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e para a aquisição de competências associadas à prática profissional docente.

Durante o EP, foram realizadas duas Ações Científico Pedagógicas, uma de carácter individual destinada exclusivamente aos docentes de EF da EBSGZ, e outra de natureza coletiva dirigida a todos os docentes pertencentes aos grupos de recrutamento de EF da RAM (160, 260 e 620).

5.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

5.1.1. Justificação e Pertinência do Tema da Ação

No início do ano letivo, ao participarmos na primeira reunião do grupo de recrutamento 620 da disciplina de EF, constatámos que todos os docentes presentes foram unânimes em considerar que os alunos, principalmente do ensino secundário, estavam cada vez menos motivados para frequentar as aulas de EF, devido ao facto da classificação final desta disciplina não ser contabilizada para efeitos de média de ingresso no ensino superior. Neste seguimento, é sabido que a perda de motivação para a EF aumenta com a idade (Moreno & Hellin, 2007).

A utilização massiva de metodologias educacionais uniformizadas e descontextualizadas da realidade educativa, que em nada ou em pouco contribuem para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, foi outra das razões apontadas por alguns dos docentes presentes para explicar o decréscimo dos índices motivacionais relativamente a esta disciplina do conhecimento científico. Caldas e Hubner (2011, p.79) partilham da ideia de que “os professores precisam de auxílio, especialmente no planeamento de contingências que assegurem um ambiente positivo e agradável para a aprendizagem, resultando na manutenção do interesse demonstrado pelos alunos dos níveis iniciais”.

Na educação contemporânea urge, a necessidade da existência de uma atualização e reformulação dos saberes docentes, porque só assim será possível responder com o máximo de sucesso às realidades individuais atuais dos alunos do novo milénio. É igualmente importante clarificarmos que apesar dos constrangimentos que muitas das vezes são impostos pelas diretrizes educativas programáticas, todos os docentes no exercício das suas funções, poderão incorporar nas suas práticas pedagógicas as mais variadas metodologias e instrumentos, de modo a poderem responder em tempo útil e com o máximo de sucesso aos anseios e reivindicações dos alunos. “Neste sentido, diremos que é tempo de experimentar e enveredar por outros modelos instrucionais, mais apelativos, mais contagiantes e mais exigentes em termos de envolvimento dos alunos.” (Rolim & Mesquita, 2012).

Neste contexto, e atendendo os problemas reportados no início do ano letivo, consideramos que a Ação Científico Pedagógica Individual (ACPI) seria um momento privilegiado para dar a conhecer uma metodologia didático-pedagógica com inúmeras potencialidades ao nível do processo pedagógico e que era desconhecida por grande parte dos docentes do grupo de EF.

Assim, uma vez que iríamos aplicar o MED em algumas turmas do ensino secundário e em diferentes matérias de ensino, centrámos a nossa atenção nesta metodologia. Deste modo, o título atribuído a esta ação de natureza científico pedagógica foi *“O Modelo de Educação Desportiva: uma abordagem alternativa das matérias de ensino.”*

Criado na década de oitenta por Siedentop, o MED surge para dar resposta à forma descontextualizada como o desporto era frequentemente apresentado aos alunos nas aulas de EF e desprovido de experiências autênticas (Hastie, 2011). Os objetivos deste modelo educacional passam por formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas (Siedentop, 1998).

O MED deve, segundo Mesquita (2012), ser visto como uma abordagem emergente no ensino do desporto que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e que tem como propósitos fundamentais a redução das barreiras de envolvimento desportivo, a promoção de oportunidades de sucesso, pelo sublinhar da aquisição de competências motoras, pessoais e sociais, e a fidelização à prática desportiva.

5.1.2. Objetivos da Ação

As vivências em contexto de EP são excelentes oportunidades que poderão permitir aos professores estagiários contribuir para o enriquecimento curricular e formativo dos docentes do grupo de EF, através de ações de carácter científico pedagógico. Jacinto et al. (2001) referem que a formação contínua de professores deve ser vista como um momento de apresentação e reflexão de experiências pedagógicas, ajustadas às necessidades e prioridades identificadas pelos docentes.

Neste tipo de formações não pretendemos de todo uma hierarquização de saberes docentes, mas sim um debate saudável baseado na partilha enriquecedora de conhecimentos e troca de experiências reais em que sejam encontradas soluções adequadas às exigências do processo educativo.

Considerando a problemática reportada no início do ano letivo, o objetivo principal desta atividade consistiu em apresentar aos docentes de EF desta instituição de ensino uma metodologia didático-pedagógica emergente no ensino do desporto, que possibilite diversificar a intervenção do professor e enriquecer o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Como objetivos específicos desta ACPI, pretendíamos apresentar e clarificar: (i) os objetivos e as principais características do MED; (ii) as etapas de desenvolvimento que devem ser respeitadas durante a aplicação desta metodologia didático-pedagógica; (iii) as funções que os professores e os alunos desempenham no decurso da Época Desportiva, e (iv) as principais potencialidades e limitações da aplicação deste modelo no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a investigação científica realizada nos últimos anos, nos vários ciclos escolares e em diferentes matérias de ensino.

5.1.3. Preparação e Dinamização da Ação

A realização de um planeamento adequado em que todas as variáveis organizativas foram devidamente equacionadas e inteiramente cumpridas, possibilitou uma gestão equilibrada de todo o processo de operacionalização da ACPI.

Numa fase inicial do processo de preparação desta atividade, procedemos à consulta de alguma documentação bibliográfica de apoio, de vários autores de referência, com o intuito de compreendermos de forma clara todas as implicações e aspetos associados à

temática que pretendíamos abordar. Concomitantemente, começámos por contactar os delegados dos grupos de recrutamento 260 e 620, com o intuito de aferirmos a disponibilidade dos docentes para a realização desta ação.

Após uma reunião do NE, e atendendo a proposta do grupo disciplinar de EF, a ACPI foi agendada para o dia 17 de janeiro, entre as 13h:30 e as 14h:00. Posteriormente, essa informação foi transmitida aos delegados dos grupos de EF (260 e 620), que não manifestaram qualquer discordância e se disponibilizaram para divulgar e promover a ação junto dos docentes dos seus respetivos grupos.

Para além desta estratégia de divulgação, e uma vez que queríamos que a totalidade dos docentes estivessem presentes no evento, foi criado um cartaz de divulgação (Apêndice 12) para afixar no gabinete de EF, que continha a temática a abordar, o horário e o local da sua realização. A outra estratégia passaria por estabelecer um diálogo informal com cada um dos docentes em que aproveitaríamos para entregar um convite personalizado de participação para o evento que já se encontrava impresso.

Todavia, dias antes da realização do evento, o delegado do grupo de recrutamento 260 sugeriu-nos que a melhor solução seria realizar o evento durante uma das reuniões do grupo disciplinar de EF. A justificação apontada foi o carácter obrigatório desta reunião pelo que, assim, conseguiríamos reunir, garantidamente, um maior número de docentes.

Perante esta situação e em concordância com os grupos disciplinares de EF, o NE decidiu aceitar a sugestão dada pelo delegado de um dos grupos de recrutamento e a data de realização da ACPI acabou por ser antecipada. Após esta decisão, e uma vez que o tempo era escasso para realizar alterações no cartaz de divulgação e nos convites que deveriam ser entregues, todos os docentes foram informados pelos delegados dos seus respetivos grupos através de um *email* que incluía a nossa preleção na ordem de trabalhos da reunião.

A ACPI decorreu no dia 10 de janeiro de 2017, entre as 18h30 e as 19h00 e onze docentes estiveram presentes. Os primeiros vinte minutos foram destinados a uma componente expositiva teórica e os últimos dez minutos ao esclarecimento de algumas dúvidas sobre a funcionalidade do modelo educacional apresentado.

No final da nossa intervenção, foi entregue um questionário de satisfação (adaptado de Basílio, 2016), onde pretendíamos aferir com maior exatidão, através de uma escala quantitativa, a opinião dos participantes sobre: (i) a divulgação, organização e duração da ação; (ii) a apresentação teórica realizada; (iii) a pertinência do tema e dos conteúdos abordados, e (iv) a avaliação global de todo o trabalho realizado.

5.1.4. Reflexão Crítica

A análise crítico-reflexiva das atividades desenvolvidas em contexto de EP trata-se de um momento privilegiado em que o docente, considerando as suas percepções e as opiniões dos participantes, poderá identificar e analisar criticamente e de forma construtiva todas as decisões tomadas, apresentar um conjunto de estratégias para colmatar as principais lacunas evidenciadas e perceber se os objetivos previamente definidos foram cumpridos na íntegra.

A realização desta ação afigurou-se como uma experiência extremamente desafiante e enriquecedora, na medida em que decidimos abordar um tema que não dominávamos na totalidade, mas que nos permitiu adquirir um vasto leque de conhecimentos relacionados com a temática em debate. Durante o processo de organização e desenvolvimento deste tipo de eventos científicos, os professores estagiários desenvolvem um conjunto de competências, tais como a capacidade de autonomia na gestão e rentabilização dos recursos materiais, espaciais e temporais, a conceção de ferramentas didático-pedagógicas relacionadas com as matérias em discussão e o desenvolvimento da capacidade comunicativa, expressiva e reflexiva (Ascensão, 2016; Mendonça, 2017).

Concluída a ACPI, consideramos que, apesar da nossa curta experiência em contexto de prática pedagógica, conseguimos demonstrar que a incorporação de novas abordagens educacionais no processo de ensino-aprendizagem poderá contribuir para uma diversificação qualitativa da prática desportiva nas aulas de EF.

Numa apreciação geral, é importante referirmos que os objetivos inicialmente delineados, que nos propusemos a cumprir, foram claramente alcançados, porque não só demos a conhecer uma metodologia didático-pedagógica que era completamente desconhecida para a generalidades dos docentes, como também apresentámos algumas das potencialidades que a aplicação deste tipo de modelos educacionais pode representar ao nível do processo pedagógico.

Apesar de se tratar de uma apresentação com uma componente fundamentalmente teórica (Apêndice 13), em que na nossa perspetiva não seria tão apelativa comparativamente a uma componente predominantemente prática, procurámos, sempre que possível, fundamentar todos os conteúdos apresentados, recorrendo a vários

exemplos de operacionalização desta metodologia em diferentes matérias de ensino, de modo a clarificarmos as percepções dos docentes presentes.

De qualquer das formas, numa próxima ACPI relacionada com esta temática aconselhamos os professores estagiários a realizarem uma componente prática, uma vez que acreditamos que esta facilitará ainda mais a perceção dos docentes relativamente à metodologia didático-pedagógica apresentada.

A aplicação do MED, segundo Mesquita (2012), é extensiva a todas as atividades desportivas desenvolvidas na aula de EF quer sejam de cariz individual ou coletivo. Uma vez que tínhamos uma quantidade significativa de temáticas para abordar e estávamos limitados em termos temporais, acabámos por ser demasiado rápidos na exposição oral dos conteúdos na fase inicial da apresentação. Com o decorrer da intervenção oral, e de modo a facilitar a compreensão das informações transmitidas, procurámos não só diminuir gradualmente a velocidade da comunicação oral realizada, como também ser mais sucintos nas explicações fornecidas.

Após o término da apresentação, e com o intuito de minimizarmos eventuais dúvidas que poderão surgir aquando da aplicação deste modelo por parte dos professores nas mais variadas matérias de ensino, decidimos fornecer um dispositivo digital de armazenamento de dados (CD) a cada um dos docentes participantes e não participantes, que continha toda a documentação científica de apoio que possuíamos sobre a exequibilidade deste modelo (p.e. funções que os alunos poderiam assumir, pressupostos regulamentares que são necessários cumprir em cada etapa de desenvolvimento do modelo, etc.). Acreditamos que, com a disponibilização deste tipo de ferramentas digitais, deixamos um conjunto de sugestões bastante pertinentes sobre uma metodologia didático-pedagógica que possibilita, de acordo com a investigação científica realizada nas últimas décadas, a resolução dos problemas apontados no início do ano letivo. Neste contexto, e com intuito de proporcionar experiências desportivas mais desafiantes e enriquecedoras aos alunos nos domínios motor, cognitivo e sócioafetivo, consideramos que esta ferramenta irá auxiliar os docentes na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem de um modelo que era completamente desconhecido para a maioria dos participantes e que nunca tinha sido implementado em anos letivos anteriores nesta instituição de ensino, poderia originar questões, apesar das inúmeras potencialidades apresentadas, fruto das experiências realizadas em diferentes contextos.

Assim sendo, reforçamos a nossa disponibilidade para responder a todas as eventuais questões e auxiliar os docentes na implementação do MED nas suas turmas.

Ao iniciarmos o espaço de debate, fomos questionados pelos docentes a explicarmos os instrumentos utilizados para quantificar o empenhamento motor e avaliar a melhoria do domínio social, uma vez que durante a preleção tínhamos afirmado que a aplicação do MED nas aulas de EF permitia a obtenção de maiores níveis de envolvimento dos alunos no jogo (Hastie, 1996), e que promovia uma melhoria significativa dos domínios cognitivo, motor e social (Coelho, 2011; Pereira, 2012).

Para realizar a quantificação do tempo de empenhamento motor, explicámos que foi utilizado um instrumento desenvolvido por Siedentop, Hastie e Mars (2011), que consistia em observar um aluno a cada dois minutos, durante quinze vezes, com a finalidade de aferir a existência de atividade física moderada a vigorosa na realização das situações práticas de aprendizagem prescritas. No que diz respeito à avaliação do domínio social, apesar de não existir um instrumento definido pelos autores desta metodologia científica, partilhámos da opinião que a aplicação de um teste sociométrico pode constituir uma mais valia para esse fim. O objetivo seria que todos os alunos respondessem a um sociograma no início e no final da Época Desportiva. A partir dos resultados obtidos, será possível perceber com minuciosidade a existência de dinâmicas relacionais positivas ou negativas no seio da turma com a implementação do MED.

Posteriormente, fomos estimulados a dar a nossa opinião sobre a funcionalidade desta abordagem educacional em turmas de PCAs, constituídas por alunos que segundo o Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, encontram-se em situação de: (i) ocorrência de insucesso escolar repetido; (ii) existência de problemas de integração na comunidade escolar; (iii) ameaça de risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar, e (iv) registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, tais como forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima, falta de expectativas em relação à aprendizagem e ao futuro e desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

No seguimento do debate, tornou-se importante informar que o MED, apesar de ser pouco conhecido entre os docentes, tem sido implementado em várias matérias de ensino e nos diferentes ciclos escolares, com resultados extremamente vantajosos a vários níveis.

Referimos ainda que todas as metodologias educacionais, apesar das inúmeras potencialidades que possam apresentar, apenas serão eficazes se existir uma preocupação dos docentes em adequá-las às necessidades e especificidades dos discentes. Não existe nenhuma estratégia de ensino que seja totalmente apropriada a todas as implicações em torno da aprendizagem (Rink, 2001) e, por isso, o professor deverá ter a sensibilidade

pedagógica e o conhecimento das metodologias mais adequadas a aplicar momento a momento, optando por aquelas que melhor correspondem às exigências emergentes no processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, 2012).

Ao analisarmos os resultados dos questionários de satisfação, verificámos que 64 % dos participantes, ao avaliarem globalmente a ACPI, manifestaram-se “totalmente satisfeitos” e 36% “muito satisfeitos”. Os critérios classificados com maior pontuação foram a apresentação teórica e os conteúdos da ação, uma vez que 73% e 64% dos participantes, respetivamente, consideraram estar “totalmente satisfeitos”, o que nos leva a acreditar que durante e após a preleção, tivemos a capacidade de clarificar a perceção dos professores, relativamente ao modelo educacional apresentado. Em contrapartida, a divulgação e a duração da ação foram os critérios em que se verificaram percentagens mais baixas, uma vez que 45% dos participantes mostraram-se “totalmente satisfeitos” e 27% “muito satisfeitos”. Apesar destes resultados, nenhum dos presentes manifestou estar “nada satisfeito” ou “pouco satisfeito” nestes dois critérios. Na nossa opinião, a antecipação do evento, a consequente escassez de tempo para realizarmos a divulgação da forma que pretendíamos e os esclarecimentos morosos às questões colocadas no final da apresentação são as principais razões que estão na origem destes resultados. Em futuras intervenções, será pertinente introduzir algumas questões abertas nos inquéritos de satisfação, com o propósito de aferirmos as razões que estão na origem das classificações quantitativas atribuídas.

Para além dos resultados extremamente positivos dos questionários de satisfação aplicados, uma das possíveis estratégias que poderíamos utilizar para determinar a importância atribuída a este tipo de ações de natureza científico-pedagógica, seria realizar uma investigação no decurso do ano letivo, com a finalidade de percebermos se os docentes tiveram alguma intencionalidade em incorporar nas suas práticas a metodologia didático-pedagógica debatida.

Numa fase mais avançada do EP, e com o propósito de darmos a conhecer o trabalho desenvolvido na ACPI a um público-alvo mais abrangente, e não nos cingirmos apenas aos docentes de EF da EBSGZ, foi-nos dada a oportunidade de realizar um artigo científico (Apêndice 14) e apresentar um póster no Seminário “Desporto e Ciência 2018” (Apêndice 15). A participação neste tipo de eventos de cariz científico deve ser vista como uma mais-valia no desenvolvimento de valências ao nível do conhecimento, da comunicação verbal, da reflexão crítica e da produção textual de artigos académicos.

5.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva

5.2.1. Justificação e Pertinência do Tema da Ação

Numa fase inicial do EP foram agendadas e realizadas diversas reuniões entre os vários NE, com o intuito de definir a temática geral da Ação Científico - Pedagógica Coletiva (ACPC). Esta atividade foi direcionada aos docentes dos grupos disciplinares de EF da RAM (160, 260 e 620).

A formação contínua, de acordo com Gonçalves (2011, p. 9), ” (...) tem-se revelado ineficaz, pelo facto de não conseguir realizar o «transfer» das situações de formação para as situações práticas do quotidiano escolar” e, por isso, os NE pretendiam que as temáticas apresentadas e debatidas no dia da ação fossem baseadas em soluções que, por um lado, dessem resposta a algumas das problemáticas identificadas em contexto de EP e, por outro, tivessem um importante contributo na formação dos docentes participantes.

Neste sentido, os professores estagiários e respetivos orientadores científicos decidiram definir como temática geral *Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização*.

Esta ação coletiva de carácter científico - pedagógico, validada pela Direção Regional de Educação (DRE), foi destinada a todos os docentes das escolas da RAM pertencentes aos grupos de recrutamento 160, 260 e 620, e teve uma duração total de 16 horas de formação, distribuídas por cinco módulos, cada um deles com objetivos específicos e propostas de operacionalização distintas.

Quadro 2: Programa Operacional da ACPC

Dia	Atividade	Intervenientes
10/03/2018	Módulo I <i>“Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: uma abordagem no contexto da Educação Física”</i>	NE da Escola Secundária Francisco Franco
	Módulo II <i>“Abordagem das Atividades Rítmicas e Expressivas na Educação Física”</i>	NE da Escola Secundária Jaime Moniz
	Módulo III <i>“Ensino do Voleibol: uma abordagem tática aos jogo através do Smashball”</i>	NE da Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto da Silva

17/03/2018	Módulo IV <i>“Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física”</i>	NE da Escola Básica e Secundária Eduardo Brazão de Castro e NE da Escola Secundária Francisco Franco
	Módulo V <i>“Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na Matéria de Ensino de Ginástica: da conceção à avaliação”</i>	NEEBSGZ

Numa sociedade permanentemente em mutação, a formação contínua de professores pode ser vista, segundo Casanova (2015), como um preponderante meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, bem como uma oportunidade de contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Num estudo realizado por Ferreira, Santos e Costa (2015), com o objetivo de dar a conhecer a perspetiva dos professores de EF experientes e iniciantes sobre o contributo das modalidades de formação no desenvolvimento profissional, verificou-se, que ao nível da área pedagógica, tanto os professores mais experientes como os professores em início de carreira consideraram que a formação contínua tem um contributo essencial na prática profissional dos docentes.

O NEEBSGZ definiu como tema *“Aplicação do Modelo de Educação Desportiva da Matéria de Ginástica: da conceção à avaliação”*, correspondente ao módulo V.

Uma das razões que esteve na génese da escolha desta temática foi o decréscimo dos índices motivacionais dos alunos para participar nas atividades da aula de EF, devido à utilização de propósitos e procedimentos que, segundo Mesquita (2012), estão desalinhados na forma de conceber o desporto e, consequentemente, na forma de o moldar e ensinar. Paralelamente, a existência de alguns problemas associados à participação dos alunos nas situações práticas da Ginástica, nomeadamente as exigências ao nível da AptF na execução dos elementos gímnicos, o pouco dinamismo na organização das sessões, a impreparação dos professores e a insuficiência, ou em alguns casos, a inexistência de recursos espaciais e materiais (Costa, Macías, Faro & Mattos, 2016; Gouveia, Oliveira, Gaspar, Delgado & Freitas, 2016), foi outro dos motivos que nos levou a enveredar por este tema. Contudo e, apesar de sabermos que nos últimos anos foram desenvolvidas inúmeras investigações com o objetivo de quantificar as potencialidades do MED em várias matérias de ensino, a literatura existente no âmbito da Ginástica é, segundo Gouveia et al. (2016), muito reduzida.

5.2.2. Objetivos da Ação

O objetivo geral da ACPC passou por partilhar propostas de operacionalização relacionadas com a didática da EF, considerando o trabalho desenvolvido pelos NE em contexto de prática pedagógica.

No caso concreto do módulo V, e de modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido no decurso da PL e na ACPI, o principal objetivo passou por demonstrar aos docentes que no quadro educativo atual as metodologias emergentes de ensino do desporto, como é o caso do MED, assumem uma preponderância cada vez mais acrescida no contexto das várias matérias de ensino da EF, conferindo a possibilidade ao professor de descentrar-se de si próprio para se situar no aluno, nomeadamente na interpretação da sua atividade cognitiva e motora, criando uma melhor atmosfera de aprendizagem (Mesquita, 2012).

Como linhas orientadoras específicas deste módulo, pretendíamos: (i) conceber um programa de intervenção, com o intuito de promover a motivação, o empenho motor, a prestação motora na matéria de Ginástica e uma atitude positiva face à EF; (ii) avaliar os efeitos do programa de intervenção, e (iii) debater e refletir a conceção e a implementação do programa de intervenção, considerando as opiniões dos alunos e dos professores intervenientes no processo.

5.2.3. Preparação e Dinamização da Ação

A preparação e dinamização do evento foi da responsabilidade dos professores estagiários e contou com o auxílio dos orientadores científicos e com a supervisão direta do diretor do curso.

Inicialmente, a principal prioridade dos NE passou pela definição da temática do evento e dos objetivos gerais. Posteriormente, cada núcleo de trabalho, em função dos objetivos específicos estabelecidos, definiu um tema para o seu módulo. Resolvidas estas questões iniciais, procedeu-se ao agendamento da ação. Durante este processo, existiu o cuidado de encontrar uma data que não estivesse associada a nenhum evento do DE ou a algum cartaz cultural com características festivas.

Posto isto, os professores estagiários decidiram iniciar a estruturação do programa do evento, elaborar o cartaz de divulgação e tratar de toda a documentação necessária

para a validação da ação na DRE, recorrendo à consulta da documentação dos anos transatos como estratégia de auxílio.

No que diz respeito à promoção da ação junto do público-alvo, e com o intuito de atrair o maior número de docentes possível, os NE procuraram coordenar entre si a implementação de várias estratégias, tais como: (i) o envio de *emails* para todas as escolas públicas e privadas da RAM; (ii) a divulgação do programa da ação em várias páginas e grupos de diferentes redes sociais, e (iii) a afixação de cartazes e do programa do evento (Apêndice 16) nas escolas de estágio e próximas da área de residência dos estagiários. No final das suas aulas, os orientadores científicos, através de comunicação oral direta, tiveram igualmente um contributo importante na divulgação do evento junto dos alunos pertencentes ao 1.º e 2.º ciclos de estudo. Foram igualmente endereçados convites formais a todos os docentes do Departamento de EF e Desporto e aos Presidentes das Direções Executivas das escolas de acolhimento de estágios.

Churchill e Peter (2000), bem como Muniz (2007) defendem que ao nível da promoção, é necessário, por um lado, utilizar todas as ferramentas de comunicação existentes para que a mensagem chegue aos destinatários pretendidos e, por outro lado, aproveitar todos os meios pessoais e impessoais para informar, convencer e lembrar o público-alvo. Com a colaboração dos Serviços Investigação da UMa, foi criado um *link* online de inscrição no evento, com o objetivo de monitorizar o número de elementos inscritos e perceber o perfil demográfico dos participantes que poderiam estar presentes.

Resolvidas as questões relacionadas com a divulgação da ação, foram distribuídas as tarefas relacionadas com: (i) a preparação e gestão de *coffe breaks*, que seriam realizados nos intervalos matutino e vespertino; (ii) a requisição da sala do senado para os dias de formação; (iii) o desempenho de funções de apoio ao secretariado; (iv) o auxílio na monitorização do sistema audiovisual durante as comunicações e respetivos espaços de debate, e (v) a receção e o encaminhamento das entidades e dos participantes para o espaço onde seria realizado o evento.

Concluída a distribuição destas tarefas, o NEEBSGZ, em função do módulo correspondente, teve de equacionar individualmente um conjunto de pressupostos organizativos, nomeadamente: (i) a definição do preletor convidado e posterior envio do convite de participação; (ii) a pesquisa bibliográfica minuciosa, com o propósito de aprofundar e adquirir conhecimentos sobre a temática a apresentar; (iii) a recolha de dados através da aplicação de questionários, gravação de vídeos e redação de testemunhos escritos e, posterior processamento e análise qualitativa e quantitativa; (iv) a preparação,

coordenação e desenvolvimento do módulo, que foi constituído por três comunicações orais, e (v) a análise crítico-reflexiva da ação.

A ACPC decorreu nos dias 10 e 17 de março de 2018, entre as 9h:00 e as 18h:00. As apresentações do módulo V (Apêndice 17) foram realizadas na parte da tarde do segundo dia, entre as 16h:30 e as 18h:00 horas.

Para além das comunicações dos professores estagiários e respetivos orientadores científicos, a organização desta formação científica-pedagógica decidiu convidar alguns oradores de renome, que através dos seus conhecimentos especializados e vivências profissionais contribuíram para potenciar a operacionalização e refletir sobre propostas metodológicas apresentadas nos diferentes módulos. No caso em particular do módulo V, o NEEBSGZ decidiu convidar um antigo ginasta profissional que no passado participou em Campeonatos da Europa e atualmente desempenha funções de: (i) treinador e juiz da modalidade; (ii) presidente da Associação de Ginástica da RAM, e (iii) docente da unidade curricular de Estudos Práticos II - Ginástica na UMa.

Numa fase inicial da apresentação, foram expostas as principais razões que estiveram na origem da escolha da temática em discussão, bem como um enquadramento da mesma com a literatura. Posteriormente, foram clarificados os propósitos associados à definição do MED. Concluído o enquadramento teórico, foram apresentados e explicados os principais procedimentos metodológicos e estatísticos utilizados para recolher e tratar os dados. Participaram na investigação 34 alunos, que frequentavam o 10.º ano de escolaridade de um estabelecimento de ensino público do concelho do Funchal e dois professores estagiários, que dirigiram todo o programa de intervenção.

Posteriormente, procedeu-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Com a implementação do modelo educacional apresentado, os alunos desenvolveram uma maior consciencialização relativamente ao seu desempenho motor na disciplina de EF, passaram a estar mais predispostos e motivados para aprender novas habilidades, evitando com menos frequência a realização dos exercícios prescritos na aula.

A introdução de uma metodologia baseada nos desígnios da aprendizagem cooperativa nas aulas de EF, possibilitou um aumento da valorização do desempenho coletivo, em detrimento do desempenho individual das habilidades gímnicas. As percentagens de empenhamento motor foram significativamente elevadas em 4 das 5 sessões observadas. Ao nível da prestação motora, verificou-se que, quer na ginástica de solo, quer na ginástica de aparelhos, a aplicação de uma abordagem emergente de ensino do desporto teve um contributo claramente positivo na evolução motora dos alunos.

A incorporação do MED nas aulas de Ginástica permitiu ainda verificar a existência de: (i) níveis de envolvimento elevados nas tarefas das aulas e, consequentemente, uma diminuição dos comportamentos fora da tarefa; (ii) igualdade de oportunidades entre géneros nas questões relacionadas com a liderança e com o tempo de prática entre os alunos mais proficientes e menos proficientes; (iii) autonomia na decisão por parte dos alunos, numa fase terminal da época desportiva, e (iv) melhoria das dinâmicas inter e intra grupal.

Posto isto, foram tecidas algumas considerações finais a título recomendativo sobre eventuais precauções a equacionar em futuras intervenções baseadas no modelo educacional desportivo apresentado, e reforçada a ideia que, apesar das diretrizes educativas existentes, os docentes usufruem de alguma autonomia curricular para incorporarem nas suas práticas os modelos educacionais que consideram mais adequados, tendo em conta as realidades individuais dos seus alunos.

5.2.4. Reflexão Crítica

Concluída a ACPC, importa realizarmos uma reflexão construtiva com o propósito de expormos os principais motivos que contribuíram para o cumprimento dos objetivos inicialmente definidos. Pretendemos igualmente com este exercício reflexivo identificar e compreender com maior minuciosidade as principais causas e razões que estiveram na origem de alguns condicionalismos que foram surgindo com o desenrolar do evento, bem como apresentar algumas recomendações que deverão ser equacionadas em futuras organizações.

Numa fase de preparação da atividade, tornou-se difícil coordenar as disponibilidades de todos os professores estagiários envolvidos na organização desta ACPC. Para solucionar esta situação, procurámos, numa primeira fase, resolver as tarefas que exigiam obrigatoriamente a participação simultânea de todos e numa segunda fase procedeu-se à divisão de tarefas, de modo a rentabilizar tempo e cumprir os prazos estipulados.

O facto de todos os elementos se conhecerem minimamente bem, promoveu, por um lado, a existência de um trabalho em equipa, baseado numa cooperação e comunicação constante e num respeito pelas diferenças individuais de todos, nas várias

etapas de preparação do evento e, por outro lado, facilitou a realização de uma adequada e eficiente gestão dos recursos humanos pelas diferentes áreas de intervenção.

O trabalho em equipa é fundamental para desenvolver: (i) o processo comunicacional e o intercâmbio de conhecimentos e experiências; (ii) os índices motivacionais e o comprometimento com as funções delegadas, e (iii) a eficácia, a rapidez e a produtividade na realização das tarefas definidas (Garcia, s.d; Santos & Franco, 2011).

Com realização de um constante trabalho em equipa, tivemos a capacidade de: (i) promover o debate saudável e evitar momentos sucessivos de altercação, partilhando as nossas opiniões oportunamente, independentemente da aceitação que poderiam ter e respeitando as perspetivas individuais, e (ii) facilitar o envolvimento e a integração dos colegas de estágio.

Quando agendámos a ACPC, existiu o cuidado de fazê-lo em dias que não estivessem associados a qualquer atividade do DE. Todavia, na manhã do dia 17 de março, verificou-se que o número de participantes presentes foi inferior comparativamente ao dia 10 do mesmo mês, devido ao facto de existirem concentrações desportivas escolares. As condições meteorológicas adversas que se fizeram sentir impossibilitaram a realização das atividades do DE nos dias agendados e, por isso, o Gabinete Coordenador procedeu ao reagendamento das mesmas, coincidindo com uma das datas de realização da ACPC. Independentemente de ter existido uma excelente dinâmica colaborativa e cooperativa entre os professores estagiários na realização das várias tarefas inerentes ao processo de preparação da ACPC, essa tendência foi menor no primeiro dia do evento.

O desenvolvimento de algumas tarefas, em particular ao nível da preparação e gestão de *coffes break* e do desempenho das funções relacionadas com o apoio ao secretariado e à sala do senado, não foram integralmente coordenadas e eficientemente geridas e cumpridas. Perante a ocorrência deste tipo de situações, e de modo a não prejudicar o normal funcionamento do evento, os elementos que não tinham responsabilidades ao nível do desempenho de qualquer função organizativa e que iriam realizar preleções, decidiram assumir as tarefas que inicialmente não lhes tinham sido destinadas.

No final dos dois dias de formação, alguns dos docentes inscritos sugeriram que em futuros eventos desta natureza os organizadores não deveriam cingir-se exclusivamente à realização de apresentações predominantemente teóricas, mas apostarem também na operacionalização de uma componente prática, com o propósito de enriquecer a aplicação

e a demonstração dos conteúdos apresentados, clarificando os presentes. Assim sendo, a existência de módulos constituídos por componentes práticas em futuras edições poderá ser uma excelente estratégia para atrair um maior número de participantes.

Outro aspeto que deve ser melhorado no futuro está relacionado com o envio de *emails* para todas as escolas RAM, por intermédio da DRE. Ao estabelecermos um diálogo informal com alguns dos presentes, tomámos conhecimento que alguns docentes apenas foram informados da realização desta formação através de outros colegas de profissão ou pelas redes sociais, e que as escolas não tinham recebido qualquer informação. Em edições futuras, a utilização de *emails* para promover este tipo de formações deverá ter o efeito pretendido.

Para aferirmos os índices de satisfação dos participantes, recorreremos apenas ao estabelecimento de um diálogo informal com os participantes. Futuramente, a aplicação de um questionário de satisfação poderá ser uma importante estratégia para, por um lado, tomar conhecimento da opinião dos presentes em relação aos conteúdos abordados e ao desempenho dos preletores e, por outro lado, perceber as temáticas que os participantes pretendem que sejam abordadas em futuras formações desta natureza. Para além disto, a implementação deste método de recolha de dados possibilitará à comissão organizadora identificar o instrumento de comunicação mais adequado e eficiente para divulgar o evento.

Não obstante o número de participantes ter sido positivo, a percentagem de docentes presentes foi reduzida, não indo ao encontro das nossas expectativas iniciais. Apesar de todos os cuidados existentes na preparação da ação, considerámos que no futuro será importante que os estagiários tentem divulgar pessoalmente a ação em mais escolas da RAM.

Pinto (2015) e Basílio (2016) referem que em ações anteriores existiu uma excessiva carga de conteúdos. Tendo em conta esta chamada de atenção, procurámos em todos os módulos cumprir escrupulosamente os recursos temporais disponibilizados para cada preletor. Os *feedbacks* fornecidos pelos participantes das ações anteriores deverão ser vistos como importantes contributos no auxílio da escolha da temática de futuras ações e na identificação das principais necessidades do público-alvo.

Numa perspetiva de análise mais micro, é importante referir que os objetivos definidos para o módulo V foram amplamente atingidos. No que diz respeito às comunicações que constituíram o módulo, é importante destacar que os conteúdos dos documentos de apoio às apresentações estavam devidamente estruturados, organizados

sequencialmente, e cuja linguagem verbal escrita foi bem explícita. Em relação às apresentações orais realizadas, todos os preletores eram profundos conhecedores das temáticas abordadas e, por isso, o discurso oral foi audível, fluído e inequívoco, sendo que a linguagem verbal oral utilizada foi adequada ao público-alvo.

A apresentação dos resultados obtidos das metodologias qualitativas e quantitativas aplicadas possibilitou que as comunicações efetuadas fossem mais claras e fidedignas, melhorando, assim, a percepção dos participantes. Apesar deste módulo contemplar apenas uma componente de cariz teórico, a proposta de operacionalização apresentada foi testada nas aulas de EF das turmas dos professores estagiários, possibilitando que os exemplos práticos apresentados fossem importantes complementos às potencialidades e fragilidades identificadas.

Através da análise dos relatórios de estágio dos anos anteriores (Ascensão, 2016; Basílio, 2016) verificámos que uma das grandes críticas apontadas pelos participantes estava relacionada com o facto da organização da ACPC não disponibilizar o material utilizado pelos vários módulos e, neste sentido, o NEEBSGZ decidiu criar um código QR (código de barras multidimensional) para disponibilizar aos participantes, no final do espaço de debate, toda a documentação utilizada para operacionalizar a proposta apresentada. A utilização deste tipo de estratégias, possibilita economizar recursos financeiros e temporais, porque para os participantes terem acesso a todos os documentos apenas necessitam de instalar a aplicação nos seus *smartphones* e, posteriormente, passar o código de barras no leitor da mesma.

Após o término das apresentações, foi iniciado um espaço de debate, uma vez que alguns dos docentes presentes manifestaram interesse em colocar algumas questões aos preletores do módulo, demonstrando que a temática divulgada possivelmente teve alguma pertinência para as suas práticas profissionais.

A crescente aquisição de autonomia na tomada de decisão pelos alunos com o evoluir da época desportiva foi uma das temáticas mais debatidas após o término das comunicações, uma vez que alguns dos participantes pretendiam saber com minuciosidade qual era o papel do professor neste tipo de modelos. Perante essas questões, quisemos deixar bem claro que na implementação do MED, o professor deixa realmente de ser um diretor de todo o processo (Rolim & Mesquita, 2012). No entanto, isso não significava que ele seja desresponsabilizado por definir os desígnios da prática e possuir expectativas nos níveis de aprendizagem dos alunos (Rink, 2001).

Paralelamente, referimos que o docente deverá observar o comportamento das equipas (Rolim & Mesquita, 2012) e, juntamente com os alunos, investigar os problemas decorrentes da prática, orientando-os para possíveis soluções e ter uma atitude interventiva, no sentido de evitar um desajustamento entre os objetivos definidos e a prática efetiva dos mesmos (Mesquita, 2012).

A redução dos níveis de empenhamento motor nos dias das jornadas competitivas em comparação com os treinos foi outra das questões em que tivemos de realizar alguns esclarecimentos para a clarificar a perceção de alguns dos presentes. Voltámos a realçar que, apesar de alguns alunos estarem envolvidos nas tarefas da aula nos dias em que foram realizadas jornadas competitivas, outros discentes encontravam-se fisicamente sedentários, porque estavam a desempenhar, por exemplo, funções de juiz gímico. Para além disto, referimos que o instrumento utilizado para realizar a avaliação do envolvimento dos alunos na tarefa das aulas apenas teve em consideração o domínio motor. Por último, fizemos questão de salientar que a existência de um menor tempo fisicamente ativo não significava necessariamente a ausência de aprendizagens qualitativas nas aulas de EF.

Em ações de natureza científico-pedagógica, sejam elas individuais ou coletivas, o espaço de debate deverá ser visto como um momento privilegiado para realizar uma partilha enriquecedora de conhecimentos e de ideias entre preletores e participantes.

Apesar dos docentes participantes terem manifestado algum interesse na metodologia didático-pedagógica apresentada, seria interessante perceber no final do ano letivo, através de instrumentos qualitativos ou quantitativos de recolha de dados, se existiu um cuidado por parte dos mesmos em aplicá-la nas suas aulas de Ginástica.

Toda a preparação e dinamização deste módulo possibilitou-nos a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de competências relacionadas com a comunicação verbal oral e escrita, a utilização e rentabilização de métodos quantitativos e qualitativos de recolha e tratamento de dados e de ferramentas informáticas (*Microsoft Excel e Microsoft Power Point*), a coordenação e o respeito de diferentes perspetivas e a gestão de conflitos.

Em suma, apesar do surgimento de condicionalismos nos dias do evento, considerámos que os objetivos inicialmente definidos foram amplamente concretizados, tanto numa vertente mais macro, como numa vertente mais micro. Nesta formação contínua, todas as propostas de operacionalização apresentadas pelos vários NE, permitiram que os docentes participantes adquirissem um conjunto de competências que

serão certamente úteis para as suas práticas profissionais. A formação contínua de professores deverá, segundo Gonçalves (2011, p. 3), “adquirir um sentido que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes”.

6. Ações de Intervenção na Comunidade Escolar

As ações de intervenção na comunidade escolar em contexto de EP surgem como oportunidades privilegiadas para que os professores estagiários desenvolvam e reforcem a comunicação e a interação com os diferentes agentes da comunidade escolar (alunos, pessoal docente, encarregados de educação e pessoal não docente).

De acordo com o plano de estudos do MEEFEBS, os professores estagiários terão de colaborar no planeamento, na dinamização e na realização de pelo menos um evento desenvolvido pelo grupo de EF ou por outro Departamento da EBSGZ. Importa referir que os professores estagiários poderão também apresentar uma proposta de atividade à Comunidade Educativa e serem responsáveis pela sua conceção e dinamização.

6.1. “Torneio 4 Estações”

A EBSGZ trata-se de uma instituição pública de ensino que recebe anualmente alunos pertencentes a um contexto económico, familiar e social bastante frágil e problemático. Neste sentido, os professores de EF, tendo a noção da realidade contextual existente, procuram desenvolver, no decurso do ano letivo, um conjunto de atividades desportivas (“Torneio das 4 Estações”, Torneio de Futsal, etc.), com o objetivo de oferecer aos alunos a possibilidade de usufruírem de diversas experiências desportivas nas mais variadas modalidades e incutir o gosto pela atividade física e pela prática desportiva, fora do espaço da aula de EF.

“O Torneio das 4 Estações” foi realizado pela primeira vez no ano letivo transato e registou elevadas taxas de participação. Perante essa evidência, os professores dos grupos de recrutamento 260 e 620, em consonância, decidiram que seria realizada uma nova edição do evento no presente ano letivo, no decurso da Semana das Expressões, última semana do 2.º período, mais concretamente no dia 20 de março de 2018.

Segundo o PEE (2014-2018), os diferentes departamentos deverão realizar atividades culturais como espaço de formação dos alunos na última semana de cada período.

De uma forma muito sucinta, a designação deste torneio deve-se ao facto de serem realizadas, simultaneamente, competições de quatro modalidades (Andebol, Basquetebol,

Ténis de Mesa e Voleibol) destinadas a todos os alunos dos vários anos escolares, incluindo CEFs e PCAs.

Concluída a realização do torneio, importa agora realizar um balanço reflexivo, de modo a: (i) reforçar e valorizar as principais vantagens e potencialidades inerentes à realização deste tipo de atividades no seio da comunidade escolar; (ii) abordar os aspetos menos positivos nas fases de preparação, de dinamização e de realização do evento, e (iii) apresentar algumas sugestões que poderão contribuir positiva e construtivamente para a dinâmica de funcionamento do torneio em edições futuras.

Visto que a atividade era orientada pelo grupo de EF, o NE decidiu contribuir ativamente no planeamento e operacionalização do torneio. A partir de diálogos informais com o delegado de EF, ficámos responsáveis por: (i) organizar os quadros competitivos; (ii) elaborar o cartaz de divulgação do evento, as fichas de inscrição e o regulamento do torneio, e (iii) desempenhar funções de arbitragem nos jogos das várias modalidades.

Antes de começarmos a preparar as tarefas definidas, contactámos os elementos responsáveis pela organização da edição do ano anterior, com o propósito de percebermos se existiam sugestões para reverter algumas das limitações apontadas nas reflexões realizadas pelos mesmos (Berenguer, 2017; Mendonça 2017), que tivemos o cuidado de analisar (p.e. elevado número de equipas inscritas resultou em pouco tempo de jogo, desconhecimento das equipas relativamente ao local onde jogariam, porque a marcação dos campos não foi a mais indicada).

Para além dos alunos, e com a intenção de envolver um número elevado de agentes da comunidade educativa durante a realização do torneio, informámos as equipas que se apresentassem professores das outras disciplinas do conhecimento científico e/ou elementos pertencentes ao pessoal não docente e/ou encarregados de educação seriam beneficiadas na classificação e tivemos o cuidado de informar e incentivar alguns elementos do CT a participarem no torneio. O PEE (2014-2018) reforça a ideia que neste tipo de atividades é importante envolver pelo menos: 80% dos alunos e professores, 10% dos encarregados de educação e 50% dos funcionários da instituição de ensino.

Na edição anterior, uma das principais limitações apontadas por Mendonça (2016) na sua reflexão crítico construtiva, prendia-se com o facto dos alunos participantes terem considerado que o tempo de jogo tinha sido reduzido. Uma vez que o número de inscritos era elevado, decidimos, durante a definição e a estruturação dos quadros competitivos que, numa fase inicial da competição, seriam formados grupos constituídos por quatro equipas e que em cada um dos grupos seriam realizados seis jogos. Posteriormente, os

dois primeiros classificados de cada grupo passariam à fase seguinte e o número de jogos a eliminar variava em função do número de grupos existentes. Numa fase mais avançada do torneio, além das meias finais e das finais, seriam realizados os jogos de atribuição dos 3.º e 4.º lugares, possibilitando que todos os elementos das várias equipas tivessem um maior tempo prática.

A ausência de algumas das equipas inscritas permitiu-nos aumentar o tempo de jogo (Andebol e Basquetebol) ou o número de sets (Ténis de Mesa e Voleibol). Uma das grandes fragilidades apontadas pelos elementos organizadores do ano transato estava relacionada com o facto de alguns alunos, apesar de estarem inscritos, não terem participado num único jogo das quatro modalidades do torneio. Como forma de evitarmos este tipo de situações, não reduzimos o número de elementos por equipa como foi sugerido, mas decidimos que todos os alunos teriam de participar nos jogos. Para esse efeito, tivemos o cuidado de pedir aos vários professores do grupo que estavam a supervisionar os jogos que tivessem o cuidado de controlar o cumprimento dessa regra.

No dia da atividade, devido a existência de diversos condicionalismos existiu a necessidade de colaborarmos na fixação dos quadros competitivos, na gestão dos recursos materiais e espaciais e no recrutamento de árbitros e marcadores de pontos, tarefas complementares as inicialmente atribuídas. Neste contexto, consideramos que será pertinente numa próxima atividade repensar a atribuição das tarefas, bem como a sua distribuição pelos elementos organizadores de modo a minimizar os condicionalismos a um eficiente funcionamento da atividade.

Os regentes dos PCAs de Desporto, com o intuito de contribuírem para o desenvolvimento de competências inerentes ao curso, incumbiram os seus alunos de desempenharem funções de secretariado (distribuição as equipas pelos vários campos de acordo com a ordem estipulada, marcação de pontos e preenchimento das fichas de jogo) e de arbitragem.

Todavia, no dia do evento o desempenho de alguns alunos em relação à arbitragem ficou aquém do desejado, porque revelaram não ter conhecimento suficiente e, em alguns casos, mostraram um desconhecimento total dos regulamentos das modalidades. Em edições futuras, é fundamental que a organização promova a formação dos alunos para um desempenho correto deste tipo de funções.

Antes da atividade ter sido iniciada, todos os campos deveriam estar devidamente assinalados. Contudo, devido aos imprevistos ocorridos, fruto das situações apontadas anteriormente, tal situação não se verificou. Como consequência desta situação,

verificámos que durante todo o torneio alguns alunos, principalmente do 2.º ciclo, estavam desorientados pelo espaço, uma vez que não sabiam em que campo é que as suas equipas teriam de jogar. Na nossa opinião, esta situação deverá ser corrigida numa próxima edição, pois a sinalização dos campos facilitará a organização na distribuição das equipas e na autonomia de deslocação das mesmas.

Um dos aspetos menos positivos foi o facto de nem todas as turmas se terem inscrito nos prazos definidos, apesar de terem tomado conhecimento da existência deste evento. Como consequência desta situação, no dia anterior à realização do torneio ou no próprio dia, existiram equipas que manifestaram intenção em se inscrever na competição depois do quadro competitivo estar totalmente definido. Assim sendo, não conseguimos incluí-las nesta atividade. Para reverter esta situação, numa próxima edição a organização poderá permitir que os alunos se inscrevam no próprio dia da competição, de modo a atividade poder contemplar o máximo de discentes possíveis, contudo, estamos conscientes que essa situação tornar-se-á um desafio complexo na gestão dos quadros competitivos.

Inicialmente, estavam inscritas no torneio vinte e duas equipas, o que perfazia um número aproximado de 250 estudantes. Todavia, a marcação de fichas de avaliação por parte dos docentes de outras disciplinas para o dia do torneio impossibilitou que todos os alunos inscritos participassem na competição. Futuramente, os organizadores do torneio deverão considerar e coordenar com os colegas de outras áreas disciplinares a ocorrência destas atividades.

Não obstante essas situações, importa referir que o número de equipas inscritas foi significativo, uma vez que a atividade foi divulgada na rádio da escola, foram afixados cartazes em pontos estratégicos e todos os professores de EF tiveram o cuidado de informar as suas turmas da existência do torneio.

Ao estabelecermos um diálogo informal com alguns alunos para percebermos as suas perceções relativamente ao evento organizado, apercebermo-nos que todos estavam descontentes com o facto de não existir entrega de prémios para reconhecer o desempenho das equipas que conquistaram as melhores classificações. Apesar de reconhecermos que a compra de troféus seria impossível devido à falta de verbas, considerámos que no futuro poderão ser entregues certificados aos vencedores da competição das várias modalidades e dos diferentes ciclos escolares. A angariação de patrocínios advindos de instituições privadas poderá ser igualmente uma estratégia bastante vantajosa para solucionar esta limitação identificada por alguns dos participantes.

Apesar disso, reconheceram que gostaram de participar no torneio, devido, fundamentalmente, à diversidade de modalidades e ao tempo elevado de prática. Numa próxima edição recomendámos que a competição da modalidade de Ténis de Mesa seja realizada em frente ao bar e não na sala do pavilhão, uma vez que assim será possível ter um maior número de espetadores, à semelhança das restantes modalidades.

Acreditamos que em todas as atividades em que participámos em contexto de prática pedagógica, existiram sempre competências que fomos adquirindo ou desenvolvendo, mesmo que não tenhamos concordado com algumas das decisões tomadas pela organização.

A nossa intervenção nesta atividade realizada no seio da comunidade escolar permitiu-nos por um lado, continuar a desenvolver a capacidade de análise e de reflexão das principais potencialidades e limitações inerentes às decisões tomadas durante a planificação e a dinamização da atividade. Por outro lado, possibilitou-nos a aquisição de competências ao nível da gestão criteriosa de conflitos durante o desempenho das funções de arbitragem. Como era de prever, nem todos os alunos aceitaram de ânimo leve a marcação de algumas infrações ou faltas, principalmente nas modalidades coletivas de invasão, o que tornou este processo, concomitantemente, complexo e desafiante.

Este torneio deverá ser realizado em anos letivos futuros, no entanto consideramos pertinente que os aspetos reportados anteriormente sejam refletidos. Em suma, corroborámos da ideia de que o sucesso de qualquer atividade desenvolvida na escola, seja ela de que área disciplinar for, está fortemente dependente da colaboração ativa e da sinergia dos agentes da comunidade educativa.

No decurso do ano letivo, para além do “Torneio das 4 Estações”, era nossa intenção auxiliarmos ativamente os elementos do Departamento de EF da EBSGZ na realização de outras atividades (p.e. Prevenção Rodoviária, Torneio de Futsal, Torneio de Jogos Tradicionais Portugueses, etc.). Todavia, a existência de aulas de unidades curriculares nos dias em que foram agendados esses eventos, impossibilitou a nossa colaboração.

7. Ações de Integração no Meio Escolar

As Ações de Integração no Meio (AIME), potenciam a interação do professor estagiário com os diferentes agentes da comunidade escolar. No âmbito das AIME, foram desenvolvidas a Caracterização da Turma e a Ação de Extensão Curricular (AEC). A primeira refere-se a recolha, a análise e a discussão de um conjunto de informações sobre os alunos em diferentes domínios e a segunda baseia-se na realização de uma atividade direcionada para os alunos, encarregados de educação e docentes do CT.

7.1. Caracterização da Turma

7.1.1. Enquadramento

Atualmente, devido à complexidade do processo de ensino-aprendizagem, surge a necessidade de se realizar um planeamento consciente e ajustado às necessidades, particularidades e potencialidades dos alunos. Todos os profissionais de ensino, no exercício das suas funções, deverão adaptar-se da melhor forma possível, considerando as realidades dos seus alunos.

Para tornar a sua intervenção mais adequada e sustentada, o professor deverá realizar a caracterização da turma. Trata-se de um estudo com características transversais, num determinado período de tempo, em que são recolhidas e conhecidas um conjunto de informações pertinentes e precisas sobre os alunos, nomeadamente os dados demográficos, os níveis socioeconómicos, os desempenhos académicos em anos escolares anteriores, os hábitos de vida e de atividade física, os resultados da AptF e as dinâmicas relacionais.

As informações recolhidas em todo o processo de caracterização da turma, serão certamente essenciais para potencializar a gestão do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente através da conceção e aplicação de estratégias, metodologias e ferramentas didáticas que suportam uma intervenção mais adequada às especificidades, potencialidades e dificuldades dos alunos.

7.1.2. Objetivos Gerais:

- ✓ Promover a realização de um estudo transversal, com o intuito de auxiliar a definição de uma estratégia contextualizada às especificidades e particularidades da turma;
- ✓ Recolher e analisar um conjunto de dados através da aplicação de instrumentos de investigação e, posteriormente, apresentar ao CT, os resultados obtidos;
- ✓ Debater em CT as principais potencialidades e fragilidades identificadas e definir metodologias didático-pedagógicas adequadas ao processo de ensino aprendizagem nas diferentes disciplinas.

7.1.3. Objetivos Específicos:

- ✓ Realizar uma caracterização de todos os alunos ao nível dos dados demográficos, económicos e socioculturais, dos hábitos de vida e desportivos, dos níveis de AptF, das perceções sociométricas e de saúde recolhidos;
- ✓ Fornecer informações pertinentes do perfil dos discentes aos docentes do CT;
- ✓ Identificar possíveis necessidades e fragilidades no seio da turma e, posteriormente, promover, se necessário, o desenvolvimento de estratégias de intervenção pedagógica adequadas e ajustadas à realidade individual dos alunos;
- ✓ Recolher informações complementares, de modo a facilitar a intervenção dos docentes no processo de ensino-aprendizagem.

7.1.4. Metodologia

Para realizar a caracterização da turma foi aplicado um questionário online no âmbito do Projeto EFERAM, desenvolvido pelo Departamento de EF da UMa, no primeiro dia de aulas. Este instrumento, forneceu-nos um conjunto de informações sobre os alunos referentes aos dados demográficos, económicos e sociais dos agregados familiares, aos hábitos de vida e desportivos e à autoperceção sobre a condição física e a saúde.

Paralelamente, procedeu-se a avaliação dos indicadores de AptF através de alguns testes das baterias de teste *Fitnessgram* (2002) e *Eurofit* (1990). Neste contexto, e atendendo a AptF associada à performance, foram avaliadas as componentes força estática, força explosiva dos membros inferiores, força do tronco, velocidade e agilidade.

Como componentes da AptF associada à saúde, foram avaliadas a composição corporal (índice de massa corporal e percentagem de massa gorda), flexibilidade de ombros, aptidão aeróbia e força dos membros superiores.

Algumas semanas após o início do 1.º período, foi aplicado um teste sociométrico. O principal objetivo deste instrumento foi recolher um conjunto de informações sobre as dinâmicas e as relações sociais que existiam no seio de uma turma.

O tratamento dos dados recolhidos nos vários questionários e nos testes aplicados foram realizados com recurso ao *Microsoft Office Excel* 2013.

Importa frisar que estes dados foram apresentados numa das reuniões do CT, de modo a permitir aos professores das diferentes disciplinas um conhecimento das necessidades reais dos seus alunos em diferentes dimensões e a posterior adequação das metodologias e estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

7.1.5. Dados Demográficas

Esta turma era constituída por dezoito alunos e apresentava uma grande heterogeneidade ao nível do género, visto que dez eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os catorze e os quinze anos. Torna-se igualmente importante salientar que grande parte dos elementos desta turma tinha residência no concelho do Funchal (88%), ou seja, habitavam próximo do local onde se situa a escola. É de ressaltar que aproximadamente 12% dos sujeitos deste estudo residiam nos concelhos de Câmara de Lobos (6%) e de Santa Cruz (6%).

7.1.6. Agregado Familiar

As informações recolhidas sobre os agregados familiares são excelentes indicadores de análise do contexto socioeconómico dos alunos de qualquer instituição de ensino.

Relativamente ao número de pessoas que habitavam na mesma casa, catorze dos elementos desta turma afirmaram que viviam com três ou mais pessoas. Outra informação importante a destacar nesta matéria é o facto de três alunos terem referido que viviam apenas com um dos pais, encontrando-se numa situação de monoparentalidade. Numa fase inicial, pensámos que esta situação poderia originar alguns comportamentos de

instabilidade emocional nos alunos, contudo, ao longo do ano letivo essa situação acabou por não se refletir.

No que diz respeito à situação perante o mercado de trabalho dos pais, concluímos que existiam diferenças ao nível do género. Relativamente ao sexo masculino, e tendo em conta os dezoito agregados familiares desta turma, constatámos que 93,33 % dos homens estavam empregados e 6,67%, desempregados. Ao nível das mulheres, as percentagens apresentadas revelaram-se menos positivas, dado que pelo menos 25%, encontrava-se sem qualquer ocupação profissional. De acordo com os dados da plataforma PORDATA (2016), nos últimos anos, o número de mulheres desempregadas em Portugal, por cada 100 ativos, foi superior ao número de homens desempregados, confirmando a tendência evidenciada nos agregados familiares desta turma.

Ainda sobre esta matéria, gostaríamos de alertar para o facto de existir um encarregado de educação que se encontrava desempregado, separado e tinha à sua responsabilidade quatro filhos. É importante percebermos que os agregados familiares grandes, em situações precárias, poderão apresentar graves carências económicas e financeiras e, até mesmo, risco de pobreza. Num Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (EU-SILC) realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (2014), concluiu-se que 19,5% dos portugueses estavam em risco de pobreza, no ano de 2013. Neste sentido, durante o letivo estivemos atentos a possíveis faltas de material que o aluno deste agregado pudesse ter e procurámos que a atividade realizada fora do espaço escolar (p.e. AEC) tivesse custos de participação muito reduzidos.

No que concerne às habilitações académicas, constatou-se que, na generalidade das situações, as mães possuíam um grau de escolaridade mais elevado, comparativamente aos pais, uma vez que das dezassete mães pertencentes aos seus respetivos agregados familiares, 37,50% completaram o ensino secundário e 25% eram licenciadas.

No sentido oposto, aproximadamente dois terços (62,50%) dos pais não realizaram o ensino secundário e apenas 6,25% tinham o 1.º ciclo do ensino superior realizado. Existia ainda um pai que tinha o 1.º ciclo, situação que não se verificou com nenhuma mãe.

Estes resultados vão ao encontro das informações apresentadas numa publicação da Comissão Europeia (2014) referentes ao ano de 2012, que revelaram um melhor aproveitamento por parte dos elementos do género feminino na escola e na universidade, comparativamente aos elementos do género masculino, uma vez que, em média, 83% das

mulheres jovens tinham pelo menos o 12.º ano de escolaridade, contra 77,6% dos homens, e 60% dos licenciados eram do sexo feminino.

7.1.7. Hábitos De Vida

Todo e qualquer planeamento do processo de ensino - aprendizagem de uma turma apenas terá o devido sucesso se equacionar os estilos de vida de cada um dos seus discentes.

Em relação à prática desportiva, 76% dos inquiridos na data da investigação não praticavam qualquer atividade desportiva de âmbito federado ou escolar. Dos 24% que praticavam uma atividade desportiva, 18% faziam-no em contexto federado nas modalidades de Futebol e Karaté e 6% em contexto escolar, na modalidade de Badminton.

Numa análise muito geral, considerando os dados apresentados, percebemos que os alunos desta amostra apresentavam uma reduzida prática desportiva independentemente do contexto (clube, associação e/ou escola). Os dados apresentados anteriormente vão ao encontro de um artigo publicado por Ribeiro (2014) no Jornal Público, em que foi exposto um conjunto de resultados que demonstrava que os portugueses fazem parte das populações europeias que praticam menos atividades desportivas.

Durante o ano letivo, procurámos que os alunos desenvolvessem o gosto pela prática de atividade física de forma regular e autónoma fora do contexto escolar. Para esse efeito, diversificámos a oferta formativa nas aulas de EF, proporcionado aos alunos a possibilidade de terem experiências desportivas diversificadas e diferentes do habitual.

Ao nível da atividade física, procurámos aferir a motivação dos alunos e concluímos que 5,8% responderam “não gostar”, 23,5% consideraram “indiferente”, 41,1% afirmaram “gostar” e 29,4% salientaram “gostar muito”. De uma forma muito sucinta e, considerando os dados apresentados, podemos afirmar que a turma estava motivada para as aulas de EF. Para os alunos com uma opinião menos positiva, foi necessário, ao longo do ano letivo, implementar opções didático-pedagógicas (p.e. MED) que promovessem um aumento da predisposição motivacional para as aulas de EF.

Por último, procurámos caracterizar os nossos alunos relativamente aos seus comportamentos sedentários em dias úteis e ao fim de semana. Ao nível da utilização da internet, apenas 41,1% dos alunos utilizavam-na menos de uma hora. Os restantes faziam-no por mais de 60 minutos e em 23% dos casos esse consumo era feito por quatro ou mais

horas. Outra das atividades que merece especial atenção, pelo elevado número de horas de utilização, é a visualização de televisão, isto porque aproximadamente 30% dos alunos passavam mais de duas horas a ver televisão e em alguns casos esses valores superaram as quatro horas.

Num estudo do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, publicado por Silva (2014) no Jornal Público, conclui-se que quase três quartos da população até aos 25 anos apresenta sinais de dependência relativamente ao mundo digital e que a maioria dessa população se encontra a frequentar o ensino secundário.

Estes resultados ajudaram a explicar a reduzida prática de atividade física por parte dos alunos. Ao longo do ano letivo, utilizámos as aulas de EF para demonstrar-lhes os benefícios que a prática de atividade física pode ter na melhoria dos seus estilos de vida.

7.1.8. Autoperceção

Neste questionário foram colocadas algumas perguntas sobre a autoperceção, de modo a que pudéssemos compreender as atitudes e pensamentos dos discentes, bem como avaliar o grau de autoestima dos mesmos, relativamente a algumas questões de satisfação.

No que diz respeito ao estado de saúde, a maioria dos alunos considerou ter um bom (56%) ou muito bom estado de saúde (17%). Nesta questão, ninguém considerou ter um mau estado de saúde.

Foi pedido aos alunos que se avaliassem numa escala de 1 a 10, relativamente àquilo que achavam da sua vida, sendo que 0 significava “pior vida possível” e 10 “melhor vida possível”. Através dos resultados obtidos, constatámos que mais de 75% dos elementos deste universo estatístico, reportou ter uma vida boa ou muito boa e, pouco mais de 20%, consideraram ter uma vida menos boa ou péssima. Também foi pedido aos alunos que numa escala de 1 a 5, dessem a sua opinião sobre o seu peso corporal, sendo que 1 significava “sou pesado” e 5 “sou ligeiro”. Os resultados obtidos demonstraram-nos que mais de metade dos alunos (59%) afirmaram ser magros e, por outro lado, ninguém considerou ter excesso de peso. Os resultados dos testes de AptF, contrariaram esta tendência, uma vez que aproximadamente 50% dos alunos desta turma têm excesso de peso.

Relativamente à forma física, os resultados acabaram por estar mais próximos da realidade, isto porque numa escala de 1 a 5, onde 1 significava “canso-me facilmente” e

5 “estou em forma” apenas 11,8% dos alunos consideraram estar em forma. No que diz respeito às qualidades atléticas, 5,9% dos inquiridos acreditaram estar no nível 2 (insuficiente), 52,9% no nível 3 (suficiente), 11,8% no nível 4 (bom) e 29,5% no nível 5 (muito bom). Nenhum dos alunos considerou estar no nível mais baixo.

Torna-se importante referir que os alunos responderam a estas questões antes de realizarem os testes de AptF, pelo que acreditamos que, se o processo fosse conduzido de outra forma, os resultados obtidos nos questionários seriam mais condizentes com a realidade. Ao longo do ano letivo, os alunos adquiriram uma maior consciencialização relativamente aos indicadores corporais e físicos.

7.1.9. Aptidão Física

Após a realização de algumas medições antropométricas, pudemos concluir que 53% dos elementos deste universo estatístico apresentou o peso recomendado e 47% encontravam-se com sobrepeso ou obesidade. Os dados antropométricos permitiram-nos também concluir que 53% dos alunos estavam acima dos valores de massa gorda recomendados e apenas 47% encontravam-se com valores de adiposidade satisfatórios.

Em Portugal, segundo Viveiro, Brito e Moleiro (2016), os valores de prevalência de obesidade são cada vez mais preocupantes, sendo necessário a implementação de programas de prevenção e de monitorização, de modo a evitar e, sobretudo, reverter esta doença hipocinética.

Para além da antropometria, foram realizados alguns testes de AptF que nos indicaram que, ao nível da força estática e da força explosiva, mais de metade da turma (53%) encontrava-se abaixo do valor de referência. Relativamente à força abdominal, menos de um terço dos alunos da turma (32%) encontrava-se dentro da zona de AptF recomendada.

Ao nível da força superior, apesar de mais de metade dos elementos deste universo (62,50%) ter obtido resultados abaixo dos valores de referência e, apenas 18,75% ter ficado dentro da zona de AptF, verificámos que os restantes 18,75% contrariaram a tendência evidenciada, obtendo resultados acima da zona recomendada.

Ao nível da flexibilidade dos ombros e da coordenação/agilidade, os resultados foram bastante satisfatórios, uma vez que 71% e 59% dos alunos, respetivamente, obtiveram resultados condizentes com os valores de referência. Ao nível da capacidade

condicional flexibilidade, verificaram-se os melhores resultados, porque, dos dezoito alunos, nove encontravam-se dentro da zona de AptF e quatro estavam acima dos valores de referência. Apesar dos bons resultados obtidos, existiam ainda cinco alunos com índices de flexibilidade pouco significativos.

Os piores resultados registados foram ao nível da aptidão aeróbia, onde em dezoito alunos, apenas um, se encontrava na zona saudável da AptF, ao nível de resistência cardiovascular.

Perante os resultados apresentados, foi realizado durante o ano letivo um trabalho contínuo de desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, adaptado as necessidades dos alunos que pode ser consultado no subcapítulo 3.2.4.5 deste Relatório.

7.1.10. Caracterização Sociométrica

Os testes sociométricos servem, por um lado, para identificar e compreender as relações interpessoais no seio de uma turma. Por outro lado, são um preponderante instrumento metodológico de apoio à gestão do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é a partir do qual que o docente terá uma noção mais concernente da dinâmica grupal. Muitas vezes, a existência de comportamentos de liderança ou atitudes de negligência e exclusão são possíveis de identificar através da aplicação deste tipo de testes.

No início do ano letivo, como sabíamos que a maioria dos elementos desta turma não se conhecia e vinha de turmas diferentes, decidimos aplicar os testes sociométricos umas semanas após o início do período, uma vez que daríamos mais tempo aos alunos para se conhecerem e, assim, obter dados mais credíveis e com excelentes índices de veracidade.

Os resultados dos testes indicaram-nos que, numa fase inicial do ano letivo, esta turma estava dividida em dois grupos, sendo, por isso, necessário, criar situações práticas nas várias matérias de ensino que potenciassem e estimulassem a cooperação, a colaboração, a interajuda, o espírito de equipa e a união entre todos os elementos da turma ao longo das várias aulas de EF. Ao nível da liderança, constatámos que não existia nenhum aluno que se destacasse, mas sim quatro ou cinco elementos que, nas questões de inclusão, tinham o mesmo número de nomeações por parte dos restantes elementos da turma. A existência de líderes na turma pode ser positiva, uma vez que o docente pode

rentabilizar essa situação para estimular esses alunos a assumirem preponderantes funções na orientação do processo de ensino-aprendizagem e minimizar comportamentos indisciplinados e considerados fora da tarefa.

Para além disto, verificámos a existência de um aluno que, devido às suas práticas comportamentais, que na generalidade das situações ultrapassavam os limites do aceitável durante as aulas e fora das mesmas, acabou por ser quase unanimemente escolhido por todos os colegas, como a primeira opção nas questões de exclusão. A disciplina de EF ao proporcionar-se num ambiente diferente, comparativamente às restantes disciplinas, poderá, segundo Jacinto et al. (2001), ser rentabilizada pelo docente como uma forma de promover a sociabilidade e proporcionar um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal dos vários alunos.

7.1.11. Considerações Finais

A caracterização de qualquer turma deve ter um carácter funcional, e as informações recolhidas deverão servir para auxiliar a intervenção didático - pedagógica do professor de uma forma equilibrada e moderada.

A realização de estudos, como a caracterização de turma, pode possibilitar uma contextualização de aspetos de ordem educativa, familiar, económica, social e ao nível da saúde, que influenciam significativamente o comportamento e desempenho dos alunos. A escola, enquanto instituição de ensino que procura o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, deverá, através dos seus recursos humanos, ter um papel dinâmico, reivindicativo e interventivo na resolução dos problemas dos alunos, transmitindo-lhes a estabilidade, que muitas das vezes, poderão não ter no seio familiar.

Os dados apresentados numa das reuniões do CT sobre a caracterização da turma, suscitaram interesse por parte dos professores e proporcionaram momentos de união entre todos, existindo um trabalho cooperativo reflexivo na procura de soluções para responder às exigências do processo de ensino-aprendizagem, concretizando assim um dos objetivos deste estudo transversal realizado.

Importa frisar que todas as reuniões do CT realizadas ao longo do ano letivo foram momentos pertinentes para percebermos as atitudes dos alunos e para dialogarmos e debatermos com os restantes docentes, de modo a encontrarmos as soluções pedagogicamente mais adequadas ao perfil comportamental de cada um dos alunos.

Este tipo de estudos, possibilitou a aquisição de inúmeras competências ao nível da: (i) recolha, tratamento, análise e interpretação de dados estatísticos; (ii) conceção de vários instrumentos de investigação; (iii) reflexão crítica dos resultados obtidos; (iv) exposição oral durante a apresentação dos dados da caracterização da turma ao CT; (v) comunicação oral durante a participação nos debates com os docentes das outras áreas disciplinares, e (vi) cooperação e colaboração com os colegas do CT na resolução do desafios no âmbito do processo pedagógico.

No início do ano letivo, apercebemo-nos que os alunos repetiram o preenchimento de algumas questões. Neste sentido, recomendamos que o Departamento de EF da UMa e os diretores das turmas em que os professores estagiários desenvolvem a sua prática pedagógica estructurem em coordenação e concordância um questionário único e que os dados sejam facultados a todos os elementos do CT. A este propósito, partilhamos da opinião que o questionário utilizado no âmbito do Projeto EFERAM-CITT pela riqueza e variabilidade de questões que apresenta em diferentes domínios (p.e. demográfico, social, económico, saúde, etc.) poderia ser uma mais valia para esse efeito.

Em suma, todo este processo possibilita a recolha de um conjunto de informações gerais e particulares do público-alvo, dentro e fora do contexto escolar, que serão fundamentais para planear e operacionalizar todo o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, intervir e adaptar-se da maneira mais eficaz e eficiente às realidades individuais dos alunos nas diversas disciplinas.

7.2. Ação de Extensão Curricular

7.2.1. Pertinência e Justificação do Tema

Num diálogo estabelecido informalmente com os alunos no início do ano letivo, apercebemo-nos que a grande maioria nunca tinha tido a possibilidade de experienciar algumas modalidades náuticas, em anos escolares anteriores. Neste sentido, e uma vez que pretendíamos continuar a proporcionar experiências enriquecedoras aos nossos alunos no contexto da EF, decidimos que a AEC seria uma oportunidade privilegiada para promovermos um primeiro contacto dos mesmos com modalidades náuticas como a Canoagem e o SUP.

Inicialmente, pretendíamos que o evento fosse constituído apenas por atividades realizadas no mar. Todavia, após a lecionação da primeira aula de *Geocaching*, os alunos sugeriram-nos que no dia da AEC organizássemos também uma atividade de *geocaching* preferencialmente, nas artérias da cidade do Funchal com *caches* oficialmente registadas.

Decidimos atender à sugestão dos alunos, proporcionando-lhes, assim, a possibilidade de experienciarem atividades alternativas que não estavam incorporadas no plano de estudos da turma.

Ao consultarmos o relatório de estágio de Mendonça (2017), verificámos que, coincidentemente, a AEC do ano letivo transato, intitulada de “*GEOSEA*”, tinha sido composta pelas mesmas atividades pelo que decidimos realizar uma segunda edição deste mesmo evento.

De acordo com o PEE (2014-2018), a participação dos pais nas atividades da escola é cada vez mais reduzida. Na mesma linha de pensamento, Sampaio (1996) considera que atualmente os encarregados de educação estão extremamente ocupados e não têm tempo para dar a devida atenção aos seus educandos, acabando muitas das vezes por esquecerem-se de que a escola não pode educar sem a sua colaboração, e que a cooperação da família é fundamental para que os alunos superem as suas dificuldades e, assim, evoluam de forma saudável. Por considerarmos que os encarregados de educação deverão participar ativamente nas atividades desenvolvidas no seio da comunidade escolar, procurámos que a AEC fosse direcionada não só para os alunos e professores, mas também para os encarregados de educação.

A organização desta ação vem de certa forma dar resposta a um dos objetivos das áreas de opção preconizado pelo PNEF que consiste em realizar atividades de exploração da Natureza, como é o caso da canoagem, do *SUP* e do *Geocaching*, aplicando, segundo Jacinto (2001, p.15) “correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente”.

7.2.2. Objetivos da Ação

A definição de objetivos gerais e específicos afigurou-se uma estratégia fundamental na clarificação e estruturação das ações inerentes à preparação e à dinamização da AEC.

Para esta atividade, os objetivos gerais definidos foram os seguintes: (i) incentivar a participação dos encarregados de educação numa atividade desenvolvida pela escola; (ii) valorizar e reforçar a importância da atividade física na melhoria da saúde e estimular a prática regular de atividade física e desportiva fora do contexto escolar e, (iii) promover o desenvolvimento de competências relacionais entre os diferentes agentes da comunidade educativa (alunos, encarregados de educação e membros do CT).

No que concerne aos objetivos específicos, pretendíamos: (i) promover a familiarização dos alunos com modalidades náuticas (Canoagem e SUP); (ii) consolidar os conhecimentos de *Geocaching* adquiridos nas aulas de EF (leitura e interpretação da bússola, de coordenadas, de mapas e do GPS e orientação espacial); (iii) possibilitar a utilização do pedómetro como instrumento de monitorização da quantidade de atividade física (número de passos dados, dispêndio energético, distância percorrida), e (iii) promover, durante a realização dos desafios competitivos, o espírito de equipa, a entreatajuda, a interação e o desenvolvimento de amizades entre alunos que, apesar de serem de turmas diferentes, pertenciam ao mesmo contexto escolar.

7.2.3. Preparação e Dinamização da Ação

Concluída a definição dos objetivos da ação, entrámos em contacto com o elemento responsável pelo Centro de Treino e Mar do Funchal, com o intuito de percebermos se existiam recursos materiais, espaciais e humanos suficientes por parte da instituição para a dinamização de uma atividade de Canoagem e SUP e, aferirmos os custos que poderiam estar associados à participação dos alunos nestas atividades. As informações recebidas foram ao encontro das nossas expectativas iniciais e, por isso, decidimos agendar a AEC para um horário em que os nossos alunos não tivessem aulas (extracurricular) e que os elementos do CTM tivessem disponibilidade total.

Neste contexto e atendendo às limitações de recursos humanos, nomeadamente para a operacionalização da atividade de *Geocaching* em segurança, contámos com a colaboração dos alunos do 1.º ano do MEEFEBS no âmbito da unidade curricular de Inovação e Tecnologias do Desporto na Escola, permitindo-lhes o desenvolvimento de um conjunto de competências relacionadas com a utilização de aplicações móveis (p.e. C:Geo e pedómetro) no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Todos os encarregados de educação, foram convidados a participar no evento a partir das autorizações enviadas através dos seus educandos e os diretores de turma, através de um diálogo informal, foram igualmente informados da atividade e da envolvência dos alunos na mesma.

No dia 7 de maio do presente ano letivo, das 14h às 17h, foi realizada a AEC para os alunos das turmas 1 e 3 do 10.º ano da EBSGZ. A escolha desta data deveu-se fundamentalmente a três razões: (i) os alunos não tinham aulas no horário vespertino; (ii) a probabilidade de ocorrência de condições meteorológicas adversas era reduzida, segundo dados recolhidos no *site* do Instituto Português do Mar e da Atmosfera, e (iii) a temperatura da água do mar era propícia à realização de atividades náuticas.

No dia da AEC, as duas turmas foram divididas em dois grupos, sendo que um dos grupos participou nas situações práticas de *Geocaching* e o outro realizou as atividades de mar. Posteriormente, os dois grupos trocaram de modalidades.

Quadro 3: Programa da AEC

Hora	Atividade Descrição
13h00 / 13h30	Saída da EBSGZ para a Marina do Funchal por transporte público.
14h00	Explicação das atividades a experienciar; Enquadramento das matérias de ensino; Regras de segurança; Cuidados a ter com a utilização dos recursos materiais.
14h30	Início das atividades por estação/rotação: Estação 1: <i>Geocaching</i> Estação 2: Canoagem Estação 3: <i>SUP</i>

7.2.4. Reflexão Crítica

Como ponto de partida deste exercício reflexivo, consideramos que os objetivos delineados para a AEC não foram de todo concretizados. Reconhecemos que poderíamos implementar determinadas estratégias para minimizarmos algumas das limitações identificadas durante a preparação e realização da atividade.

Pretendíamos que os alunos tivessem, simultaneamente, uma responsabilidade acrescida e um contributo ativo e significativo na organização da ação (elaboração de

ofícios, criação de cartazes, etc.), dando-lhes a possibilidade de se depararem com um conjunto de problemas e encontrarem de forma autônoma, criativa, responsável e proativa as soluções estratégicas para revertê-los. Todavia, somos os primeiros a reconhecer que essa situação não se verificou em nenhum momento. Partilhámos da opinião que a existência de elementos dentro e fora do contexto escolar (p.e. professores estagiários, alunos da UMa e recursos humanos do Centro de Treino e Mar) que se responsabilizaram por assumir grande parte das tarefas organizativas contribuiu para minimizar o envolvimento dos alunos numa fase prévia à realização da ação. Não obstante essa situação, poderíamos ter responsabilizado os alunos pela realização de tarefas logísticas (p.e. consulta dos preços para a realização das atividades náuticas, redação de ofícios, etc.).

Ao consultarmos o PEE (2014-2018) da instituição de ensino onde realizámos o EP, apercebemo-nos que a participação dos pais nas atividades da escola era muito reduzida. A existência de uma boa relação entre a escola e a família está dependente, segundo Borges (2006), da participação e do interesse que os pais manifestam pelo estudo dos seus educandos.

A participação dos encarregados de educação ficou muito aquém do esperado. Não obstante termos pedido aos alunos para informarem os seus responsáveis, aquando do envio das autorizações de participação e os mesmos não terem manifestado qualquer resistência, verificámos que apenas estiveram presentes dois familiares de dois alunos.

Para reverter esta problemática, em futuras intervenções, os estagiários poderão enviar convites personalizados aos encarregados de educação e agendar uma reunião com os mesmos, de modo a sensibilizá-los para a importância de participarem em atividades onde os seus educandos estejam envolvidos e pedir-lhes a colaboração na realização de algumas tarefas organizativas (p.e. fornecimento de transportes, organização de um convívio após o término da atividade, etc.), conferindo-lhes um papel mais ativo e evitando que se limitem apenas a serem meros espetadores da atividade. A organização de atividades onde esteja patente uma sinergia de trabalho entre professores e alunos poderá constituir outra importante estratégia para reverter os elevados índices de absentismo dos pais.

Para além dos professores de EF, nenhum dos restantes elementos do CT estiveram presentes. Em futuras organizações, a existência de um trabalho colaborativo e coordenativo entre os vários membros do CT poderá constituir uma excelente estratégia para o desenvolvimento de competências relacionais entre os docentes.

Reconhecemos que o agendamento da AEC para um horário predominantemente laboral acabou por influenciar a ausência dos encarregados de educação e dos membros do CT. Durante a programação do evento colocámos a hipótese de realizá-lo num horário pós-laboral. Contudo, devido à existência de explicações de outras disciplinas e de treinos desportivos que englobava um grande número de alunos, acabámos por não alterar o horário.

Para organizar os participantes, foram formados dois grupos de trabalho. Inicialmente, um grupo ficou nas modalidades náuticas (Canoagem e no *SUP*) e o outro grupo no *Geocaching* e, posteriormente, existiu uma troca de atividades. Com a realização da atividade de *Geocaching*, foi possível continuar a desenvolver o trabalho iniciado nas aulas de EF ao nível do desenvolvimento do sentido de orientação espacial e da leitura e interpretação da bússola, de coordenadas, de mapas e do GPS.

Foi interessante verificarmos que, apesar de todos os grupos terem sido constituídos por elementos de turmas diferentes, existiu um trabalho colaborativo entre todos e em ambas as atividades realizadas. Segundo Costa (2005, citado por Leitão, 2016), os alunos no trabalho colaborativo apoiam-se com a intenção de atingirem objetivos comuns, estabelecendo relações que tendem à liderança compartilhada, confiança mútua e coresponsabilidade pela condução das ações.

A constituição de grupos com um número reduzido de elementos permitiu que todos os alunos tivessem um tempo de prática elevado e um papel preponderante na resolução dos desafios que eram colocados. Os índices de empenhamento motor foram significativamente altos, tanto no *Geocaching*, uma vez que todos os grupos queriam concretizar as *caches* no tempo definido, sem sofrer qualquer tipo de penalização, como na Canoagem e no *SUP*, uma vez que os alunos estavam altamente motivados por estarem a experienciar novas modalidades.

Todos os alunos foram exímios cumpridores dos horários agendados, permitindo que o evento fosse iniciado sem qualquer atraso. No entanto, como os grupos atrasaram-se durante a atividade de *Geocaching*, foi necessário realizar alguns reajustamentos em relação à quantidade de *caches* que o segundo grupo de alunos teria de encontrar.

Inicialmente, verificámos que os alunos tentaram cumprir os tempos definidos, porém, numa fase terminal, os índices de empenhamento motor acabaram por decrescer consideravelmente devido à presença de alguma fadiga física.

Após o término da ação e num diálogo informal estabelecido com os alunos, verificámos que a realização de um evento fora do contexto escolar, a introdução de novas

modalidades desportivas (Canoagem, *SUP*), a interação com outras pessoas e a existência de um elevado tempo de prática, foram os principais aspetos positivos destacados pelos mesmos em relação às atividades organizadas. Nenhum dos participantes mencionou qualquer limitação, o que demonstra claramente que este tipo de acontecimentos educativos e recreativos organizados fora do contexto da aula de EF são muito bem aceites pelos alunos.

Segundo Jacinto et al. (2001), uma das finalidades da EF passa por reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas. Assim sendo, acreditamos que a organização deste tipo de eventos em contexto de prática pedagógica proporcionou aos alunos experiências diversificadas e inabituais, e aumentou o interesse dos mesmos pela prática desportiva fora do contexto da EF escolar. Para além disto, quando planeámos a realização deste evento tivemos em consideração uma das normas orientadoras contemplada no PEE (2014-2018, p.10) que alerta para a necessidade de se realizarem no decurso do ano letivo “atividades extracurriculares integradoras dos conteúdos programáticos, numa ótica multidisciplinar”.

A participação dos alunos neste tipo de atividades tratou-se de uma oportunidade privilegiada para potenciar a transdisciplinaridade que, segundo Rodrigues (2016, p. 4), “não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa”.

A utilização do pedómetro pode ser vista como uma ferramenta na promoção da transdisciplinaridade. Concluída a atividade, será possível calcular a quantidade de calorias despendidas num determinado período de tempo e nas distâncias percorridas e, posteriormente, estabelecer uma relação com a disciplina de Biologia, através da compreensão da quantidade de calorias que deverão ser ingeridas para aumentar, manter ou perder peso.

No dia do evento, uma vez que os alunos do 1.º ano do MEEFEBS ficaram responsáveis pela orientação do *Geocaching*, decidimos colaborar com os elementos do Centro de Treino e Mar, nomeadamente, (i) na preparação dos recursos materiais das modalidades náuticas; (ii) na atribuição de *feedbacks* nas situações práticas prescritas (entrada na água, equilíbrio na prancha, pega do remo, coordenação da remada), e (iii) no controlo rigoroso do comportamento dos alunos no meio aquático, minimizando a ocorrência de eventuais situações problemáticas (aspiração de água, hipotermia, etc.).

Desde a conceção até à concretização desta AEC, tivemos, enquanto professores de EF, a possibilidade de adquirir e desenvolver um leque de competências relacionadas com

a preparação e a gestão de um evento fora das instalações escolares com uma envolvimento significativa de recursos humanos e um número considerável de recursos materiais.

Por último, lançamos aos futuros estagiários o repto de que continuem a desenvolver este tipo de atividades, promovendo oportunidades privilegiadas para os alunos experienciarem modalidades que tenham tido uma vivência muito reduzida ou inexistente.

8. Considerações Finais

O EP tratou-se do primeiro contacto com a realidade docente em que tivemos a possibilidade de colocar em prática os saberes adquiridos durante o nosso processo formativo contínuo e de nos consciencializarmos relativamente às práticas associadas ao exercício da função docente.

Concluída esta etapa formativa, importa realizar uma reflexão sucinta de modo a percebermos se os objetivos inicialmente apresentados no capítulo 2 foram realmente concretizados.

A gestão do processo de ensino-aprendizagem de uma turma conferiu-nos a possibilidade de dominarmos conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da EF. Naturalmente que esse domínio resultou de um minucioso trabalho de pesquisa e de investigação realizado dentro e fora das aulas com a colaboração dos alunos, dos elementos do NE e dos colegas da mesma área científica.

As aulas de EF foram verdadeiros laboratórios de experiências práticas que nos conferiram a possibilidade de aplicar metodologias didático-pedagógicas emergentes de abordagem de ensino do desporto (p.e. MED, *TGfU*, *HITT*) e, por conseguinte, de analisar o potencial, a limitação e a utilidade das mesmas ao nível da gestão do processo de ensino-aprendizagem.

É importante referir que as metodologias aplicadas tiveram os resultados esperados, contudo, antes de as implementarmos tivemos o cuidado de conhecer a realidade contextual em que estávamos inseridos, de modo a termos uma intervenção adequada às características comportamentais específicas do nosso público-alvo. Para esse efeito, contribuiu a constante consulta, análise e conhecimento das recomendações programáticas da disciplina nos diferentes níveis de ensino, dos documentos que norteiam as dinâmicas de funcionamento da escola e dos resultados das diferentes dimensões da caracterização da turma e das avaliações realizadas nos diferentes domínios.

No decurso do ano letivo, conseguimos dinamizar o debate, a reflexão e a problematização da educação em geral e da EF em particular, através de propostas alternativas, emergentes e válidas relativamente ao ensino do desporto na EF, apresentadas aos colegas de profissão em atividades de cariz científico-pedagógico e implementadas com os alunos nas aulas, com resultados cientificamente comprovados.

O professor estagiário deverá ter um comportamento ético, moral e deontologicamente adequado à função que desempenha. Nesse sentido, e tendo responsabilidades na formação dos alunos, procurámos durante o EP ser exemplos de credibilidade, verdade e dignidade, uma vez que temos consciência de que as nossas práticas comportamentais podem representar o reflexo das atitudes dos discentes nas suas vidas pessoais e profissionais futuras.

O EP foi um processo formativo extremamente enriquecedor na medida em que potenciou a aquisição e o desenvolvimento progressivo de múltiplas competências, tais como: (i) a autonomia e a iniciativa na resolução dos problemas que surgiram no âmbito da prática docente e na concretização das atividades propostas; (ii) a pesquisa na escolha do conhecimento mais adequado para dar resposta aos problemas colocados num contexto variável e imprevisível; (iii) a análise e a reflexão crítica na construção e reconstrução do pensamento, de modo a podermos encontrar as soluções mais adequadas para as necessidades existentes no seio da turma; (iv) o trabalho em equipa e a cooperação na partilha de conhecimentos com os diferentes elementos da comunidade escolar, e na colaboração, disponibilização de apoio para planear e operacionalizar atividades; (v) o relacionamento interpessoal nas inúmeras relações dialéticas estabelecidas com os alunos, os docentes do grupo de EF, os orientadores científico e cooperante e os colegas de estágio e, (vi) a comunicação oral e escrita e a linguagem corporal e emocional mais adequadas nas aulas e nas apresentações, fundamentações e defesas públicas dos resultados do trabalho realizado.

Não obstante termos adquirido e aperfeiçoado múltiplas aprendizagens, procurámos também, através da nossa intervenção pedagógica, formar alunos minimamente preparados para se adaptarem aos desafios e às exigências de um quotidiano sucessivamente transformável, porque caso não o fizéssemos, todo este processo não teria o desfecho observado.

Assim sendo, no final desta jornada académica, e com um sentido de dever cumprido, verificámos que os discentes: (i) tornaram-se mais autónomos na concretização das tarefas solicitadas; (ii) manifestaram um maior espírito de iniciativa e proatividade na resolução dos problemas colocados; (iii) desenvolveram um espírito crítico, questionando e tecendo opiniões construtivas relativamente às opções tomadas; (iv) passaram a ser mais responsáveis, cumprindo as tarefas solicitadas; (v) demonstraram uma capacidade para integrar diferentes grupos de trabalho e para cooperar e colaborar ativamente uns com os outros, de modo a responderem adequadamente às solicitações colocadas; (vi)

desenvolveram um conhecimento mais consciente e real das suas principais potencialidades, necessidades e especificidades comportamentais; (vii) obtiveram prestações motoras evolutivas nas várias matérias de ensino; (viii) consciencializaram-se para a necessidade de uma prática de atividade física regular, como agente catalisador de saúde, e (ix) apresentaram uma maior predisposição motivacional para participar nas aulas de EF.

Pese embora termos conseguido concretizar os objetivos inicialmente estabelecidos, reconhecemos, num exercício de profunda humildade, que durante o EP existiram momentos de muitas dificuldades e incertezas que, conseqüentemente, não nos permitiram responder sempre, e de forma apropriada, aos desafios colocados no exercício da função docente.

Apesar disso, considerámos que esses mesmos momentos foram verdadeiras oportunidades para sairmos da nossa zona de conforto e adquirirmos um conjunto de competências que, posteriormente, nos permitiram dar as respostas mais adequadas aos desafios futuros.

Por último, importa referir que durante o EP procurámos predominantemente colocar o aluno no centro do processo pedagógico, compreendendo e respeitando as suas particularidades. O primeiro passo para sermos cada vez mais competentes no exercício das nossas funções enquanto docentes passa por termos a humildade de saber ouvir e respeitar as opiniões dos alunos, independentemente de aceitarmos e concordarmos com as mesmas, uma vez que eles são parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Reconhecemos que esta tarefa nem sempre foi conseguida, principalmente numa fase inicial do EP, devido à nossa inexperiência em contexto de prática pedagógica e ao facto dos alunos apresentarem algumas resistências por não estarem habituados a esta perspetiva educativa.

Todavia, a ousadia de implementarmos metodologias emergentes no ensino da EF, diferentes das utilizadas nas práticas paradigmáticas educativas habituais, permitiu que os alunos fossem lidando de forma confortável com a autonomia que lhes fomos conferindo.

No início deste processo, existiam algumas incertezas relativamente ao facto de querermos exercer a docência num futuro profissional. Concluído o EP, todas essas dúvidas foram dissipadas e a vontade de querermos lecionar profissionalmente foi finalmente despertada.

A aprendizagem do exercício da função docente não termina com a realização do EP. Futuramente e, até ao término das nossas carreiras docentes, pretendemos continuar a evoluir profissionalmente e pessoalmente.

9. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa (2018). *Relatório das Provas de Aferição do Ensino Básico - 2018*.
- Aguiar, J. & Alves, M. (2010). *A Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores*. In M. Alves & M. Flores. Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas (pp. 229-258). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2001). Professor - Investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos sobre a Formação de Professores no Ensino Speriro*. INAFOP, Aveiro. 21-30.
- Albuquerque, M. & Cavalcanti, M. (1998). Relaxamento: Uma Estratégia no Contexto da Assistência de Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 51(1), 35-52.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura. A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Alvarenga, A. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino aprendizagem - Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Cidade da Praia: I. Alvarenga. Monografia apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Angotti, J. & Auth, M. (2001). Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação, *Ciência & Educação*. V.7 (1), 15 – 27.
- Anjos, J. (2013). *A Importância das Atividades Lúdicas nas Aulas de Educação Física no Processo Ensino-Aprendizagem*. Rio de Janeiro: J. Anjos. Monografia apresentada à Universidade de Brasília - polo Ariquemes.
- Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Definição de objetivos. Planeamento, organização e análise da atividade pedagógica. Técnicas de intervenção pedagógica. Avaliação. *Série Didática das Ciências Sociais e Humanas*, 47.
- Araújo, C. (2002). *Manual de Ajudas em Ginástica*. Porto; Edição do autor.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão curricular em Educação Física: um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 32,121-133.
- Ascensão, M. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Gonçalves Zarco*. Funchal: M. Ascensão. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.

- Basílio, C. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Funchal: C. Basílio. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Batalha, P. (1998). A relação entre os contextos e as condutas significativas em dança. *Atas do 6.º Congresso Galego de Educação Física*. Universidade da Coruña. pp. 299- 320.
- Batalha, P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batista, P. & Pereira, A. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física. Da Competência à conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, (pp. 67 – 91). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Batista, P. & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto: Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2012). Teoria-prática: uma relação múltipla. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.13-48). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Berenguer, S. (2017). *Ser Professora: do sonho à realidade*. Porto: S. Berenguer. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Borges, S. (2006). *A Participação dos Pais e Encarregados de Educação na Gestão Escolar. Caso: Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa Ano 2003/2005*. Lisboa: S. Borges. Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação.

- Borssoi, B. (2008). O Estágio na Formação Docente: da teoria a prática, ação-reflexão. *1.º Simpósio Internacional de Educação*. Brasil: UNIOESTE.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente, *Movimento*, 8 (1), 31-39.
- Boutcher, S. (2001) High-Intensity Intermittent Exercise and Fat Losso - Review Article. *Jornal of Obesity*, 11.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um Desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(2), 21-31.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 18(1): 5-8.
- Caldas, R. & Hubner, M. (2001). O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 3(2), 71-82.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica*, 24(1), 87-98.
- Caires, S. & Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas ensino. *PsicoUSF*, 8(2), 145-153.
- Caparroz, F. & Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.
- Carmona, A. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Castelo Branco: A. Carmona. Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- 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*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, Conteúdos e Estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds), *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. (pp. 9-36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Casanova, M. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. In *A Formação Continua na Melhoria da Escola*. Revista do CFAECA. Almada: CFAECA (pp. 12- 18).

- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA Revista Científica de Educação*, 10(10), 49-62.
- Churchill, G. & Peter, J. (2000). *Marketing: criando valor para os clientes*. (2.^a edição). São Paulo.
- Coelho, M. (2011). *Aplicação do modelo de educação desportiva no ensino do atletismo*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto. Porto.
- Comissão Europeia (2014). *Reduzir as disparidades salariais entre mulheres e homens na União Europeia*. União Europeia.
- Correia, C. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: C. Correia. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M. & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das Atividades Rítmicas e Expressivas na Educação Física. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords), *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, 139–175.
- Costa, A., Macías, C., Faro, C. & Mattos, L. (2016). Ginástica na Escola: Por Onde Ela Anda Professor? *Conexões*, 4(14), 76-96.
- Costa, H. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada* Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Funchal: Universidade Aberta.
- Couto, C. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Damas, M. & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Delgado, M. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: M. Delgado. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Ennes, F. C. M. & Benda, R. N. (2004). Conhecimento de resultados e sua combinação com outras variáveis no processo de aquisição de habilidades motoras. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, C. Neto, *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspectivas cruzadas* (pp. 51-65). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana da Faculdade de Motricidade Humana.

- Escórcio, C. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física da Universidade da Madeira na Escola Básica e Secundária Ângelo Augusto da Silva*. Funchal: C. Escórcio. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Eurofit. (1990). Conseil de l'Europe. *Eurofit-test Europeen d'Aptitude Physique*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Fazendeiro, S. (2010). *Motivação e afetividade nas relações de aprendizagem: questões para pensar a educação física e seu ensino*. Belo Horizonte: S. Fazendeiro. Monografia apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais.
- Félix, L. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: L. Félix. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Fernandes, S. (2003). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia na especialidade de Psicologia da Educação. Minho: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2000). Ponto de Vista: A Competição na Educação Física Escolar. *Motriz*, 6 (2), 97-100.
- Ferreira, S., Santos, J. & Costa, B. (2015). Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(3), 289-298.
- Fitnessgram. (2002). *Manual de Aplicação de Testes*. Cooper Institute for Aerobics Research. CorpVip, Artes Gráficas, lda.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa* (5.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Garcia, C. (s.d). *Trabalho em Equipa*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Garganta, J. (1998). Analisar o jogo nos Jogos Desportivos Coletivos: uma preocupação comum ao Treinador e ao Investigador. *Horizonte*, XIV, 83, 7-14.
- Godinho, M. & Mendes, R. (1996). *Aprendizagem Motora - Informação de Retorno sobre o Resultado*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Gonçalves, L. (2011). *Formação Contínua de Professores em Contexto*. Lisboa: L. Gonçalves. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Gonçalves, S. (2012). *Plano Anual de Turma-7.º2*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Motricidade Humana.
- Gouveia, É., Oliveira, R., Gaspar, A., Delgado, M., & Freitas, D. (2016). Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação dos Alunos do 3.º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva. In Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J., & Alves, R. (Coords) *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. & Mesquita, I (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto* 7(3), 401–421.
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M. & Vonderlynck, V (2003). *O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos* apresentada em “II Congresso Ibérico de Baloncesto”, Cáceres.
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P. (2000). An Ecological Analysis of a Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 355-373.
- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as na educational experience. Em Hastie, P, *Sport Education: International perspectives* (pp.1-12. London: Routledge.
- Hodges, N. & Franks, M. (2002). *Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration*. *Journal of Sports Sciences*, 20, 793-811.
- Instituto de Avaliação Educativa (2018). *Relatório Nacional 2016 e 2014 - Provas de Aferição Ensino Básico*. Instituto de Avaliação Educativa.
- Instituto Nacional de Estatística (2014). *Rendimento e condições de vida*. Instituto Nacional de Estatística.

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001a). *Programa Educação Física (Reajustamento)*. Ensino Básico - 3.º Ciclo.
- Januário, C (1984). Planeamento em Educação Física - Conceção de uma unidade didática. *Revista Horizonte*, I, (3), setembro - outubro.
- Januário, C. (1995). Um conceito para a Educação Física, *Revista Horizonte*. XII (66), março - abril.
- Kessler, H., Sisson, S. & Short, K. (2012). The Potencial for High-Intensity Interval Training to Reduce Cardiometabolic disease Risk. *Sport Medicine*, 42 (6), 489-509.
- Leitão, A. (2016). *Ensino Regular e Educação Especial - Colaboração Docente e Articulação Pedagógica*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia. Porto.
- Lino, L., Carreiro da Costa, F. & Piéron, M. (2000). A Influência de Duas Estratégias de Ensino Diferenciadas na Aquisição de Habilidades Desportivas Elementares em Meio Escolar. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto*, 19-20, 79-83.
- Lopes, H. (2005). *Análise das possibilidades de integração nos mercados do Desporto de um produto do âmbito da Sistemática das Actividades Desportivas*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Educação Física e Desporto na especialidade de Ciências do Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2015). Componentes críticas versus janelas de oportunidade. In: *Pedradas no Charco - Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico* (pp. 76-77). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2015). Formar pessoas e ganhar campeonatos. In H. Lopes, *Pedradas no Charco - Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico* (pp. 67-69). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2017, maio 12). O Smartphone – aliado ou inimigo? *Diário de Notícias da Madeira*.
- Lopes, H. & Fernando, C. (2014). Escolas de hoje. Europa do Futuro. *Researchgate*.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, C. (2013). A funcionalidade do processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 54-65.

- Luckesi, C. (1992). Planejamento e Avaliação na Escola: Articulação e necessária determinação Ideológica, *Série Ideias*. (15), 115-125.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: A. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Mascarenhas, L. & Carreiro da Costa, F. (1995). *Planeamento em Educação Física - Que deliberações Pedagógicas?*. Monografia, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mendes, R. (2004). Modelo ou modelos? O que mostrar na demonstração. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo, C. Neto, *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspectivas cruzadas* (pp. 95- 117). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana da Faculdade de Motricidade Humana.
- Mendes, S. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Goncalves Zarco*. Funchal: S. Mendes. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Exedra*, 6, 57-69.
- Mendonça, L. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Goncalves Zarco*. Funchal: L. Mendonça. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Mesquita, I. (1998). O ensino do voleibol proposta metodológica. In A. Graça & J. Oliveira (Eds). *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 153-200). 3.^a Edição. Porto: Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. In Mesquita, I. & Bento, J. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Mitchell, S., Oslin, L. & Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moreno, J. & Hellin, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 9(2), 1-20.

- Morin, E. (2003). *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma - Reformar o pensamento*. (E. Jacobina, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (first online edition). United States: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Muniz, A. (2007). *Trabalho de Conclusão de Estágio. Plano de Divulgação*. Santa Catarina: A. Muniz. Monografia apresentada à Universidade do Vale do Itajaí.
- Nobre, P. (2018). Estilos de Ensino. In R. Martins, G. Dias, A. & P. Mendes (Eds), *Estratégia, Percepção e Ação- Ténis* (pp.145–155).
- Oliveira, C. (2011) Plano de Aula: ferramenta pedagógica da prática docente. *Pergaminho*, 2, 121-129.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds), *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. (pp. 75-118). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pacheco, J. (2016). “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende” [In person].
- Pais, A. (2011). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua portuguesa*.
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Faculdade de Desporto. Porto.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R. & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades. *Researchgate*, 13(2), 29-43.
- Perfeito, P. (2009). *Metodologia de Treinamento no Futebol e Futsal: Discussão da Tomada de Decisão na Iniciação Desportiva*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas - Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Edições Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 5-21.
- Piéron, M. (1988). *Didactica de las actividades físicas y deportivas*. Espanha: Gymos Editorial.
- Piéron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport* Paris: Revue EPS.

- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Pilletti, C. (2004). *Didática Geral* (23.^a Edição ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Pimenta, S. & S Lima, M. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, N. (2015). *Relatório de Estágio em Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Funchal: J. Pinto. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Plano Anual de Atividades (2017-2018). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- PORDATA (2016). *Taxa de desemprego total por sexo - Portugal*. Base de Dados Portugal Contemporâneo - PORDATA.
- Projeto Educativo da Escola (2014-2018). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Regulamento Interno da Escola (2014-2018). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Resende, P. (2012). *Relatório de Estágio: Orientação motivacional dos objetivos de realização nas Aulas de Educação Física. Estudo comparativo entre ciclos de ensino de uma Escola Pública e Privada*. Minho: P. Resende. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.
- Ribeiro, C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, J. (2014, 24 de março). Portugueses são dos que fazem menos desporto na Europa. *Jornal Público*.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rodrigues, E. (2016). Os efeitos da Transdisciplinaridade na Educação. *Reunião Científica Regional da ANPED*. São Paulo.
- Rolim, R. & Mesquita, I. (2012). Subsídios para aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. In I. Mesquita, & J. Bento (Eds), *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação.
- Rosado, A. (1999). *Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação*.
- Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos Pais*. (6.^a Edição ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

- Santos, P. (1997). *O contributo da dança no desenvolvimento da coordenação das crianças e jovens: Estudo comparativo em alunas de 11 e 12 anos do ensino básico, praticantes e não praticantes de dança*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto, Portugal.
- Santos, J. & Franco, J. (2011). Uma Possível Relação entre Trabalho em Equipe e Aprendizagem Organizacional. *Revista de Administração FACES Journal Belo Horizonte*, 10(4), 190-206.
- Santos, L. & Ponte, J. (2002). A prática letiva como atividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11 (2), Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Santos, M. & Freitas, D. (2011). A Construção de Sabres Docentes por Licenciados na Identificação Inicial com a Profissão. *Interações* 18, 157-177.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 69: 18-20.
- Siedentop, D. (1998a). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Paris: Gaëtan Morin Éditeur.
- Siedentop, D., Hastie, P. & Van der Mars, H (2011). *Complete guide to Sport Education*. United States of America: Human Kinetics, 2nd ed.
- Silva, D. (2017). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Francisco Franco*. Funchal: D. Silva. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Silva, M. (2013). A Importância da Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente: Conceções de Professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 321-344.
- Silva, S. (3 de novembro de 2014). Quase três quartos dos jovens têm sinais de dependência da Internet. *Jornal Público*.
- Silva, L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, J. & Schneider, E. (2007) Aspectos socioafetivos do processo de ensino aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3(11), 83- 87.
- Silva, O., Amorim, S., Ferreira, L. & Queiroz, S. (2010). Não há docência sem discência: reflexão a partir de um trabalho de formação continuada de professores do

Município de S. Carlos. *ANAIS XVENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, Belo Horizonte .pp. 1-12.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física - A Necessidade de um Quadro Conceptual. In Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Alves, R. & Correia, A. *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.

Soares, J. & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. In Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J., & Alves, R. *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira.

Sobrinho, A. (2007). *Estudo do comportamento pedagógico de treinadores de Voleibol no contexto de treino de crianças e jovens*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciência do Desporto na especialidade de Desporto para Crianças e Jovens. Porto: Universidade do Porto.

Sousa N.C.P, Caramaschi S. (2011) Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. *Motriz*, Rio Claro; 17(4), 618-629.

Souza, C. H., Bernini, D. S., Brandão, D. M. & Souza, M. (2011). Modalidades avaliativas e seus objetivos – Análise das ferramentas EAD utilizadas na disciplina Metodologia do Trabalho Científico do Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo. *Anais do XXII SBIE – XVII WIE*. Aracaju, 2111-2119.

Spessato, B. & Valentini, N. (2013). Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. *Revista da Educação Física/UEM*, 24 (3), 475-487.

Stadnik, A. (2008). *Representações e Práticas de Professores Universitários de Educação Física. - Quatro Histórias de Vida*. Universidade do Minho: Tese apresentada à Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança para a obtenção do grau de Doutor em Educação Física e Lazer.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Viveiro, C., Brito, S. & Moleiro, P. (2016). Sobrepeso e obesidade pediátrica: a realidade portuguesa. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 34(1), 30-37.

- Teles, É. (2017). *Um Fado Insular: (ir)realidades da escola*. Porto: É. Teles. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Teoldo, I., Greco, J., Mesquita, I., Graça, A. & Garganta, J. (2010) O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, 69-77.
- Williams, A. & Hodges, N. (2005). *Practice, instruction and skill acquisition in soccer: challenging tradition*. *Journal of Sports Sciences*, 23(6): 637-650.

10. Referências Normativas

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto de Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto

Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março

Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro

Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho

Altera os Decretos-Leis nos 74/2006, de 24 de Março, 316/76, de 29 de Abril, 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 67/2005, de 15 de Março, promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, introduzindo medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio

Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril

Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro

Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

11. Apêndices

Apêndice 1: Planeamento Anual

1.º PERÍODO

Unidade de Trabalho	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Método de Avaliação	Número de Aulas
Ténis de Campo (Nível Introdutório)	• Pega/Domínio da Raquete; • Posição-Base; • Deslocamentos; • Batimento de Direita; • Batimento de Esquerda (uma mão e/ou duas mãos); • Leitura do Adversário; • Ocupação do Espaço; • Serviço por Cima; • Regulamentos.	Domínio Psicomotor: • Realizar corretamente a posição-base antes e após a execução dos batimentos; • Alternar jogo curto com jogo longo no batimento de direita e de esquerda (direção, força e velocidade); • Dominar a relação bola, corpo, espaço e raquete; • Executar o batimento de direita, de esquerda e o serviço, de acordo com os critérios definidos; • Ocupar o espaço de jogo de forma racional. Domínio Cognitivo: • Antecipar e ler corretamente as ações do adversário; • Conhecer os gestos técnicos e os regulamentos da modalidade. Domínio Sócioafetivo: • Respeito pelas regras e rotinas, pelos professores e colegas; • Desenvolver hábitos relacionados com a assiduidade, a pontualidade e a responsabilidade pessoal; • Promover a autonomia decisional e funcional, o espírito de iniciativa, a cooperação, a solidariedade e o espírito crítico.	Estratégias de organização: • Organização dos alunos em colunas, espalhados pelo campo; • Constituição de pares e trios de trabalho. Estratégias de trabalho: • Demonstração (professor e aluno); • Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem/proficiência (individualização e personalização); • <i>Feedbacks</i>: interrogativos, prescritivos, avaliativos, descritivos, individuais, grupais, auditivos, visuais, cinestésicos, positivos e negativos; • Jogos pré-desportivos; • Jogos condicionados (variantes regressivas e progressivas) • Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo; • Realização de jogo formal (singulares e pares); • Realização de competições e torneios intra-turma; • Utilização de vários estilos de ensino (comando, tarefa, descoberta guiada, inclusivo); • Trabalhos de grupo, a pares e/ou individual; • Situação analíticas, jogadas e mistas.	• Cones; • Arcos; • Bolas de ténis; • Raquetes de ténis; • Postes; • Corda grande de tração (rede).	Domínio Sócioafetivo (20%) • Civismo • Respeito • Empenho Domínio Cognitivo (20%) • Questões orais; • Teste escrito; • Trabalhos escritos não presenciais. Domínio Psicomotor (60%) • Desempenho motor; • Aplicação das regras; • Fichas observação.	8 aulas (90 minutos)

Unidade de Trabalho	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Método de Avaliação	Número de Aulas
Ginástica de Solo (Nível Elementar) Ginástica de Aparelhos (minitrampolim) (Parte do Nível Avançado)	Ginástica de Solo: • Apoio Facial Invertido; • Avião; • Ponte; - Roda; - Rolamento à Frente Parado; - Rolamento à Retaguarda Simples. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto de Vela; • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado. • Pressupostos Regulamentares do MED.	Domínio Psicomotor: • Fazer corretamente o apoio facial invertido, o avião, a ponte, a roda, o rolamento à frente parado, o rolamento à retaguarda simples e respectivas ajudas gímnicas; • Executar corretamente o salto de vela, o salto engrupado, o salto de carpa de pernas afastadas, a ½ pirueta vertical, o mortal à frente engrupado e respectivas ajudas gímnicas. Domínio Cognitivo: • Conhecer e compreender as funções e tarefas a desempenhar no decurso da época desportiva; • Saber diferenciar os vários elementos gímnicos e os procedimentos ao nível da segurança. Domínio Sócioafetivo: • Respeito pelas regras e rotinas, pelos professores e colegas; • Desenvolver hábitos relacionados com a assiduidade, a pontualidade e a responsabilidade pessoal; • Promover a autonomia decisional e funcional, o espírito de iniciativa, a cooperação, a solidariedade e o espírito crítico.	Estratégias de organização: • Modelo de Educação Desportiva: Pré-época: os alunos aprenderão as componentes críticas de cada exercício e respectivas ajudas gímnicas; Época: início dos treinos e pré-competições; Pós-época: evento culminante e toda a sua preparação; • Alunos organizados por estações e em circuito. Estratégias de trabalho: • Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem/proficiência; • <i>Feedbacks</i>: interrogativos, prescritivos, avaliativos, descritivos, individuais, grupais, auditivos, visuais, cinestésicos, positivos e negativos; • Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo; • Realização de competições e torneios intra-turma; • Situações práticas predominantemente analíticas; • Utilização dos alunos como agentes de ensino. • Utilização de vários estilos de ensino (comando, tarefa, inclusivo, recíproco, descoberta guiada).	• Bancos Suecos; • Bock; • Colchões de queda e de solo; • Cordas; • Minitrampolim; • Plinto; • <i>Reuther</i>; • Tapete de solo.	Domínio Sócioafetivo (20%) • Civismo • Respeito • Empenho Domínio Cognitivo (20%) • Questões orais; • Teste oral; • Trabalhos escritos não presenciais. Domínio Psicomotor (60%) • Desempenho motor; • Aplicação das regras; • Fichas observação.	13 aulas (90 minutos)

2.º PERÍODO

Unidade de Trabalho	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Método de Avaliação	Número de Aulas
Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (Nível Introdutório, Nível Elementar, Parte do Nível Avançado e Nível Avançado)	• Manutenção e Recuperação da Posse de Bola; • Penetração na Defesa; • Transição Defesa-Ataque; • Defesa do Espaço e do Alvo; • Ataque ao Alvo. • Pressupostos Regulamentares do MED.	Domínio Psicomotor: • Ocupar estrategicamente o espaço de jogo; • Progredir estrategicamente no terreno de jogo; • Dominar a bola estavelmente e criativamente; • Cooperar subconscientemente; Domínio Cognitivo: • Compreender a importância da ocupação racional do espaço, da progressão estratégica no terreno de jogo, da cooperação; • Conhecer os regulamentos da modalidade; • Conhecer e compreender as funções e tarefas a desempenhar no decurso da época desportiva. Domínio Sócioafetivo: • Respeito pelas regras e rotinas, pelos professores e colegas; • Desenvolver hábitos relacionados com a assiduidade, a pontualidade e a responsabilidade pessoal; • Promover a autonomia decisional e funcional, o espírito de iniciativa, a cooperação, a solidariedade e o espírito crítico.	Estratégias de organização: • Modelo de Educação Desportiva: Pré-época: os alunos aprenderão, numa primeira fase de instrução, as componentes críticas de cada exercício e respetivas ajudas gímnicas; Época: início dos treinos e pré-competições; Pós-época: evento culminante e toda a sua preparação; • Alunos organizados por estações e em circuito. Estratégias de trabalho: • Demonstrações (professor e alunos); • Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem/proficiência (individualização e personalização); • <i>Feedbacks</i>: interrogativos, prescritivos, avaliativos, descritivos, individuais, grupais, auditivos, visuais, cinestésicos, positivos e negativos; • Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU): realização de situações de jogo reduzido e condicionado por exagero e representação; • Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo; • Realização de competições e torneios intra-turma; • Situações de jogo formal; • Utilização de vários estilos de ensino (inclusivo, descoberta guiada, divergente);	• Cones; • Coletes; • Bolas de andebol, basquetebol e futebol; • Balizas de andebol/futebol; • Cestos de basquetebol.	Domínio Sócioafetivo (20%) • Civismo • Respeito • Empenho Domínio Cognitivo (20%) • Questões orais; • Teste Escrito; • Trabalhos escritos não presenciais. Domínio Psicomotor (60%) • Desempenho motor; • Aplicação das regras; • Fichas observação.	13 aulas (90 minutos)

Unidade de Trabalho	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Método de Avaliação	Número de Aulas
Atividades Rítmicas e Expressivas: Dança (Nível Elementar); Danças Sociais - Valsa Lenta e Chá-Chá-Chá (Nível Elementar); Danças Tradicionais Portuguesas (Nível Introdutório)	- Movimentos Locomotores (walk, jump, hop, run e leap) e Não-Locomotores (bend, bounce, stretch, turn e twist); - Dança Tradicional Portuguesa: o “Regadinho”; - Dança Latino-Americana Não Progressiva Chá-Chá-Chá: coreografia; - Dança Social Moderna Progressiva Valsa Lenta: Passo Base; - Coreografias de Grupo.	Domínio Psicomotor e Cognitivo: - Executar e compreender os critérios de êxito associados às variáveis: corpo, espaço, expressão e relação música/movimento. Domínio Sócioafetivo: - Respeito pelas regras e rotinas, pelos professores e colegas; - Desenvolver hábitos relacionados com a assiduidade, a pontualidade e a responsabilidade pessoal; - Promover a autonomia decisional e funcional, o espírito de iniciativa, a cooperação, a solidariedade e o espírito crítico.	Estratégias de organização: - Organização dos alunos em xadrez, em linha ou colunas, meia-lua, espalhados pelo campo. Estratégias de trabalho: - Demonstrações (professor e alunos); - Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem/proficiência (individualização e personalização); <i>Feedbacks</i>: interrogativos, prescritivos, avaliativos, descritivos, individuais, grupais, auditivos, visuais, cinestésicos, positivos e negativos; - Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo; - Realização de competições intra-turma; - Utilização de vários estilos de ensino (comando, tarefa, recíproco, inclusivo, descoberta guiada); - Utilização dos alunos como agentes de ensino.	- Coluna; - Computador; - Tablet. - Fichas de registo coreográfico; - Fichas de registo musical.	Domínio Sócioafetivo (20%) - Cívismo - Respeito - Empenho Domínio Cognitivo (20%) - Questões orais; - Trabalhos escritos não presenciais (construção da coreografia de grupo, registos coreográficos e musicais). Domínio Psicomotor (60%) - Desempenho motor; - Aplicação das regras; - Fichas observação.	8 aulas (90 minutos)

3.º PERÍODO

Unidade de Trabalho	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Método de Avaliação	Número de Aulas
Voleibol (Nível, Elementar, Parte do Nível Avançado e Nível Avançado)	- Serviço (por Baixo e/ou por Cima); - Receção; - Ataque; - Defesa; - Ocupação do Espaço.	Domínio Psicomotor: - Adotar uma posição de espera dinâmica, chegar atempadamente à bola e realizar uma receção coordenada e orientada. - Construir organizadamente o ataque e ter um posicionamento tático adequado; - Coordenar as funções a desempenhar entre os elementos de equipa e evitar uma centralização em torno da bola; - Estabelecer uma comunicação constante no espaço de jogo; - Ter um bom enquadramento e batimento da bola na execução do serviço Domínio Cognitivo: - Compreender as dinâmicas inerente ao serviço, à receção, ao ataque, à defesa e à dinâmica coletiva. - Conhecer os regulamentos da modalidade. Domínio Sócioafetivo: - Respeito pelas regras e rotinas, pelos professores e colegas; - Desenvolver hábitos relacionados com a assiduidade, a pontualidade e a responsabilidade pessoal; - Promover a autonomia decisional e funcional, o espírito de iniciativa, a cooperação, a solidariedade e o espírito crítico.	Estratégias de organização: - Organização dos alunos em colunas, espalhados pelo campo; - Constituição de pares e trios de trabalho. Estratégias de trabalho: - Demonstrações (professor e alunos); - Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem/proficiência; (individualização e personalização); <i>Feedbacks:</i> interrogativos, prescritivos, avaliativos, descritivos, individuais, grupais, auditivos, visuais, cinestésicos, positivos e negativos; - Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo; - Realização de competições e torneios intra-turma; - Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU): realização de situações de jogo reduzido e condicionado por exagero e representação; - Situações de jogo formal; - Situação analíticas, jogadas e mistas; - Utilização de vários estilos de ensino (inclusivo, descoberta guiada, divergente); - Utilização dos alunos como agentes de ensino.	Arcos; Bolas de voleibol; Postes; Redes.	Domínio Sócioafetivo (20%) - Civismo - Respeito - Empenho Domínio Cognitivo (20%) - Questões orais; - Trabalhos escritos não presenciais. Domínio Psicomotor (60%) - Desempenho motor; - Aplicação das regras; - Fichas observação.	8 aulas (90 minutos)

Unidade de Trabalho	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Método de Avaliação	Número de Aulas
Badminton (Nível Introdutório, Nível Elementar, Nível Avançado)	• Pega/Domínio da Raquete; • Deslocamentos; • Leitura do Adversário; • Ocupação do Espaço; • Serviço Curto e Longo; • Clear; • Drive; • Lob; • Amorti; • Remate.	Domínio Psicomotor: • Realizar corretamente a posição-base antes e após a execução dos batimentos; • Alternar jogo curto com jogo longo no batimento de direita e de esquerda (direção, força e velocidade); • Dominar a relação volante, corpo, espaço e raquete; • Executar o serviço curto, o serviço longo, o clear, o lob, o drive, o amorti e o remate de acordo com os critérios definidos; • Ocupar o espaço de jogo de forma racional. Domínio Cognitivo: • Antecipar e ler corretamente as ações do adversário; • Conhecer os gestos técnicos e os regulamentos da modalidade. Domínio Sócioafetivo: • Respeito pelas regras e rotinas, pelos professores e colegas; • Desenvolver hábitos relacionados com a assiduidade, a pontualidade e a responsabilidade pessoal; Promover a autonomia decisional e funcional, o espírito de iniciativa, a cooperação, a solidariedade e o espírito crítico.	Estratégias de organização: • Organização dos alunos em colunas, espalhados pelo campo; • Constituição de pares e trios de trabalho. Estratégias de trabalho: • Demonstração (professor e aluno); • Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem/proficiência (individualização e personalização); • <i>Feedbacks</i>: interrogativos, prescritivos, avaliativos, descritivos, individuais, grupais, auditivos, visuais, cinestésicos, positivos e negativos; • Jogos pré-desportivos • Jogos condicionados (variantes regressivas e progressivas) • Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo; • Realização de jogo formal (singulares e pares); • Realização de competições e torneios intra-turma. • Utilização de vários estilos de ensino (comando, tarefa, descoberta guiada, inclusivo); • Trabalhos de grupo, a pares e/ou individual; • Situação analíticas, jogadas e mistas.	• Arcos; • Volantes; • Raquetes de badminton; • Postes; • Redes.	Domínio Sócioafetivo (20%) • Civismo • Respeito • Empenho Domínio Cognitivo (20%) • Questões orais; • Teste escrito; • Trabalhos escritos não presenciais. Domínio Psicomotor (60%) • Desempenho motor; • Aplicação das regras; • Fichas observação.	8 aulas (90 minutos)

ANUAL

Unidade de Trabalho	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Número de Aulas
Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas	- Força (membros inferiores. Membros superiores, abdominal), - Velocidade; - Resistência; - Flexibilidade; - Coordenação.	Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas.	Estratégias de organização: - Organização dos alunos em xadrez, em linha ou colunas, meia-lua, espalhados pelo campo; - Alunos organizados por estações e em circuito. Estratégias de trabalho: - Conteúdos das outras matérias de ensino; - Demonstrações (professor e alunos); - Diferenciação dos alunos por níveis de aprendizagem/proficiência (individualização e personalização); <i>Feedbacks</i>: interrogativos, prescritivos, avaliativos, descritivos, individuais, grupais, auditivos, visuais, cinestésicos, positivos e negativos; - Metodologias de treino funcional (EMOM, Tabata, AMRAP); - Realização de exercícios critério do mais simples para o mais complexo; - Utilização dos alunos como agentes de ensino.	4 balizas; 1 cadeira; 18 cordas; 1 coluna; 1 <i>fitball</i>.	55 aulas

Apêndice 2: Periodização das Matérias de Ensino

Calendário Escolar 2017 - 2018

		Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S
2017	Setembro																																					
	Outubro																																					
	Novembro																																					
	Dezembro																																					
2018	Janeiro																																					
	Fevereiro																																					
	Março																																					
	Abril																																					
	Maio																																					
	Junho																																					

1º Período Escolar - 18/09/2017 - 15/12/2017

2º Período Escolar - 03/01/18 - 23/03/2018

3º Período Escolar - 03/04/2018 - 15/06/2018

Fins-de-Semana

Feriados Nacionais

Fim de Período

EFERAM-CIT

Matérias de Ensino

Ginástica 13 aulas

Tênis 8 aulas

JDC - I 13 aulas

ARE 8 aulas

Voleibol 8 aulas

Badminton 6 aulas

Outras Matérias (Canoagem, Esgrima, Geocaching, Judo, Patinagem, SUP) 6 aulas

Apêndice 3: Exemplo de uma Unidade Didática

5.1. Unidade Didática de Ginástica - 1.º Período

5.1.1. Caracterização da Ginástica

A Ginástica, segundo Araújo (2004), trata-se de uma modalidade muito complexa, porque engloba um conjunto de aparelhos, que pressupõem a realização de movimentos bastante diversificados e as exigências colocadas ao nível da execução, acabam por ser muitíssimo elevadas. Ramos e Viana (2008) consideram que a prática da Ginástica contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, conjugando simultaneamente aspetos de ordem física, cognitiva, social e psicológica.

Devido às suas principais características, a Ginástica, de acordo com Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008) pode ser considerado um desporto predominantemente individual, onde o desportista centra toda a sua atenção no movimento que pretende realizar e isola-se de tudo o que possa desviar a sua atenção.

As exigências colocadas ao nível da aptidão física para a realização dos elementos gímnicos (Gouveia, Oliveira, Gaspar, Delgado & Freitas, 2016), tornam esta matéria de ensino num meio privilegiado para o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos.

5.1.2. Caracterização dos Recursos

A construção da unidade didática deverá equacionar a quantidade de recursos oferecidos pela escola. Nesse sentido, torna-se fundamental realizar uma caracterização dos recursos espaciais, humanos, materiais e temporais.

Quadro 1: Caracterização dos Recursos - Ginástica

Recursos Espaciais	Instalação 4N, que equivale a 1/3 do pavilhão gimnodesportivo.
Recursos Humanos	1 professor estagiário e 18 alunos.
Recursos Materiais	15 colchões de solo; 5 arcos; 5 colchões de queda; 2 bancos suecos, 2 espaldares e 2 minitrampolins; 2 reuter; 1 bock e 1 plinto de madeira.
Recursos Temporais	13 aulas de 90 minutos no decurso do 1.º Período.

5.1.3. Justificação do Instrumento da Avaliação Psicomotora

Nesta matéria de ensino foram criados dois instrumentos de observação, de modo a podermos realizar a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa de alguns elementos da Ginástica de Solo e da Ginástica de Aparelhos (minitrampolim).

Todos os elementos gímnicos são constituídos por cinco critérios de êxito que foram definidos, de acordo com a metodologia apresentada por Araújo (2003) e Moreira e Araújo (2004) nas suas obras *Manual de ajudas em ginástica* e *Manual técnico e pedagógico de Trampolins*, respetivamente.

A pontuação atribuída a cada um dos elementos gímnicos e respetivos critérios de êxito foi definida, de acordo com os códigos de pontuação utilizados na Ginástica Artística e na Ginástica de Trampolins, referente ao Minitrampolim.

Na Ginástica Artística, dos cinco critérios definidos, considerando a execução na sua globalidade, a penalização é atribuída da seguinte forma: "0", se o aluno realiza o elemento sem erros; "0,3", se o aluno executa o elemento, mas não cumpre dois critérios de êxito; "0,5": se o aluno realiza o elemento, mas não cumpre três ou quatro critérios de êxito e "1" para o aluno que realiza o elemento gímnico, mas não cumpre nenhum dos critérios de êxito definidos. Os alunos que não executam o elemento gímnico têm uma penalização "10" pontos.

Na Ginástica de Aparelhos (minitrampolim) é contabilizado, em cada critério de êxito de forma isolada, um valor de "0", "0,1" e "0,2". O valor "0 (zero)", corresponde à avaliação do critério sem erros por parte do aluno; o valor "0,1" corresponde ao cumprimento do critério com alguns erros/falhas e o valor "0,2", corresponde ao cumprimento do critério com muitos erros/falhas. Para os alunos que não executam o elemento gímnico, o valor máximo da penalização permitido é de "10" pontos.

Em relação as ajudas gímnicas, quer na Ginástica de Solo, como na Ginástica de Aparelhos (minitrampolim), o valor da penalização é atribuído da seguinte forma: "0,5", se o aluno necessita de uma ajuda muito ativa para realizar o elemento gímnico e "0,2", se o aluno beneficia de uma ajuda pouco ativa para executar a habilidade gímica.

5.1.4. Resultados da Avaliação Diagnóstica

Após a realização da avaliação diagnóstica psicomotora da matéria de ensino de Ginástica, torna-se fundamental fazer uma análise dos resultados obtidos. Em primeiro

lugar, é necessário referirmos que grande parte dos alunos desta turma não estavam predispostos a participar na avaliação diagnóstica de Ginástica de Solo, porque tinham receio de contrair lesões de ordem física em alguns segmentos corporais, repetindo experiências menos positivas que tiveram em anos escolares anteriores.

Para que todos os alunos realizassem uma sequência desta disciplina da Ginástica foi necessária muita insistência e, sobretudo, reforçar que durante a realização de cada elemento gímico seria dada a devida ajuda a quem necessitasse.

Realizando uma análise minuciosa dos resultados obtidos na Ginástica de Solo é possível afirmar, que dos dezassete alunos avaliados, oito realizaram o rolamento à frente, cumprindo todos os critérios de êxito, não necessitando de qualquer ajuda. Em contrapartida, no rolamento à retaguarda, apenas um aluno, executou o elemento gímico, sem qualquer ajuda, respeitando todos os critérios de êxito. O facto de os alunos não terem realizado a repulsão dos membros superiores corretamente durante a rotação do tronco, terem afastado os pés durante o movimento e não terem colocado os membros inferiores e o tronco numa posição engrupada ajuda a explicar os resultados obtidos.

No que diz respeito à ponte, mais de metade dos elementos desta turma, realizou este elemento de flexibilidade sem qualquer dificuldade, situação que não se verificou na execução do avião, em que apenas três alunos executaram este elemento de equilíbrio com facilidade.

Nos últimos dois elementos de Ginástica de Solo avaliados, registaram-se as piores classificações. Ao nível da roda, apenas três alunos realizaram o elemento, respeitando os critérios de êxito. Os restantes, apresentaram dificuldades em alternar os apoios, durante o contacto dos segmentos corporais com o solo e em colocar o corpo verticalmente alinhado. Nesta situação prática existiram ainda dois elementos, que apesar de terem feito o elemento gímico, acabaram por não cumprir nenhum dos critérios de êxito definidos no momento da avaliação.

No apoio facial invertido nenhum aluno realizou o elemento, de acordo com os critérios de êxito definidos e sem qualquer ajuda. Apesar de todos os alunos terem colocado os braços em extensão e à largura dos ombros numa fase inicial do movimento, posteriormente, não conseguiram ou tiveram dificuldades em manter o alinhamento dos segmentos corporais e olhar para a frente, o que impediu que o elemento fosse terminado com um rolamento à frente.

		CRITÉRIOS DE ÊXITO Nº de aluno																										
GINÁSTICA DE SOLO	ROLAMENTO À FRENTE	Mãos à largura dos ombros	4	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	21	22	23	24	25	26									
		Queixo ao peito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Impulsão dos membros inferiores	0,5	0	0	0,3	0	0	0	0,5	0	0	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0									
		Elevação da bacia (por cima da cabeça)	0,5	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90°	0,5	0	0	0,3	0	0	0,3	0,5	0,3	0	0	0,3	0,3	0	0	0,3	0									
		AJUDAS	0,5	0	0	0,5	0	0	0	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0								
		TOTAL	9	10	10	9,2	10	10	9,7	9	9,7	10	10	9,2	9,2	9,7	10	9,7	10									
	ROLAMENTO À RETAGUARDIA	Mãos à largura dos ombros com a palmas viradas para cima	NR	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Queixo ao peito	NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90°	NR	0	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5									
		Repulsão das mãos no solo de forma a "passar" a cabeça	NR	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,3	0,3									
		Pés sempre juntos	NR	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0,3	0									
		AJUDAS	0	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0									
		TOTAL	0	9,7	9,7	9	9,5	9	9	9	9	10	9	9	9	9	9,7	9,7	9,7									
	PONTE	Dedos juntos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica	0,5	0	0	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0,3	0									
		Mãos à largura dos ombros	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0									
		Linha perpendicular entre mãos e ombros	0,5	0	0	0,3	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0,3	0									
		Membros superiores e inferiores em extensão	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0									
		AJUDAS	0,5	0	0	0	0	0,3	0,3	0	0	0	0	0,5	0,5	0	0	0	0									
		TOTAL	9	10	10	9,7	9,7	9,4	9,4	10	10	10	10	9	9	10	10	9,7	10									
	AVIAÇÃO	Olhar em frente e cabeça levantada	0,5	0	0	0	0,3	0	0,5	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0,3	0									
		Pernas em extensão	0	0	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Amplitude entre membros inferiores maior que 90°	0,5	0	0,3	0	0	0,3	0,5	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3									
		Braços em extensão completa	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Manter a posição estática durante 2 seg	0,5	0	0	0	0	0	0,5	0,3	0	0,3	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0									
		AJUDAS	0,5	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0									
		TOTAL	9	10	9,4	10	9,7	9,7	9,5	9,7	9,7	9,7	10	9,7	9,7	9,7	9,7	9,7	9,7									
	RODA	Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao corpo	NR	0	0	0	0,5	0	F	0	0	0	0	F	F	0,5	0	0,5	0									
		Afundo fronto-lateral	NR	0	0	0	0	0	F	0	0	0	0,5	F	F	0	0	0	0									
		Enérgico lançamento da perna livre	NR	0	0	0	0	0	F	0	0	0	0,5	F	F	0	0	0	0									
		Apoios alternados (mão, mão, pé, pé)	NR	0	0	0	0,5	0	F	0	0	0	0,5	F	F	0,5	0,3	0,5	0									
		Passagem do corpo pela vertical	NR	0,3	0,3	0	0,5	0	F	0	0	0,3	0,5	F	F	0,5	0,3	0,5	0									
		AJUDAS	0	0	0	0	0	0	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,3									
		TOTAL	0	9,7	9,7	10	9,5	10	9	10	10	9,7	9,5	9	9	9,5	9,7	9,5	9,7									
	APOIO FACIAL INVERTIDO	Mãos à largura dos ombros no solo	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Dedos afastados	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Braços em extensão	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
		Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase)	F	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3									
		Alinhamento dos segmentos corporais	F	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0,3									
		AJUDAS	0,5	0,5	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0,5	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5									
		TOTAL	8,5	9,2	9,4	9,2	9,2	9,2	9,2	9,2	9,5	9,4	9,2	9,7	9,2	9,2	9,2	9,2	9,2									

Figura 1: Resultados da Avaliação Diagnóstica Psicomotora de Ginástica de Solo

Numa análise aos resultados obtidos na execução dos elementos da Ginástica de Aparelhos, constatámos que nenhum aluno conseguiu realizar o salto engrupado, o salto de carpa de pernas afastadas e a ½ pirueta vertical, respeitando todos os critérios de êxito definidos.

No salto engrupado, verificou-se que todos os alunos se limitaram a tocar na parte anterior da coxa, quando deveriam agarrar os joelhos. Para além disso, em algumas situações observámos que os membros superiores não foram colocados corretamente junto ao corpo.

No salto de carpa de pernas afastadas, apenas um elemento desta turma realizou o elemento corretamente. Neste salto, as principais dificuldades estiveram relacionadas com a colocação das mãos no dorso dos pés e dos membros inferiores a um ângulo superior a 90.º, numa fase aérea do movimento.

Ao nível da $\frac{1}{2}$ vertical ou pirueta vertical, uma vez que os alunos tiveram a liberdade de escolha relativamente à execução do elemento, todos os alunos não afastaram os membros superiores para parar a rotação e tiveram imensas dificuldades em realizar uma receção com os dois pés no solo e sem qualquer passo.

O elemento gímico de trampolins em que se verificaram melhores resultados foi no salto de vela. Todavia, apesar de ser o elemento com maior facilidade de execução, foram notórias dificuldades ao nível do alinhamento, extensão e tonicidade de alguns segmentos corporais. Por último, apesar de na avaliação diagnóstica a realização do mortal à frente engrupado ser opcional, existiram dois alunos que arriscaram a sua execução e conseguiram com uma ajuda muita ativa cumprir grande parte dos critérios de êxito exigidos.

Durante a avaliação dos elementos de solo, existiu um aluno que por ser obeso apenas conseguiu realizar o rolamento à frente, a ponte e o avião, com uma ajuda muito ativa e sem cumprir grande parte dos critérios de êxito definidos. Na Ginástica de Trampolins, apesar de não ter solicitado ajuda, realizou os elementos gímicos com muitos erros na generalidade dos critérios de êxito.

É igualmente importante referir que apesar de a turma ser constituída por dezoito elementos, existiu uma aluna que não realizou a avaliação diagnóstica em ambas as disciplinas desta matéria de ensino, devido ao facto de possuir atestação médica. Em suma, foi visível que um número considerável de alunos apresentou problemas no controlo e coordenação dos segmentos corporais, o que se deveu fundamentalmente à falta de flexibilidade, força abdominal e força nos membros superiores.

Apesar de não existir nenhum elemento desta turma que realizasse corretamente todas as habilidades gímicas prescritas, existiram pelo menos cinco alunos que apresentaram bons índices de disponibilidade e proficiência motora para prática desta modalidade.

Os resultados da avaliação dos domínios cognitivo e sócioafetivo encontram-se desenvolvidos no capítulo da caracterização da turma.

		CRITÉRIOS DE ÊXITO Nº de aluno		4	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	21	22	23	24	25	26
GINÁSTICA DE TRAMPOLINS	VELA	Braços em elevação superior	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Olhar em frente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Pés unidos	0	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,1	0	0	0	0	0	0	0,1
		Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima	0,2	0,2	0	0,2	0	0,2	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0,2	0	0,2	0
		Alinhamento corporal	0,2	0,2	0	0,2	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0	0,2	0
		AJUDAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL		9,5	9,5	10	9,6	10	9,6	10	10	10	10	9,9	9,8	9,8	10	9,8	10	9,5	9,9
	ENGRUPADO	Braços em elevação superior	0,2	0	0	0,1	0	0,1	0,1	0	0,1	0	0	0	0	0	0,1	0	0	0,1
		Olhar em frente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Agarrar os joelhos	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
		Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°	0,2	0	0	0,2	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0,2	0,2	0	0	0	0
		Cotovelos junto ao corpo	0,2	0	0	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0,2	0	0	0,2	0,2	0	0	0,2	0,2	0
		AJUDAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL		9,2	9,8	9,8	9,3	9,8	9,5	9,3	9,6	9,5	9,8	9,8	9,4	9,4	9,7	9,8	9,6	9,5	
	CARPAS AFASTADAS	Ângulo dos membros inferiores tem de ser superior a 90°	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0	0,2	0,2
		Pernas paralelas ao chão	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,2	0,2	0	0	0	0
		Pernas em extensão	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Mãos tocam no dorso dos pés	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0	0,2	0,2
		Receção a dois pés e sem passos	0,2	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0	0,2	0	0	0	0	0,2	0,2
		AJUDAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL		9	9,6	9,6	9,4	9,4	9,4	9,4	9,4	9,4	9,4	9,4	9,6	9,2	9,4	9,6	10	9,4	9,4
	MEIA OU UMA PIRUETA	Olhar em frente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Corpo em extensão completa e tonicidade máxima	0,2	0,2	0	0	0,2	0,2	0,2	0	0	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
		Pés juntos	0,1	0	0	0	0	0,1	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0,1	0,1	0	0,1
		Afastamento dos membros superiores no final para parar a rotação	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
		Receção a dois pés e sem passos	0,2	0	0,2	0,2	0	0,2	0,2	0	0,2	0	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0	0,2	0,2
		AJUDAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL		9,3	9,6	9,6	9,6	9,6	9,3	9,3	9,8	9,6	9,6	9,6	9,4	9,4	9,3	9,3	9,6	9,3	
	MORTAL À FRENTE	Braços em elevação superior	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		Elevação da bacia	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		Agarrar os joelhos	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		Joelhos juntos	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		Abertura na vertical	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0,1	NR
		AJUDAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0,5	0
	TOTAL		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9,5	0	0	0	0	0	9,4	0

Figura 2: Resultados da Avaliação Diagnóstica Psicomotora de Ginástica de Aparelhos (minitrampolim)

5.1.5. Objetivos Programáticos

Atendendo aos resultados da avaliação diagnóstica, às vivências dos alunos nesta matéria de ensino, e considerando que iríamos implementar um programa de intervenção baseado no Modelo de Educação Desportiva (MED), onde poderíamos somente avaliar no término da unidade didática os elementos avaliados numa fase inicial da mesma, foram definidos objetivos programáticos pertencentes ao nível elementar na Ginástica de Solo e à parte do nível avançado na Ginástica de Aparelhos (minitrampolim).

Ginástica de Solo - Nível Elementar (Jacinto et al., 2001a, p. 54)

O aluno deverá:

1. *“Cooperar com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colaborar na preparação, arrumação e preservação do material.*
2. **Elaborar, realizar e apreciar 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, fazer:*
 - 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**”.

Ginástica de Aparelhos (minitrampolim) - Parte do Nível Avançado (Jacinto et al., 2001, p.63)

O aluno deverá:

1. “Cooperar com os companheiros nas ajudas, analisar o seu desempenho e o dos colegas, dando sugestões que favoreçam a melhoria das suas prestações e garantam condições de segurança, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.
 - 1.1.No minitrampolim, com chamada com elevação rápida dos braços e receção equilibrada no colchão de queda, realizar os seguintes saltos:
 - 1.2. Salto em extensão/vela, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), colocando a bacia em ligeira retroversão durante a fase aérea do salto.
 - 1.3. Salto engrupado, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), com fecho dos membros inferiores em relação ao tronco, na fase mais alta do voo, seguido de abertura rápida.
 - 1.4. Pirueta vertical, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), quer para a direita quer para a esquerda, mantendo o controlo do salto.
 - 1.5. Carpa de Pernas Afastadas, após corrida de balanço (saída ventral) e também após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho (saída dorsal), realizando o fecho das pernas (em extensão) relativamente ao tronco, pouco antes de atingir o ponto mais alto do salto, seguido de abertura rápida.
 - 1.6. $\frac{3}{4}$ de Mortal à Frente Engrupado, após corrida de balanço, iniciando a rotação um pouco antes de chegar à altura máxima do salto e abrindo enérgica e oportunamente pela extensão completa dos membros inferiores em relação ao tronco, à passagem pela vertical, com queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.

- 1.7. ¼ de Mortal à Frente Engrupado, após 2 ou 3 saltos de impulsão no aparelho, desequilíbrio com rotação à retaguarda aproximando as pernas do tronco, abertura enérgica para queda dorsal no colchão colocado num plano elevado.”

5.1.6. Cronograma de Estruturação dos Conteúdos

No cronograma seguinte são apresentadas as datas em que decorrerão as aulas, os conteúdos que serão abordados e os objetivos que deverão ser atingidos.

Quadro 2: Cronograma de Estruturação de Conteúdos - Ginástica

Data	Conteúdos	Objetivos
25/09/2017 (Pré-Época: Avaliação Diagnóstica)	Ginástica de Solo: • Apoio Facial Invertido; • Avião; • Ponte; • Roda; • Rolamento à Frente Parado; • Rolamento à Retaguarda Simples.	• Fazer corretamente o apoio facial invertido, o avião, a ponte, a roda, o rolamento à frente parado e o rolamento à retaguarda simples; • Executar corretamente o salto de vela, o salto engrupado, o salto de carpa de pernas afastadas, a ½ pirueta vertical e o mortal à frente engrupado; • Realizar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes; • Preencher os questionários da atitude face à EF (QAAEF) e dos objetivos de realização (AGQ); • Conhecer e compreender as funções e tarefas a desempenhar no decurso da época desportiva; • * Receber os prémios referentes aos desempenhos da época desportiva.
*14/12/2017 (Pós-Época - Evento Culminante: Avaliação Final)	Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto de Vela; • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado. • Pressupostos Regulamentares do MED.	
02/10/2017 (Pré - Época)	Ginástica de Solo: • Apoio Facial Invertido; • Avião; • Ponte/Espargata; • Roda/Rodada; • Rolamento à Frente Parado e/ou com as Pernas Afastadas e/ou com Salto); • Ajudas Gímnicas.	• Treinar a execução do apoio facial invertido, do avião, da ponte/espargata, da roda/rodada, do rolamento à frente (parado e/ou com as pernas afastadas e/ou com salto), do rolamento à retaguarda (simples e com as pernas afastadas); • Treinar a execução das ajudas gímnicas correspondentes.
09/10/2017 (Pré - Época)	Ginástica de Solo: • Apoio Facial Invertido; • Roda/Rodada; • Rolamento à Frente (parado, com as pernas afastadas e com salto); • Rolamento à Retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas);	• Treinar a execução do apoio facial invertido, da roda/rodada, do rolamento à frente (parado, com as pernas afastadas e com salto) do rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas);

	• Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto de Vela; • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • Ajudas Gímnicas.	• Treinar a execução do salto de vela, do salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastadas; • Treinar a execução das ajudas gímnicas correspondentes.
16/10/2017 (Pré - Época)	Ginástica de Solo: • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos; • Salto de Eixo no Bock.	• Treinar a execução da roda/rodada e respetiva ajuda gímica; • Treinar a execução do salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastada, da ½ pirueta vertical, do mortal à frente engrupado; • Treinar a execução do salto de eixo sem aparelho; • Treinar a execução das ajudas gímnicas correspondentes.
23/10/2017 (Pré - Época)	Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos; • Salto de Eixo no Bock (transversal e longitudinal); • Salto entre Mãos no Bock (transversal); • Ajudas Gímnicas. • Funções e Tarefas do MED; • Contratos Protocolares; • Nomes, Lemas e Cor dos Equipamentos.	• Treinar a execução do salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastadas, da ½ pirueta vertical e do mortal à frente engrupado; • Treinar a execução do salto de eixo no bock (transversal e longitudinal) e do salto entre mãos no bock (transversal); • Treinar a execução das ajudas gímnicas correspondentes; • Conhecer e compreender as funções e tarefas a desempenhar no decurso da época desportiva; • Assinar os contratos protocolares; • Escolher os nomes, lemas e cor do equipamento das equipas.
30/10/2017 (Época - 1.º Treino)	Ginástica de Solo: • Apoio Facial Invertido; • Rolamento à Frente (parado/ou com as pernas afastadas e/ou com salto); • Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; • Ajudas Gímnicas.	• Consolidar a execução do apoio facial invertido, do rolamento à frente (parado e/ou com as pernas afastadas e/ou com salto) e do rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas); • Consolidar a execução do salto de vela e do salto engrupado;

	Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto de Vela; • Salto Engrupado.	• Consolidar a execução das respetivas ajudas gímnicas correspondentes; • Desenvolver a autonomia decisional e funcional, a cooperação e a responsabilidade.
06/11/2017 (Época - 1.º Jornada: 1.ª Avaliação Intermédia)	Ginástica de Solo: • Apoio Facial Invertido; • Rolamento à Frente Parado e/ou com as Pernas Afastadas e/ou com Salto; • Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto de Vela; • Salto Engrupado.	• Fazer corretamente o apoio facial invertido, o rolamento à frente (parado e/ou com as pernas afastadas e/ou com salto) e o rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas); • Executar corretamente o salto de vela e o salto engrupado; • Realizar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes.
13/11/2017 (Época - 2.º Treino)	Ginástica de Solo: • Avião; • Ponte/Espargata; • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Ajudas Gímnicas.	• Consolidar a execução do avião, do apoio facial invertido, ponte/espargata e roda/rodada e respetivas ajudas gímnicas; • Consolidar a execução do salto de carpa de pernas afastadas e do ½ pirueta vertical; • Consolidar a execução das ajudas gímnicas correspondentes; • Desenvolver a autonomia decisional e funcional, a cooperação e a responsabilidade.
20/11/2017 (Época - 2.º Jornada: 2.ª Avaliação Intermédia)	Ginástica de Solo: • Avião; • Ponte/Espargata; • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Ajudas Gímnicas.	• Fazer corretamente o apoio facial invertido, o rolamento à frente (parado, com as pernas afastadas e com salto) e o rolamento à retaguarda (simples e com as pernas afastadas); • Executar corretamente o salto de vela e o salto engrupado; • Realizar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes.
27/11/2017 (Época - 3.º Treino)	Ginástica de Solo: • Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto Engrupado;	• Consolidar a execução do rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas) e da roda/rodada; • Consolidar a execução do salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastadas, da ½ pirueta vertical e do mortal à frente engrupado; • Consolidar a execução do salto de eixo no bock (transversal e longitudinal e o salto entre mãos no bock (transversal);

	• Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos; • Salto de Eixo no Bock (transversal e longitudinal); • Salto entre Mãos no Bock (transversal); • Ajudas Gímnicas.	• Consolidar a execução das ajudas gímnicas correspondentes; • Desenvolver a autonomia decisional e funcional, a cooperação e a responsabilidade.
04/12/2017 (Época - 3.º Jornada: 3.ª Avaliação Intermédia)	Ginástica de Solo: • Rolamento à Retaguarda Simples e/ou com as Pernas Afastadas; • Roda/Rodada; • Ajudas Gímnicas. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado; • Ajudas Gímnicas.	• Fazer corretamente o rolamento à retaguarda simples e/ou com as pernas afastas; • Executar corretamente o salto engrupado, o salto de carpa de pernas afastadas, a ½ pirueta vertical e o mortal à frente engrupado; • Realizar corretamente as ajudas gímnicas correspondentes.
11/12/2017 (Época - Último Treino: Revisão de Conteúdos)	Ginástica de Solo: • Apoio Facial Invertido; • Avião; • Ponte; • Roda; • Rolamento à Frente Parado; • Rolamento à Retaguarda Simples. Ginástica de Aparelhos (minitrampolim): • Salto de Vela; • Salto Engrupado; • Salto de Carpa de Pernas Afastadas; • ½ Pirueta Vertical/Pirueta Vertical; • Mortal à Frente Engrupado. Ginástica de Aparelhos; • Salto de Eixo no Bock (transversal e longitudinal); • Salto entre Mãos no Bock (transversal); • Ajudas Gímnicas.	• Rever e consolidar a execução do apoio facial invertido, do avião, da ponte/espargata, da roda/rodada, do rolamento à frente (parado e/ou com as pernas afastadas e/ou com salto, do rolamento à retaguarda (simples e/ou com as pernas afastadas) e da roda/rodada; • Rever e consolidar a execução do salto de vela, do salto engrupado, do salto de carpa de pernas afastadas, da ½ pirueta vertical e do mortal à frente engrupado; • Rever e consolidar a execução do salto de eixo no bock (transversal e longitudinal e o salto entre mãos no bock (transversal); • Consolidar a execução das ajudas gímnicas correspondentes; • Desenvolver a autonomia decisional e funcional, a cooperação e a responsabilidade.

5.1.7. Justificação do Cronograma de Estruturação dos Conteúdos

Os conteúdos da Ginástica de Solo da Ginástica de Aparelhos (minitrampolim) serão abordados no 1.º período e terão uma duração prevista de treze aulas, predominantemente monotemáticas. Os conteúdos do cronograma foram definidos, estruturados e organizados, de acordo com as metas programáticas estabelecidas pelo PNEF (2001), os diferentes níveis de especificação e organização curricular e os pressupostos regulamentares do Modelo de Educação Desportiva (MED).

Para o 10.º ano de escolaridade, o PNEF define que os conteúdos desta matéria de ensino devem ser abordados nível avançado, todavia no início do ano letivo, os alunos consideraram ter dificuldades e receios na execução dos elementos da Ginástica de Solo e pela avaliação diagnóstica realizada constatámos que se encontravam num nível elementar. Uma vez que os objetivos programáticos podem e devem ser adaptados às especificidades e particularidades da turma, a avaliação diagnóstica será realizada, tendo em conta os conteúdos programáticos de nível elementar.

Relativamente à Ginástica de Aparelhos (minitrampolim), os conteúdos avaliados respeitarão as exigências programáticas para o 10.º ano de escolaridade. Na avaliação diagnóstica, nos eventos do campeonato interno e no evento culminante serão executados os mesmos elementos gímnicos, devido aos pressupostos regulamentares definidos pela metodologia educacional implementada. Nas restantes sessões, para além dos elementos gímnicos inicialmente avaliados, e uma vez que não existem condicionamentos impostos pelo modelo aplicado, serão introduzidos novos elementos gímnicos com um grau de complexidade mais elevado. Em todas as sessões da época desportiva, existirá o cuidado de abordar simultaneamente elementos da Ginástica de Solo e da Ginástica de Aparelhos (minitrampolim).

Com a aplicação do MED, a tradicional unidade didática é segundo Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013) substituída por uma época desportiva, constituída por três etapas de desenvolvimento: pré-época, época e pós-época. No caso em concreto da Ginástica, a pré-época, é a primeira etapa de desenvolvimento, será constituída por cinco aulas de noventa minutos. Na primeira aula será realizada uma avaliação diagnóstica de um esquema, com alguns elementos da Ginástica de Solo e da Ginástica de Aparelhos (minitrampolim). A aula será filmada, uma vez que será impossível conseguir avaliar *in loco* e com a devida minuciosidade a realização dos vários elementos gímnicos por parte dos alunos. As três aulas seguintes, após avaliação diagnóstica, serão destinadas ao ensino

das ajudas gímnicas dos vários elementos, que serão trabalhados durante a época e dos cuidados a ter com a arrumação, disposição e organização do material em todos os treinos e competições. Na última aula desta primeira etapa de desenvolvimento da época desportiva, e uma vez que esta turma é constituída por dezoito alunos, o professor cooperante e o professor estagiário constituirão duas equipas de quatro elementos e duas equipas de cinco elementos, que irão trabalhar ao longo de toda a época desportiva. Após a definição das equipas, os alunos terão a responsabilidade de escolher um papel que querem desempenhar no seio da sua equipa. Posteriormente, as equipas escolherão um nome, um lema que as identifique e uma cor para o seu equipamento e os contratos (apêndice 6) serão assinados, seguindo uma formalidade protocolar.

Na transição da pré-época para a época, os alunos, de acordo com os seus papéis, terão uma formação específica. Nesta fase, aproveitaremos também para fornecer aos grupos um dossier de trabalho (apêndice 5), que deverá estar presente em todos os treinos e jornadas e onde constará várias situações progressivas de aprendizagem dos vários elementos gímnicos que serão trabalhados, bem como os critérios de êxito e as ajudas que serão necessários considerar para uma correta realização dos elementos. A construção de todo o dossier de trabalho teve por base o *Manual de ajudas em ginástica* (Araújo, 2003) e o *Manual técnico e pedagógico de Trampolins* (Moreira & Araújo, 2004).

A segunda etapa de desenvolvimento, denominada de época será composta por sete aulas de noventa minutos. Serão organizados, alternadamente, três treinos e três jornadas referentes ao campeonato interno. Em cada um dos treinos, o professor fornecerá às equipas um plano de treino e os alunos terão de trabalhar os elementos gímnicos e respetivas ajudas, em que manifestaram maiores dificuldades de execução e tiveram piores classificações no dia das jornadas.

Nos dias das jornadas, os alunos realizarão uma sequência de elementos gímnicos de solo e trampolins treinados na sessão anterior. O objetivo fundamental destas jornadas passará por: (i) realizar avaliações formativas para podermos registar as principais evoluções motoras, atendendo a que a avaliação dos alunos não deverá cingir-se apenas a um único momento; (ii) promover a competição e; (iii) transmitir aos alunos a forma de funcionamento e organização de um evento de Ginástica.

Para sétima, e última aula da segunda etapa, será programado um treino, em que as equipas farão uma revisão de todos os conteúdos abordados ao longo da segunda etapa, e aproveitarão para treinar a estratégia para a fase final da época desportiva.

Na pós-época, será realizado o evento culminante com um carácter festivo, e as equipas serão premiadas pelo seu desempenho ao longo de toda a época desportiva. Este evento será igualmente gravado e as filmagens serão realizadas seguindo os mesmos pressupostos regulamentares da avaliação diagnóstica

5.1.8. Avaliação da Matéria de Ensino

A avaliação nesta matéria de ensino será realizada da seguinte forma:

- **Domínio Psicomotor (60%):** domínio motor dos critérios de êxito de alguns dos elementos da Ginástica de Solo (apoio facial invertido, avião, ponte, roda, rolamento à frente e rolamento à retaguarda) e de alguns elementos da Ginástica de Aparelhos (minitrampolim) (salto de vela, salto engrupado, salto de carpa de pernas afastadas, $\frac{1}{2}$ ou 1 pirueta vertical, mortal à frente engrupado).
- **Domínio Cognitivo (20%):** teste oral sobre as ajudas gímnicas dos vários elementos; trabalhos não presenciais; relatórios sobre as aulas; respostas às questões colocadas nas aulas.
- **Domínio Relacional (20%):** competências sociais (assiduidade, pontualidade, respeito e cumprimento de regras, relação com os outros); competências de trabalho (participação/espírito crítico, empenho e motivação nas aulas, cooperação e integração, responsabilidade e autonomia, cumprimento de tarefas).

5.1.9. Estratégias Didático-Pedagógicas

Apesar de pretendermos que os alunos melhorem as suas competências ao nível da execução dos elementos gímnicos, tencionamos que os mesmos desenvolvam funções de apoio (juiz gímico) e de colaboração à orientação (treinador adjunto e capitão) da prática desportiva ao longo de toda a época e, por isso, será implementado o Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop.

Durante a implementação desta metodologia educacional, existirão algumas estratégias que serão utilizadas com o propósito de que exista um ajustamento entre a prática efetiva dos alunos e os objetivos previamente definidos. A constituição das equipas será realizada, considerando os níveis de proficiência motora, os graus de

afinidade e a capacidade de responsabilidade dos alunos, de forma a tornar este processo o mais homogêneo possível.

Esta tarefa poderia ser da responsabilidade dos elementos da turma, todavia consideramos que se tal acontecer poderão ser constituídas equipas pouco equilibradas, principalmente a nível motor e a probabilidade de os alunos ficarem descontente e desmotivados com o grupo no qual estão inseridos poderá ser bastante elevada.

Em relação aos níveis de proficiência motora, serão tidos em conta os resultados da avaliação diagnóstica e as evoluções motoras observadas ao longo da pré-época. Os alunos mais capacitados a nível psicomotor para realizar as tarefas práticas desta matéria de ensino, serão separados e agrupados com os elementos menos proficientes. Para quantificar os graus de afinidade será realizada uma análise minuciosa dos resultados dos testes sociométricos, que foram aplicados três semanas após o início do ano letivo. Na constituição das equipas, consideramos que será fundamental que os alunos se sintam integrados e trabalhem com os colegas pelos quais têm maior afinidade. No que diz respeito à capacidade de responsabilidade, e atendendo que conhecemos melhor os alunos por estarmos numa fase mais avançada do período, iremos escolher as quatro pessoas, que no nosso entender são as mais responsáveis (uma por grupo). Os alunos mais responsáveis poderão ter um importante contributo na gestão do processo de ensino-aprendizagem, porque não só cumprem todas as tarefas solicitadas, como também estimulam os companheiros a fazê-lo.

Ao conjugar estas variáveis, estamos a potenciar três grandes objetivos da nossa intervenção: (i) aumentar os tempos de empenhamento motor e minimizar os comportamentos fora da tarefa; (ii) aumentar os índices motivacionais; e (iii) proporcionar aprendizagens de qualidade aos nossos alunos.

Após a definição das equipas, os alunos terão a responsabilidade de escolher um papel que queiram desempenhar no seio da sua equipa. Todavia, esta tarefa terá sempre a supervisão direta do professor, de modo a verificar se as escolhas feitas são as mais adequadas ao bom desenvolvimento das atividades ao longo da época desportiva e evitar que alguns alunos escolham determinada função que não se encontrem preparados para desenvolvê-la com a devida responsabilidade e eficiência.

Ao longo da época existirá um regulamento (apêndice 7) que se trata de um documento orientador da atividade dos grupos de trabalho que irá conter todas as penalizações a atribuir, caso não exista o cumprimento das funções contratualizadas. A observação de comportamentos fora da tarefa e antidesportivos e a não realização das ajudas gímnicas

poderá também resultar numa diminuição da pontuação final após cada treino ou jornada. A pontuação a atribuir, de acordo com a classificação no dia dos eventos é outra das informações apresentadas no regulamento.

Ao nível da Ginástica, uma das estratégias que será utilizada para facilitar o processo de compreensão dos alunos será a demonstração da execução dos elementos gímnicos. Apesar de o professor saber executar corretamente todos as habilidades gímnicas abordadas nas aulas, muitas das vezes os alunos mais proficientes poderão também ser estimulados a fazê-lo, acabando por ter um papel mais ativo na orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Para lecionar esta matéria de ensino, serão utilizadas duas estratégias organizativas, por estações e por circuito. Serão constituídos quatro grupos de trabalho com um número máximo de cinco elementos, que ocuparão uma determinada estação, durante um período de tempo. A rotação entre estações, será realizada no sentido do ponteiro dos relógios, de modo a evitar tempos de transição demasiado elevados.

Outra das estratégias que iremos utilizar para conseguirmos atingir os objetivos definidos, será a individualização e a personalização do processo de ensino-aprendizagem. Numa fase inicial do período, a utilização deste tipo de estratégias será fundamental para que o professor possa adaptar-se com o máximo de sucesso, principalmente às características individuais dos alunos que não queriam ou têm receio em executar alguns dos elementos gímnicos.

Na estruturação dos planos de treino, procuraremos, sempre que possível, definir situações práticas, tendo em conta os vários níveis de aprendizagem, dando por um lado, a possibilidade aos alunos mais receosos e menos proficientes de terem mais oportunidades de sucesso nas tarefas realizadas e uma perceção menos distorcida das suas reais capacidades e, por outro lado, aos alunos mais proficientes oportunidades de prática equitativas e condições evolutivas condizentes com os seus ritmos de aprendizagem.

É necessário salientarmos que no início do ano letivo, uma aluna desta turma entregou-nos um atestado médico a informar que não poderia realizar nenhuma situação prática de Ginástica, uma vez que no passado recente tinha sido submetida a uma intervenção cirúrgica na zona da coluna dorsal, devido a problemas escolióticos. Para contrariar a tendência dos anos escolares anteriores, em que a aluna em questão não realizava qualquer atividade motora nesta matéria de ensino e tinha níveis de empenhamento motor muito reduzidos, será realizada uma prescrição individualizada com alguns exercícios

isométricos para reforçar toda a musculatura dorsal, sem sobrecarregar as articulações, tendo em atenção a opinião de dois especialistas na área da ortopedia e do exercício físico.

Para além disto, ao longo da época desportiva ser-lhe-ão solicitadas algumas tarefas de cariz teórico e prático, tais como: (i) avaliar a atividade física moderada-vigorosa dos elementos da turma; (ii) desempenhar funções de juíza e fotógrafa nos dias das jornadas; (iii) realizar relatórios de avaliação do desempenho dos alunos na execução dos elementos gímnicos e respetivas ajudas e (iv) auxiliar na realização das ajudas gímnicas.

Em todas as aulas serão utilizados *feedbacks* avaliativos, com o intuito de valorizar os progressos e as evoluções alcançadas pelos alunos e *feedbacks* descritivos e prescritivos para descrever detalhadamente a forma como são realizados os vários critérios de êxito dos elementos gímnicos e para corrigir algumas execuções ou ajudas que estejam a ser mal realizadas, respetivamente. Serão também utilizados *feedbacks* interrogativos, onde o aluno, segundo Mesquita (2012), pode ser colocado pelo professor no centro do processo de compreensão e estimulado a responder às suas próprias dúvidas.

Nas primeiras sessões da época desportiva, devido ao facto de os alunos não terem uma noção clara das condições mínimas de segurança que são necessárias respeitar, a montagem de todo o material a utilizar na aula será da responsabilidade dos professores. Na segunda etapa da época, e devido ao facto de já existir um conhecimento mais do que suficiente dos aspetos relacionados com a segurança, entendemos que essa tarefa deverá ser da inteira responsabilidade dos grupos de trabalho, mas sempre com a supervisão direta do professor.

Numa fase inicial do período, a orientação dos exercícios de retorno à calma será da responsabilidade do professor. Posteriormente, essa função passará a ser desempenhada pelos alunos, uma vez que irão encontrar-se familiarizados com os exercícios e realizarão os mesmo com uma qualidade aceitável.

Em todas as aulas desta matéria de ensino existirá acompanhamento musical, permitindo a criação de um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e descontraído e, ao mesmo tempo, um aumento dos índices motivacionais dos alunos.

Numa fase inicial da pré-época será explicado e demonstrado aos alunos os critérios de êxito e as questões de segurança que deverão ser consideradas para a realizar uma correta ajuda gímica nas várias situações práticas de aprendizagem que serão prescritas. Com o evoluir da época desportiva iremos responsabilizar gradualmente os alunos na orientação de algumas estações, onde as ajudas dos vários elementos gímnicos encontrem-se minimamente consolidadas.

Após analisarmos os resultados da avaliação diagnóstica desta matéria de ensino constatamos que alguns alunos apresentavam carências significativas ao nível da flexibilidade, força abdominal e força dos membros superiores. Uma das estratégias que iremos utilizar para reverter esta situação será a prescrição de exercícios de condição física no início e no final das aulas, de modo a desenvolvermos e potenciarmos as capacidades condicionais dos alunos.

5.1.10. Resultados da Avaliação Sumativa

Fazendo uma análise dos resultados da avaliação sumativa relativamente ao desempenho motor dos alunos, podemos constatar que em concreto na Ginástica de Solo, verificámos a existência de melhorias significativas. No rolamento à frente, apenas três alunos não conseguiram executar o elemento, cumprindo todos os critérios de êxito. No rolamento à retaguarda, pelo menos sete alunos conseguiram executar este elemento gímico corretamente, revertendo claramente os resultados observados na avaliação diagnóstica. Apesar de as evoluções registadas, existiu um número considerável de alunos que continuou a cometer alguns erros na repulsão dos membros superiores durante a rotação do tronco e na manutenção dos membros inferiores e do tronco a um ângulo inferior a 90.º.

No que diz respeito à ponte, pelo menos 70% dos elementos desta turma realizou este elemento de flexibilidade, sem qualquer erro. Em relação à execução do avião, existem catorze elementos desta turma que realizaram este elemento de equilíbrio em condições aceitáveis, situação que não se verificava no início do período.

Outro indicador muito relevante que deve ser alvo de análise são os resultados obtidos na execução da roda, um dos elementos em que foram obtidos os piores resultados na avaliação diagnóstica. Na avaliação sumativa, onze alunos realizaram esta habilidade gímica corretamente, cinco não cumpriram todos os critérios de êxito exigidos, continuando com dificuldades principalmente ao nível da passagem do corpo pela vertical, e na colocação dos membros superiores e inferiores alternadamente no solo, e apenas um aluno não executou este elemento.

O apoio facial invertido foi o elemento da Ginástica de Solo em que se verificaram menores evoluções, porque apesar de quase todos os alunos terem os segmentos corporais devidamente alinhados durante a execução do movimento e olharem corretamente para

trás, ninguém conseguiu realizar este elemento gímico, sem necessitar de uma ajuda pouco ativa, e em alguns casos, muito ativa.

		CRITÉRIOS DE ÊXITO Nº de aluno																								
		4	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	21	22	23	24	25	26								
GINÁSTICA DE SOLO	ROLAMENTO À FRENTE	Mãos à largura dos ombros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Queixo ao peito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Impulsão dos membros inferiores	0,5	0	0	0,3	0	0	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Elevação da bacia (por cima da cabeça)	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90º	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		AJUDAS	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		TOTAL	9	10	10	9,7	10	10	9,7	9,7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	ROLAMENTO RETAGUARDA	Mãos à largura dos ombros com a palmas viradas para cima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Queixo ao peito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90º	0,3	0	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0	0	0	0,5	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Repulsão das mãos no solo de forma a "passar" a cabeça	0,3	0	0	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0,5	0,3	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Pés sempre juntos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		AJUDAS	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		TOTAL	9,2	10	10	9,2	10	9,2	9,2	9,2	9,2	10	9,2	9	9,2	9,7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
	PONTE	Dedos juntos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Mãos à largura dos ombros	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Linha perpendicular entre mãos e ombros	0,5	0	0	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Membros superiores e inferiores em extensão	0,5	0	0	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		AJUDAS	0,5	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		TOTAL	9	10	10	10	9,7	10	9,2	10	10	10	10	9,5	9,7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
	AVIÃO	Olhar em frente e cabeça levantada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Pernas em extensão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Amplitude entre membros inferiores maior que 90º	0,3	0	0	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	
		Braços em extensão completa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Manter a posição estática durante 2 seg	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		AJUDAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		TOTAL	9,7	10	10	10	10	10	9,7	10	10	10	10	10	10	9,7	10	9,7	10	10	10	10	10	10	10	
	RODA	Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao corpo	NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		A fundo fronto-lateral	NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Enérgico lançamento da perna livre	NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Apoios alternados (mão, mão, pé, pé)	NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Passagem do corpo pela vertical	NR	0	0	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0,3	0,5	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	
		AJUDAS	NR	0	0	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		TOTAL	0	10	10	10	9,7	10	9,7	10	10	10	10	9,5	9,7	10	9,7	10	10	10	10	10	10	10	10	
	APOIO FACIAL INVERTIDO	Mãos à largura dos ombros no solo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Dedos afastados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Braços em extensão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase)	0,3	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0,3	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Alinhamento dos segmentos corporais	0,3	0	0	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0	0,3	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		AJUDAS	0,5	0,3	0,3	0,3	0,5	0,3	0,5	0,5	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,3	0,5	0,3	0,5	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	
		TOTAL	9,2	9,7	9,7	9,7	9,2	9,7	9,2	9,5	9,7	9,7	9,7	9,2	9,2	9,7	9,5	9,7	9,5	9,7	9,5	9,7	9,7	9,7	9,7	

Figura 3: Resultados da Avaliação Sumativa Psicomotora - Ginástica de Solo

Relativamente à Ginástica de Aparelhos (minitrampolim), as evoluções foram positivas, mas não tão significativas, comparativamente aos elementos da Ginástica de Solo. No salto de vela, apenas um aluno não conseguiu cumprir os critérios de êxito definidos. No salto engrupado, dos dezassete elementos, oito continuaram a não agarrar os joelhos na fase aérea do movimento. No salto de carpa de pernas afastadas, apesar de as evoluções registadas terem sido positivas, existiram pelo menos dez alunos, que não

conseguiram tocar com as mãos no dorso dos pés. Para além disto, verificou-se em algumas situações, dificuldades em elevar os membros superiores a uma amplitude maior que 90.º. Na ½ pirueta vertical ou pirueta completa, dos dezassete alunos avaliados, pelo menos oito executaram o elemento, de acordo com os critérios de êxito definidos. Todavia, apesar dos indicadores positivos, foram observadas algumas dificuldades por parte de alguns elementos desta turma em colocar o corpo em extensão completa e tonicidade máxima.

Apesar de alguns progressos, o mortal à frente engrupado continuou a ser o salto onde se verificaram maiores dificuldades de execução, porque dos dezassete alunos que constituíam esta turma, sete realizaram o salto com e/ou sem ajuda e apenas três cumpriram todos os critérios de êxito.

		CRITÉRIOS DE ÊXITO Nº de aluno		4	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	21	22	23	24	25	26
GINÁSTICA DE TRAMPOLINS	VELA	Braços em elevação superior		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Olhar em frente		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Pés unidos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima		0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Alinhamento corporal		0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		AJUDAS		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		TOTAL		9,6	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	ENGRUPADO	Braços em elevação superior		0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Olhar em frente		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Agarrar os joelhos		0,2	0	0	0	0	0	0,2	0,2	0	0	0,2	0,2	0,2	0,2	0	0	0,2
		Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90º		0,2	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Cotovelos junto ao corpo		0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		AJUDAS		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		TOTAL		9,2	10	10	10	10	10	9,6	9,8	10	10	9,8	9,8	9,8	9,8	10	10	9,8
	CARPAS AFASTADAS	Ângulo dos membros inferiores tem de ser superior a 90º		0,2	0	0	0	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0	0	0,2	0,2
		Pernas paralelas ao chão		0,2	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Pernas em extensão		0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Mãos tocam no dorso dos pés		0,2	0	0	0	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0	0,2	0,2	0,2	0	0	0,2	0,2
		Receção a dois pés e sem passos		0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		AJUDAS		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		TOTAL		9	10	10	10	9,6	10	9,4	9,6	9,6	10	9,6	9,6	9,6	10	10	9,6	9,6
	MEIA OU UMA PIRUETA	Olhar em frente		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Corpo em extensão completa e tonicidade máxima		0,2	0	0	0	0	0	0,2	0,2	0	0	0	0,2	0	0,2	0	0	0,2
		Pés juntos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Afastamento dos membros superiores no final para parar a rotação		0,2	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0
		Receção a dois pés e sem passos		0,2	0,2	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,1	0	0
		AJUDAS		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		TOTAL		9,4	9,8	9,8	10	10	10	9,6	9,8	10	10	10	9,8	10	9,6	9,9	10	9,8
	MORTAL ENGRUPADO	Braços em elevação superior		NR	0,2	0,2	NR	0,2	0,2	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		Elevação da bacia		NR	0,2	0,2	NR	0,2	0,2	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		Agarrar os joelhos		NR	0,2	0,2	NR	0,2	0,2	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		Joelhos juntos		NR	0,2	0,2	NR	0,2	0,2	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		Abertura na vertical		NR	0,2	0,2	NR	0,2	0,2	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		AJUDAS		NR	0,5	0,5	NR	0,5	0,5	NR	NR	NR	0	NR	NR	NR	NR	NR	0	NR
		TOTAL		0	8,5	8,5	0	8,5	8,5	0	0	0	10	0	0	0	0	0	10	0

Figura 4: Resultados da Avaliação Sumativa Psicomotora - Ginástica de Aparelhos (minitrampolim)

Outro das evoluções positivas verificadas ao longo da época desportiva, foi o facto de verificarmos que os alunos, no final do período, sabiam realizar a ajuda dos vários elementos gímnicos corretamente, situação que não se verificava no início do ano letivo.

Por último, é igualmente importante destacarmos a evolução de um dos alunos que na pré-época, devido ao facto de ser obeso não conseguia realizar grande parte dos elementos de Ginástica de Solo. No decurso da época desportiva não só melhorou a execução de alguns elementos onde tinha cometido muitos erros na avaliação diagnóstica, como também conseguiu executar pela primeira vez, após vários anos escolares, elementos gímnicos como o rolamento à retaguarda, a ponte e o apoio facial invertido.

Apesar das evoluções registadas a nível motor, temos a perfeita noção que seriam necessárias mais aulas para conseguirmos cumprir na íntegra os objetivos definidos pelo PNEF para o 10.º ano de escolaridade, uma vez que a maior parte destes alunos nunca tiveram contacto com esta matéria de ensino, pelo que tivemos de trabalhar elementos gímnicos que já deveriam estar minimamente consolidados em anos escolares anteriores.

5.1.11. Reflexão da Unidade Didática

O docente deverá realizar um balanço reflexivo, com o intuito de perceber se as metodologias aplicadas proporcionaram aprendizagens qualitativas e evolutivas nos alunos.

Numa fase inicial da pré-época, foi explicado e demonstrado aos alunos os critérios de êxito e as questões de segurança que deveriam atendidas para a realização de uma correta ajuda gímica nas várias situações práticas de aprendizagem prescritas. Com o evoluir da época desportiva, fomos gradualmente responsabilizando os elementos das várias equipas na orientação de algumas estações, onde as ajudas das várias habilidades gímnicas estivessem minimamente consolidadas. É igualmente importante salientar que para efeitos de classificação final da disciplina de EF, os alunos tiveram de saber descrever e demonstrar como era realizada uma correta ajuda gímica nos vários elementos.

Durante a época, constatámos que nem todos os elementos das equipas estavam devidamente preparados para assumir as funções contratualizadas de forma eficiente e responsável. Perante esta situação, decidimos intervir e redefinir alguns papéis que estavam a ser desempenhados por alguns alunos, evitando que a ambiguidade e a desresponsabilização no desempenho das funções contratualizadas atingissem proporções

irreversíveis. As funções atribuídas deverão ser cuidadosamente adaptadas às competências cognitivas individuais dos alunos.

Outro dos aspetos positivos, foi a mudança de atitude de alguns alunos relativamente à execução de algumas habilidades da Ginástica de Solo. A realização correta das ajudas gímnicas e as insistências constantes dos professores, principalmente nas sessões iniciais, permitiu minimizar o receio dos alunos relativamente à execução dos elementos gímnicos e melhorar a qualidade das aprendizagens.

Para além disto, e tendo em conta as observações realizadas em algumas aulas, verificámos que os tempos de empenhamento motor (anexo) foram satisfatórios, devido ao facto de os alunos não só terem um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, como também existir uma competição e todas as equipas quererem no final da época desportiva obter a melhor classificação possível. Todavia, durante a realização das jornadas constatámos que os treinadores adjuntos e os capitães das equipas tinham poucas tarefas para desempenhar, ao contrário dos juízes que eram responsáveis por avaliar, juntamente com o professor/treinador principal, o desempenho motor das equipas adversárias e os fotógrafos, que tinham de capturar algumas fotos e, posteriormente, fazer a seleção das vinte melhores fotografias e partilhá-las no grupo privado da turma no *facebook*. Para tentar solucionar este problema, e uma vez que existia mais um minitrampolim e um *bock* nos recursos materiais da escola, foram criadas mais estações. A implementação desta estratégia foi muito positiva, porque não só conseguimos obter índices de empenhamento motor mais significativos, como também foi possível diminuir os comportamentos fora da tarefa. Tal ocorreu porque, por um lado, as equipas que iriam competir estavam a treinar os elementos que iriam executar para obterem a melhor classificação possível e, por outro lado, os capitães e treinadores adjuntos das equipas que já tinham competido estavam a corrigir os erros cometidos na execução de alguns critérios de êxito.

É importante salientarmos que apesar de procurarmos maximizar os índices de empenhamento motor ao longo das aulas, reconhecemos que menor tempo fisicamente ativo não significa necessariamente ausência de aprendizagens. Por exemplo, os alunos poderão estar numa posição sedentária, contudo tal não significa que não estejam envolvidos a resolver alguns dos problemas inerentes aos constrangimentos impostos pela prática e a adquirir um número significativo de aprendizagens qualitativas.

Outra situação ocorrida durante a realização de uma das jornadas, e que foi constatada devido a uma reivindicação muito pertinente feita pelos alunos, esteve relacionada com o

facto dos elementos que estavam a exercer funções de juiz ou fotógrafo, na primeira parte da jornada, não se encontrarem em igualdade de circunstâncias com os restantes colegas, relativamente ao tempo de treino dos vários elementos gímnicos. Para resolver esta situação e não prejudicarmos as equipas em nenhuma das jornadas, decidimos que estes alunos assumiam essas funções numa parte do evento e, posteriormente, as mesmas seriam assumidas pelos elementos mais proficientes das equipas.

No início do período, e por razões mencionadas anteriormente, foi construído um instrumento de observação para avaliar os alunos na Ginástica de Solo, que era constituído apenas por elementos gímnicos pertencentes ao nível elementar do PNEF, que deveriam ser abordados nos dois primeiros anos do 3.º ciclo. Após realizarmos a avaliação diagnóstica, deparamo-nos com a existência de alguns alunos que realizavam corretamente grande parte dos elementos gímnicos propostos e que se encontravam numa parte de nível avançado.

Antes de tentarmos encontrar qualquer alternativa para esta situação, teríamos de ter presente que aplicabilidade do MED nesta matéria de ensino teria de respeitar determinados pressupostos regulamentares e, por isso, as condições adotadas na avaliação diagnóstica teriam de ser igualmente consideradas na avaliação sumativa.

Uma das soluções que poderemos adotar em futuras intervenções, de modo a realizarmos uma avaliação mais aproximada ao nível de proficiência motora dos alunos poderá ser a criação de um instrumento de avaliação, tendo em conta os conteúdos programáticos para os vários níveis de ensino, porque é sabido que em todas as matérias existem alunos com diferentes níveis de proficiência motora. Apesar de os alunos mais proficientes terem de repetir a execução dos elementos gímnicos que estavam mais do que consolidados, durante as jornadas do campeonato interno e no evento culminante, uma das estratégias encontradas para proporcionar-lhes oportunidades equitativas, qualitativas e evolutivas de aprendizagem e índices motivacionais elevados, foi a prescrição de situações de aprendizagem condicentes com os seus ritmos de aprendizagem e níveis de proficiência motora.

Para os alunos que apresentavam maiores destrezas motoras na execução de determinados elementos gímnicos eram prescritas situações práticas de maior complexidade (rolamentos com as pernas afastadas) ou introduzidas novos elementos gímnicos (rodada e espargata).

Ao nível da Ginástica de Trampolins, não foi necessário fazer qualquer reformulação em relação aos objetivos inicialmente definidos, porque os conteúdos programáticos estavam ajustados ao nível de proficiência motora dos alunos.

Inicialmente, só tínhamos programado abordar elementos da Ginástica de Solo e da Ginástica de Trampolins. Todavia, com o decorrer da época desportiva, e tendo em conta que pretendíamos diversificar ao máximo as aprendizagens e atender ao pedido de alguns alunos mais proficientes, decidimos abordar o salto de eixo no *bock*, que é um elemento da Ginástica de Aparelhos. Apesar dos programas considerarem que este salto deva ser realizado no plinto de uma forma longitudinal e transversal, não foi possível fazê-lo, porque esse aparelho era utilizado para as situações progressivas de aprendizagem do apoio facial invertido e do rolamento à frente. Para os alunos que apresentavam maiores destrezas motoras na execução deste salto, não só aumentámos a altura do aparelho, como também introduzimos o salto entre mãos.

Após realizarmos a avaliação diagnóstica, os alunos foram alertados que a classificação final desta matéria de ensino dependeria dos resultados obtidos nas avaliações formativas e na avaliação sumativa, e que os elementos a realizar seriam os mesmos da avaliação diagnóstica. Para além disto, os alunos que realizassem mais elementos do que aqueles que inicialmente estavam definidos, poderiam ter uma bonificação na classificação final da disciplina. Esta estratégia foi adotada, de modo a não prejudicarmos os alunos menos proficientes, dando-lhes mais tempo para poderem corrigir os erros cometidos na avaliação diagnóstica e possibilitarmos que os alunos mais hábeis continuassem empenhados e motivados nas suas evoluções.

Para nos auxiliar nas avaliações, e de forma a minimizarmos qualquer comportamento avaliativo tendencioso que pudesse influenciar o resultado final, uma vez que as equipas estavam muito próximas em termos pontuais antes da realização do evento culminante, decidimos convidar um antigo ginasta profissional com participações em Campeonatos da Europa e atualmente treinador e juiz da modalidade.

Durante o planeamento de algumas aulas, tínhamos em mente trabalhar apenas os elementos ligados à Ginástica de Solo, uma vez que na avaliação diagnóstica efetuada, apercebemo-nos que se tratava da disciplina, onde os alunos, manifestamente, apresentavam maiores dificuldades e receios. Todavia, no decurso do período concluímos que uma das estratégias que poderíamos utilizar para motivar os alunos seria a montagem de uma estação com exercícios de Ginástica de Trampolins, devido ao facto de tratar-se da disciplina da Ginástica que os alunos mais apreciam.

A existência de três jornadas do campeonato interno antes do evento culminante é um dos aspetos que no nosso ponto de vista deverá ser reconsiderado. Em futuras intervenções seria pertinente aumentar significativamente o tempo de treino e reduzir o número de competições, de modo a proporcionar aos alunos mais tempo de prática e evoluções motoras mais consistentes e sistemáticas.

Durante a implementação do MED foram utilizados diferentes estilos de ensino. Uma vez que estávamos a lecionar uma matéria de ensino com as especificidades da Ginástica, e porque pretendíamos um rigoroso controlo dos alunos, dos objetivos de desenvolvimento e das questões de segurança, acabámos, em alguns momentos das aulas, por utilizar os estilos de ensino por comando e por tarefa, apesar de neste último os alunos terem alguma liberdade em determinados aspetos durante a realização das tarefas.

Quando percebêssemos que os alunos estavam devidamente preparados e familiarizados com as situações práticas, as ajudas gímnicas e as regras de funcionamento, utilizávamos o estilo de ensino recíproco. Desta forma, os alunos tiveram uma responsabilidade acrescida em auxiliar os colegas e nós, apesar de sermos responsáveis por definir as tarefas, não interferimos diretamente na função que foi atribuída aos mesmos. Ao longo de todas as aulas, e uma vez que tínhamos diferentes níveis de proficiência motora, acabámos por utilizar o estilo de ensino inclusivo. Os alunos, em função dos seus níveis de proficiência motora tinham a possibilidade de escolher o grau de dificuldade dos exercícios em que queriam participar. Posteriormente, caso fossem observadas evoluções motoras qualitativas, os alunos acabavam por progredir para uma situação prática de aprendizagem de maior complexidade.

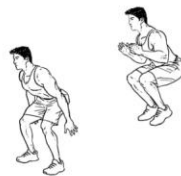
Numa fase mais avançada da época desportiva, e uma vez que existia uma maior autonomia ao nível da tomada de decisão por parte dos alunos e pretendia-se que os mesmos fossem capazes de descobrir e ensaiar um conjunto de respostas para os problemas motores que eram colocados, foi utilizado o estilo por descoberta guiada.

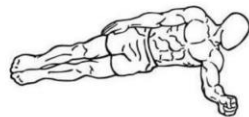
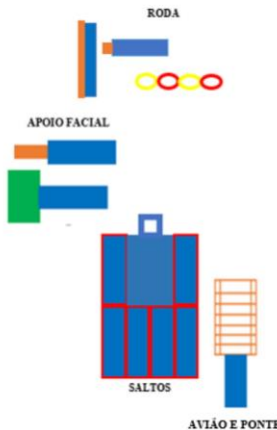
Com a implementação do MED, procurámos conferir aos alunos um maior nível de autonomia e responsabilidade no processo de tomada de decisão, numa fase mais avançada da época desportiva. Todavia, isso não implicou que deixássemos de ter um papel menos ativo na gestão e orientação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Soares e Antunes (2016), o docente deverá assumir uma função de supervisor de todas as atividades organizadas pelos alunos e intervir de uma forma ativa não só nos aspetos que requerem mais cuidado ao nível do ensino, mas também na correção das atividades de aprendizagem, principalmente junto dos que mais precisam.

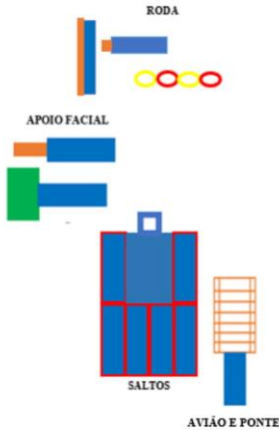
A aplicação desta metodologia educacional permitiu proporcionar aos alunos tempos de treino mais específicos e duradouros e aprendizagens mais consistentes e organizadas e elevados níveis de envolvimento na tarefa, porque a unidade didática teve uma duração prolongada e a competição assumiu um carácter festivo e formal no contexto das aulas de EF, situação que raras vezes se verificou no passado escolar, segundo relatos dos alunos desta turma.

É igualmente importante salientarmos que com a introdução desta abordagem emergente de ensino do desporto, baseada nos desígnios da aprendizagem cooperativa, conseguimos desenvolver as relações sociais no seio dos vários grupos e da própria turma.

Apêndice 4: Exemplo de um Plano de Aula

Plano de Aula 31 e 32					
Docente: Alexandre Vieira	Turma: 10.º1	Número de Alunos: 18	Hora: 11:40-13:10	Duração: 90 Minutos	Tempo Útil: 90 Minutos
Escola: Básica e Secundária Gonçalves Zarco		Instalação: Pavilhão 4N		Data: 13/11/2017	Período: 1.º
Recursos Materiais: 4 arcos, 1 banco sueco, 1 colchão de queda, 15 colchões de solo, 1 coluna, 1 minitrampolim, 1 plinto, 1 reuther, 1 tapete de solo.					
Objetivos da Aula: realizar o 2.º treino do Modelo de Educação Desportiva: desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas; consolidar a execução de alguns elementos da ginástica de solo: avião, apoio facial invertido; ponte e roda; consolidar a execução de alguns elementos da ginástica de trampolins: salto de carpa de pernas afastadas e ½ pirueta vertical; trabalhar as ajudas gímnicas.					
Sumário: realização do 2.º treino do Modelo de Educação Desportiva: desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas; consolidação de alguns elementos da ginástica de solo: avião, apoio facial invertido, ponte e roda; consolidação de alguns elementos da ginástica de trampolins: salto de carpa de pernas afastadas e ½ pirueta vertical; ajudas gímnicas.					
Descrição da Tarefa	Objetivo da Tarefa	CrITÉrios de Êxito	Disposição/Organização	Duração	
Chamada; Diálogo sobre a aula.	Fornecer informações e esclarecer eventuais dúvidas que possam existir sobre a aula.	Atenção e concentração dos alunos às indicações fornecidas pelo professor.	Os alunos encontram-se dispostos em meia lua.	2'	
Ativação Geral e Trabalho de Condição Física Estafetas em Inchworm Walk (andar ondulado): São formadas 4 equipas. Os grupos terão de percorrer um determinado percurso, realizando inchworm walk (andar ondulado), no menor tempo possível. Todos os elementos da equipa realizam o percurso duas vezes.	Promover a ativação cardiovascular e músculo esquelética; Desenvolver e potenciar as capacidades condicionais e coordenativas; Realizar o percurso definido, no menor tempo possível.	Inchworm Walk: - Colocar as pernas em extensão (posição inicial); - Fletir a cintura à frente até que as palmas das mãos toquem no solo (posição de flexão); - Trazer os pés para junto das mãos com pequenos passos para a frente e regressar à posição inicial. - Velocidade de execução. Adaptações: - Dobrar os joelhos.	Os alunos encontram-se organizados em filas. 	13'	
Trabalho de Condição Física Os alunos trabalham durante 30'' e descansam 30''. Serão realizadas 2 séries. Estação 1: Tuck Jumps Estação 2: Prancha Lateral Isométrica (direita) Estação 3: Prancha Lateral Isométrica (esquerda) A rotação é feita no sentido do ponteiro dos relógios.		Tuck Jumps: - Colocar as pernas à largura dos ombros e os joelhos ligeiramente fletidos (posição inicial); - Saltar, trazendo os joelhos e as mãos na direção do peito; - Voltar à posição inicial, fletindo os joelhos para minimizar o impacto. Adaptação: - Altura de elevação dos joelhos.	Os alunos encontram-se organizados por estações. 		

Aluna com Limitações Dorsais Exercício 1: Leg Raises com Fitball Exercício 2: Prancha Lateral Isométrica (direita) Exercício 3: Prancha Lateral Isométrica (esquerda)		Prancha Lateral Isométrica (Esquerda e Direita): • Apoiar um dos antebraços no solo; • Colocar os pés apontados para a frente e as pernas paralelas; • Manter o alinhamento corporal e evitar qualquer oscilação para cima ou para baixo.		
Pausa para hidratação.	Hidratar e Recuperar.			5'
Montagem do material.	Montar o material nas estações.	Divisão de tarefas pelo grupo.	Os alunos encontram-se organizados por grupos.	
Estação 1: os alunos treinam o avião e a ponte, tendo em conta o dossier fornecido pelo professor/treinador principal.	Consolidar a execução do avião e da ponte, tendo em conta os critérios de êxito; Realizar a ajuda gímnica corretamente.	Avião: • Olhar em frente e cabeça levantada; • Pernas em extensão; • Amplitude entre membros inferiores maior que 90°; • Braços em extensão completa; • Manter a posição estática durante 2 segundos. Ajuda: • Lateralmente, o ajudante coloca uma mão na peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé. Ponte: • Dedos juntos; • Elevação da bacia acima da linha dos ombros e da cintura pélvica; • Mãos à largura dos ombros; • Linha perpendicular entre mãos e ombros; • Membros inferiores e superiores em completa extensão. Ajuda: • Atrás do aluno, o ajudante irá forçar os ombros e puxá-los para si.	Os alunos encontram-se organizados por estações. 	15'

Estação 2: os alunos treinam a roda, tendo em conta o dossier fornecido pelo professor/treinador principal.	Consolidar a execução da roda, tendo em conta os critérios de êxito; Realizar a ajuda gímnica corretamente.	Roda: • Braços em elevação superior e/ou afastados, perpendicularmente ao corpo; • Afundo frontal-lateral; • Enérgico lançamento da perna livre; • Apoios alternados (mão, mão, pé, pé); • Passagem do corpo pela vertical. Ajuda: • O ajudante coloca-se lateralmente, de forma a ficar nas costas do aluno, colocando as mãos nas ancas.		15´
Estação 3: os alunos treinam o apoio facial invertido, tendo em conta o dossier fornecido pelo professor/treinador principal.	Consolidar a execução do apoio facial invertido, tendo em conta os critérios de êxito; Realizar a ajuda gímnica corretamente.	Apoio Facial Invertido: • Mãos à largura dos ombros no solo; • Dedos afastados • Braços em extensão; • Olhar para as mãos numa primeira fase e olhar em frente, numa segunda fase; • Alinhamento dos segmentos corporais. Ajuda: • Uma mão no ombro e a outra mão na perna livre.		15´
Estação 4: os alunos treinam o salto de carpa de pernas afastadas e a ½ pirueta vertical, tendo em conta o dossier fornecido pelo professor/treinador principal.	Consolidar a execução do salto de carpa de pernas afastadas e 1/2pirueta vertical, tendo em conta os critérios de êxito; Realizar as ajudas gímnicas corretamente.	Salto de Carpa de Pernas Afastadas: • Ângulo dos membros inferiores superior a 90°; • Pernas paralelas ao chão e em extensão; • Mãos tocam no dorso dos pés; • Receção a dois pés e sem passos. ½ Pirueta Vertical: • Olhar em frente; • Corpo em extensão completa e tonicidade máxima; • Pés juntos; • Afastamento dos membros superiores no final para parar a rotação		15´

		• Receção a dois pés e sem passos. • Uma mão nas costas e outra na zona abdominal ou nos ombros (encarpado e ½ pirueta vertical); • O ajudante coloca-se sempre numa posição lateral.		
Arrumação do Material	Arrumar o material utilizado na aula.	Divisão de tarefas pelo grupo.	Os alunos encontram-se organizados por grupos.	10'
Retorno à Calma Cada grupo realiza os alongamentos e exercícios de relaxamento muscular, de acordo com o dossier fornecido pelo professor/treinador principal Diálogo com os alunos.	Reduzir a tensão muscular, relaxar o corpo e desenvolver a capacidade condicional flexibilidade; Ouvir feedbacks relativamente aos conteúdos abordados na aula, refletir sobre o desempenho dos alunos e transmitir algumas informações importantes para a próxima aula.	Postura correta e consciência corporal; Atenção e capacidade de reflexão por parte dos alunos.	Os alunos encontram-se organizados por grupos na realização dos alongamentos. Durante o diálogo com o professor encontram-se dispostos em meia lua.	

Aluna que não pode realizar os exercícios de ginástica: fazer os exercícios de condição física, ajudar alguns elementos da sua equipa a fazer os elementos gímnicos, desempenhar funções de fotógrafa. Posteriormente, terá de partilhar as fotos no grupo privado do facebook.

Aluno que não faz as tarefas práticas: realizar um relatório da aula e desempenhar as funções de fotógrafo. Posteriormente, terá de partilhar as fotos no grupo privado do facebook.

Funções a desempenhar pelos alunos no 2.º Treino: consultar o regulamento do MED.

Reflexão

No início da aula, os alunos tinham de percorrer um determinado percurso com um deslocamento ondulatório (inchworm walk). Numa fase inicial do exercício, tivemos o cuidado de realizar a demonstração do movimento, contudo grande parte dos elementos da turma não estava a conseguir fazê-lo por falta de flexibilidade. Devido ao facto de sabermos que esta situação poderia ocorrer, e de forma a promovermos o sucesso na tarefa, permitimos que os alunos pudessem fletir os membros inferiores.

No que diz respeito aos elementos gímnicos trabalhados neste treino, verificámos que grande parte dos alunos tinham dificuldades motoras em realizar corretamente alguns critérios de êxito da roda, tais como o lançamento da perna livre, a colocação dos apoios alternados e a passagem do corpo pela vertical. Por outro lado, estavam com imensas dificuldades em conseguir fazer corretamente a ajuda desta habilidade gímica.

Relativamente ao apoio facial invertido, as evoluções são bastante positivas e nesta fase, o único problema que detetámos em alguns alunos foi a ausência de alinhamento dos segmentos corporais. No que diz respeito ao avião e à ponte, todos sem exceção, conseguem realizar estes dois elementos gímnicos em condições aceitáveis com e/ou sem ajuda. Ao nível dos saltos, verificaram-se melhorias na impulsão e na receção, contudo na fase aérea do movimento, existem alguns aspetos que serão necessários melhorar, tais como a extensão das pernas e a colocação das mãos no dorso dos pés, no salto de carpa de pernas afastas e o afastamento dos membros superiores no final do movimento para parar a rotação, na pirueta vertical.

Com a realização do próximo evento, será possível fazer uma avaliação intermédia a estes elementos gímnicos e comparar com os resultados da avaliação inicial, de modo a verificarmos se existiram melhorias. Após a análise desses resultados, no terceiro treino pretendemos, que os alunos trabalhem e aperfeiçoem os elementos gímnicos em que tiveram maiores dificuldade e obtiveram piores classificações nas duas avaliações intermédias.

Neste segundo treino, centrámos a nossa intervenção na estação da roda, uma vez que foi onde os alunos tiveram maiores dificuldades, não só na execução do elemento, gímico, como também na realização da ajuda. Nas restantes estações, tivemos uma intervenção muito passiva, respeitando os pressupostos do MED que defendem, que com o avançar da competição as equipas devem ser cada vez mais autónomas na prescrição das situações de aprendizagem e na correção dos seus próprios erros. Independentemente de os alunos terem muita autonomia na organização e realização das situações de aprendizagem, não descurámos a transmissão de feedbacks, nem a correção de algumas execuções ou ajudas nas várias estações, esclarecendo sempre, eventuais dúvidas que pudessem surgir e elogiando e reconhecendo os progressos conseguidos.

Numa fase inicial, na estação do avião e da ponte foram registados alguns comportamentos fora da tarefa por parte de três equipas que posteriormente foram alvo de penalizações. Na nossa opinião, o facto de quase todos os alunos realizarem estes dois elementos gímnicos em condições minimamente aceitáveis poderá ajudar a explicar este comportamento. Outra das razões, poderá ser o facto de se tratar de duas habilidades gímnicas com situações de aprendizagem pouco diversificadas. É igualmente importante salientar que a partir do momento em que as equipas foram penalizadas, acabaram por empenhar-se mais, uma vez que não queriam terminar a jornada com um número reduzido de pontos.

Uma vez mais, os alunos chegaram alguns minutos antes da aula começar e montaram os equipamentos corretamente, sem qualquer orientação do professor. No final da aula, a arrumação do material aconteceu dentro do tempo previsto e de forma organizada. Nesta fase da competição, as equipas têm a noção que se não cumprirem estas duas tarefas, de acordo com os pressupostos regulamentares definidos, poderão ficar arredadas da luta pelo primeiro lugar.

Na próxima aula de ginástica, iremos realizar o segundo evento, onde as equipas irão executar os elementos gímnicos treinados nesta sessão. É importante realçar, que enquanto duas equipas competem, as restantes são responsáveis por organizar todo o processo competitivo.

Estamos cada vez mais convencidos que a aplicação deste tipo de modelos promove um bom clima na aula de Educação Física.

Apêndice 5: Contratos Utilizados na Ginástica - MED

CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

Descrição da Função

Os treinadores adjuntos organizam as sessões de treino e competições ou eventos da equipa. Eles trabalham com os colegas de equipa (por exemplo, capitão) para encontrar maneiras de preparar-se melhor para as próximas competições.

Tarefas e Deveres:

- Ajudar todos os seus jogadores;
- Estar presente em todas as aulas;
- Obter ajuda do seu professor com as principais práticas da equipa, se necessário;
- Organizar os elementos da sua equipa antes de cada evento;
- Dar a todos os companheiros de equipa tempo igual para praticar;
- Organizar as práticas da equipa durante as pausas ou almoço (se possível);
- Falar com o seu professor sobre o desempenho da sua equipa.

Assinatura:

Data:

CONTRATO DO JUIZ

Descrição da Função

Os juízes garantem que todos os participantes respeitem as regras da competição da forma mais justa possível. Os juízes devem saber usar as regras e evitar favorecer uma equipa em detrimento da outra.

Tarefas e Deveres:

- Estudar e saber as componentes críticas dos elementos gímnicos;
- Iniciar as competições no horário previsto sem atrasos;
- Ser justo para as equipas e evitar favoritismos;
- Ser firme, consistente e justo;
- Explicar as decisões de forma clara aos participantes;
- Identificar maus comportamentos desportivos e reportar ao professor;
- Acima de tudo: Dar o seu melhor. (Como juiz principiante, é possível que ocorram alguns erros. Não há problema!)

Assinatura:

Data:

CONTRATO DO FOTÓGRAFO DE EQUIPA

Descrição da Função

O fotógrafo de equipa deve registar os principais momentos da competição em que está de serviço. Para além disto, deve, no início de cada competição, capturar uma foto com as equipas formadas.

Tarefas e Deveres:

- Trazer um aparelho que possibilita capturar fotografias (máquina fotográfica ou smartphone);
- Colocar as melhores fotos no grupo de facebook da turma, no final de cada jornada;
- As fotos devem permanecer no grupo e só podem ser partilhadas para o público com a devida autorização dos intervenientes e do professor.

Assinatura:

Data:

CONTRATO DO CAPITÃO DE EQUIPA

Como capitão de equipa, vou liderar demonstrando um bom comportamento desportivo e de liderança nas seguintes áreas:

- Fair play - Participar de forma responsável, dedicar-se, respeitar, ser prestável e não prejudicial;
- Esforçar-se ao máximo - Trabalhar muito para a equipa em todas as situações (i.e., nos treinos, ouvir todos nas decisões; prevenir conflitos, trabalhar na preparação física, e organizar a equipa nas competições);
- Respeitar - Respeitar os companheiros de equipa, juízes, adversários, professores e equipamentos;
- Responsabilidade - Organizar os companheiros de equipa nos treinos e antes das competições;
- Ajudar - Ajudar todos os elementos a melhorar em todas as situações.

Deveres Diários Específicos

1. Registar a assiduidade;
2. Se necessário, convocar reuniões onde as preocupações da equipa possam ser discutidas;
3. Assistir o professor nas competições;
4. Atuar como porta-voz da equipa;
5. Verificar os comportamentos da sua equipa.

Assinatura:

Data:

Assinaturas dos Membros da Equipa:

CONTRATO DOS JOGADORES

Nós, elementos da equipa _____, prometemos que iremos demonstrar o seguinte:

- **Bom desportivismo e respeito:** Ter uma boa conduta em relação aos companheiros da equipa, os adversários e todos os deveres para com os membros da equipa e o professor;
- **Fair play:** Respeitar as regras da competição e da turma em todas as situações;
- **Cooperação:** Ajudar os colegas de equipa quando necessário em todas as situações (durante os treinos, competições e tarefas de equipa);
- **Trabalhar muito:** Esforçar-se para ser melhor durante toda a época;
- **Atitude positiva:** Trabalhar em conjunto, encorajando positivamente os membros da equipa e não ter medo de falhar.

Alguns exemplos de expetativas diárias:

- Participar plenamente no treino diário, na ativação geral e em toda a sessão de treino;
- Seguir as indicações do treinador ou capitão em todas as situações;
- Aprender e seguir as regras da modalidade;
- Cumprir os deveres e as tarefas atribuídas com cuidado e rapidez.

Data:

Nome e Assinatura dos Jogadores

Apêndice 6: Dossier de Ginástica - MED



DOSSIER DE GINÁSTICA

GRUPO DE ESTÁGIO DE EFD 2017-2018

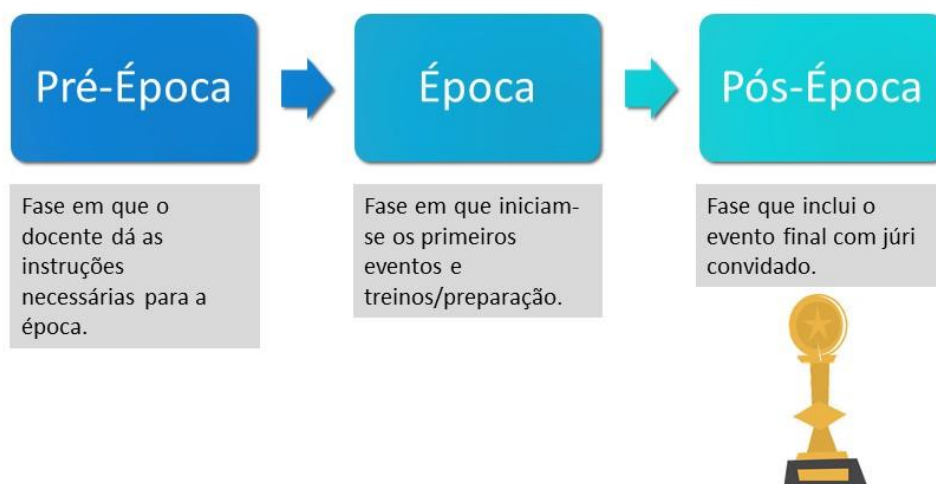
SUMÁRIO

1. Objetivos
2. Modelo de Educação Desportiva
3. Exemplos de Disposição de aula
4. Menu
 1. Ginástica de solo
 2. Ginástica de aparelhos (minitrampolim)
5. Referências bibliográficas

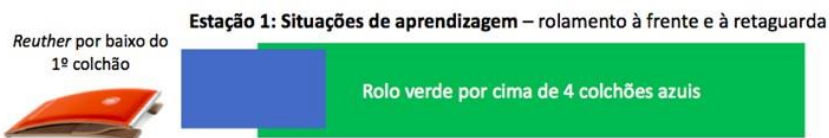
OBJETIVOS

- Este dossier foi criado no sentido de vos ajudar a planear os treinos de ginástica tendo em conta os elementos gímnicos que irão ser avaliados.
- Em cada elemento gímnico encontrarão:
 - Critérios de êxito
 - Situações de aprendizagem
 - Ajudas

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA



EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (1/2)



Estação 2:
Situações de aprendizagem:
Roda



Estação 3:
Situações de aprendizagem:
apoio facial invertido



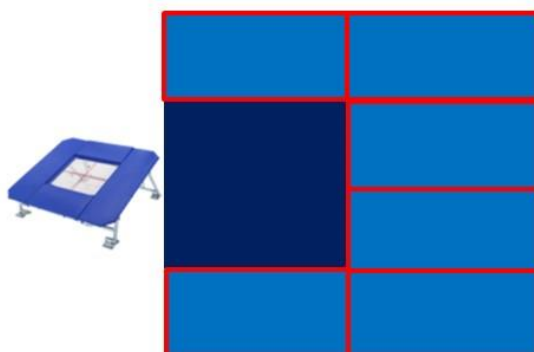
DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (2/2)

Treinos – saltos no trampolim (sempre com ajuda)



Situações de aprendizagem:
ponte



Situações de aprendizagem:
avião



DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

Ginástica de solo

Rolamento à frente

Rolamento à retaguarda

Avião

Ponte

Roda

Apoio facial invertido

Ginástica de aparelhos (minitrampolim)

Salto de vela

Salto engropado

Salto de carpa

Salto $\frac{1}{2}$ e 1 pirueta

Mortal à frente

Clica em cima do nome do exercício que queres treinar.

DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

MENU

ROLAMENTO À FRENTE

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros;
- Dedos afastados no tapete;
- Queixo ao peito;
- Impulsão dos membros inferiores;
- Elevação da bacia (por cima da cabeça);
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Repulsão das mãos no solo ou agarra joelhos para se levantar.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. "Bolinha"



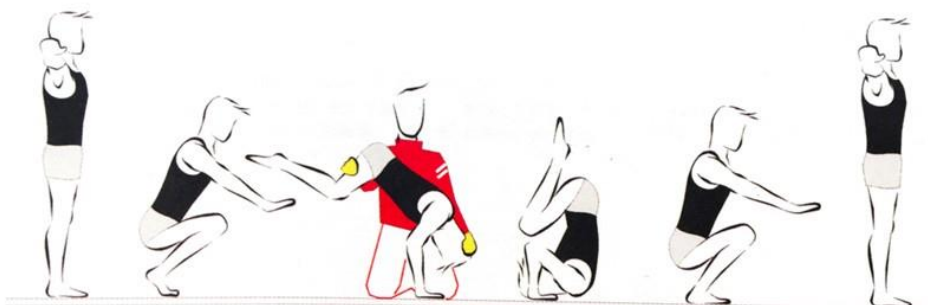
2. A partir de um plinto



3. Em plano inclinado

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)



Com uma mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito (e evitar lesões) e outra na parte posterior das coxas ou nadadeiras para impulsionar o enrolamento.

Na fase final, o ajudante pode colocar as mãos nas costas (de preferência nas axilas) e ajudar a levantar.

ROLAMENTO À RETAGUARDA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para cima;
- Queixo ao peito;
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Dedos afastados no tapete;
- Repulsão das mãos no solo de forma a “passar” a cabeça;
- Pés sempre juntos.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Rolamento em plano inclinado



2. “Bolinha”

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

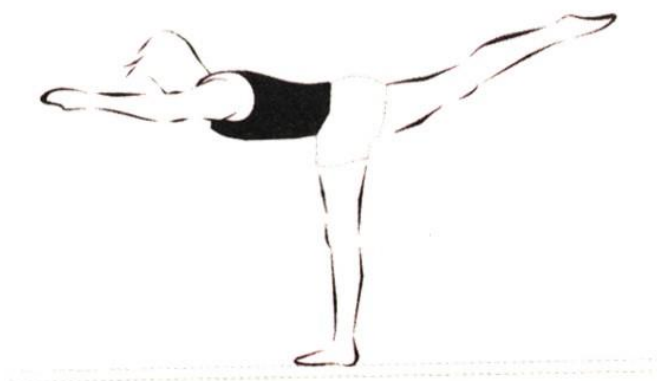


O ajudante deverá apoiar uma mão nas costas do aluno para lhe controlar a fase de sentar e depois deverá puxá-lo pela zona da bacia no sentido de facilitar a repulsão dos braços no solo e assim evitar que bata com a cabeça.

Se o aluno já executa bem as fases de fecho e enrolamento à retaguarda, o ajudante deverá colocar-se um pouco mais atrás, segurá-lo pelas ancas e puxar para cima facilitando a repulsão de braços e impedindo que bata com a cabeça no solo.

AVIÃO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Olhar em frente;
- Cabeça levantada;
- Pernas em extensão;
- Amplitude entre membros inferiores maior que 90°;
- Braços em extensão completa (2 posições aceitáveis);
- Manter a posição estática por mais de 2''.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Lançar MI à retaguarda



2. Apoiado de frente nos espaldares (posição estática)



3. Apoiado de lado nos espaldares



4. Lançar MI à retaguarda à frente (treinar o equilíbrio)



5. Lançar MI à retaguarda

Legenda: MI – membros inferiores

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

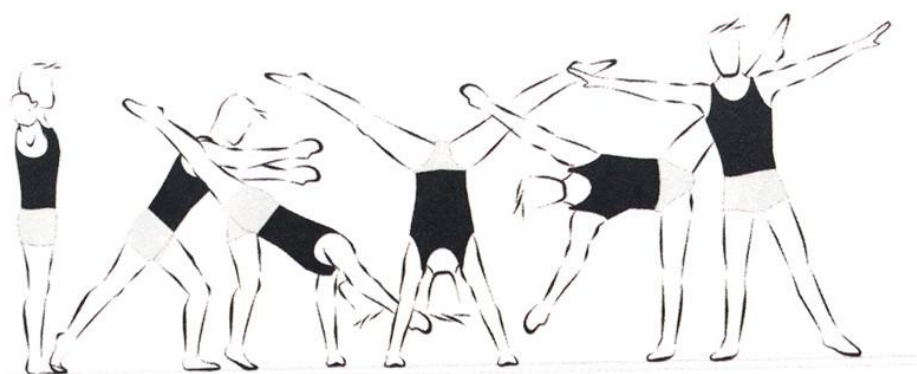


O ajudante coloca-se lateralmente ao aluno e com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé, fornece-lhe algum apoio para o equilíbrio, ajudando também ao aumento do afastamento entre os MI, obrigando-o a manter o peito elevado (fazendo força para cima com ambas as mãos).

LEGENDA: MI – membros inferiores.

RODA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- Afundo fronte-lateral;
- Elevação dos membros superiores;
- Enérgico lançamento da perna livre;
- Apoios alternados (numa linha imaginária);
- Passagem do corpo pela vertical;
- Afastamento dos membros inferiores superior a 90°.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Apoiando as mãos sobre o banco sueco



2. Apoiando no interior dos arcos



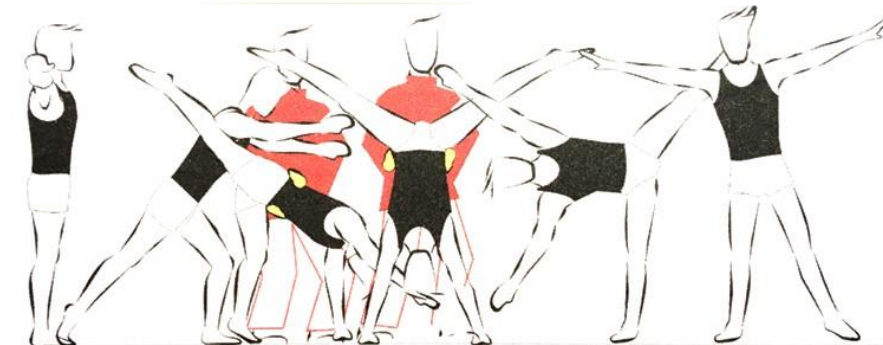
3. Executar a roda sobre uma linha (aperfeiçoamento da execução e preparação para trave)

4. Executar a roda utilizando o plano inclinado do *Reuther*.



AJUDA

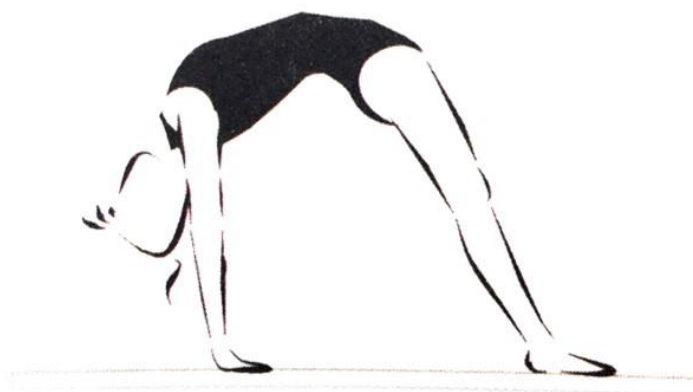
(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se lateralmente (do lado da perna de impulsão, de forma a ficar nas costas do aluno). Ajuda nas ancas facilitando o equilíbrio, forçando a passagem pela vertical e impulsionando de maneira a não deixar perder o ritmo e a aumentar a velocidade de movimento.

PONTE

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Mãos à largura dos ombros;
- Membros inferiores e superiores em extensão;
- Palmas das mãos viradas para a frente;
- Dedos juntos;
- Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica;
- Linha perpendicular entre mãos e ombros.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Sobre um plinto



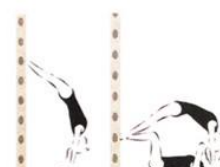
2. Nos espaldares: apoio das mãos (na fase inicial deverá ter ajuda)



3. Ajudante forçando ombros



4. Nos espaldares: apoio dos pés e forçar ombros (pode subir e descer pés para forçar melhor)



5 e 6. Nos espaldares: empurrando com os pés

Legenda: MI – membros inferiores

AJUDA

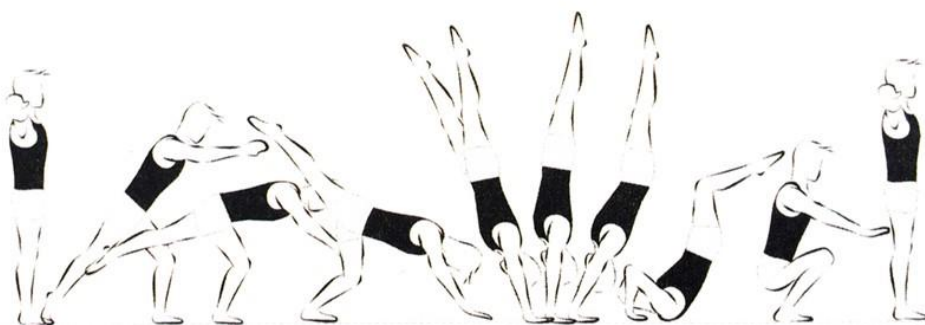
(ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca-se atrás do aluno, que se deita e apoia as mãos junto ou sobre os pés do ajudante. O aluno executa ponte e o ajudante força-lhe os ombros puxando para si.

APOIO FACIAL INVERTIDO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- Mãos à largura dos ombros no solo;
- Afundo Frontal;
- Dedos afastados;
- Braços em extensão;
- Membros inferiores em extensão;
- “Empurrar” o solo;
- Olhar para as mãos (1ª fase) e olhar em frente (2ª fase);
- Alinhamento dos segmentos corporais.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Subindo os espaldares



2. Ajudante forçando ombros



3. Elevar a bacia com ajuda



4. Iniciando sobre um plinto



5. Execução com ajuda a puxar na zona da bacia

AJUDA (1/2)

(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando uma mão no ombro para não o deixar avançar, em relação ao apoio das mãos, e com a outra mão na perna livre para impulsionar para cima e chegar à vertical.
2. Colocando-se na frente do aluno e segurando-o pelas ancas logo que apoie as mãos no solo e “puxando-o” para pino; esta ajuda é melhor para alunos mais pesados e que executam bastante mal (ver situação de aprendizagem nº 5).

AJUDA (2/2)

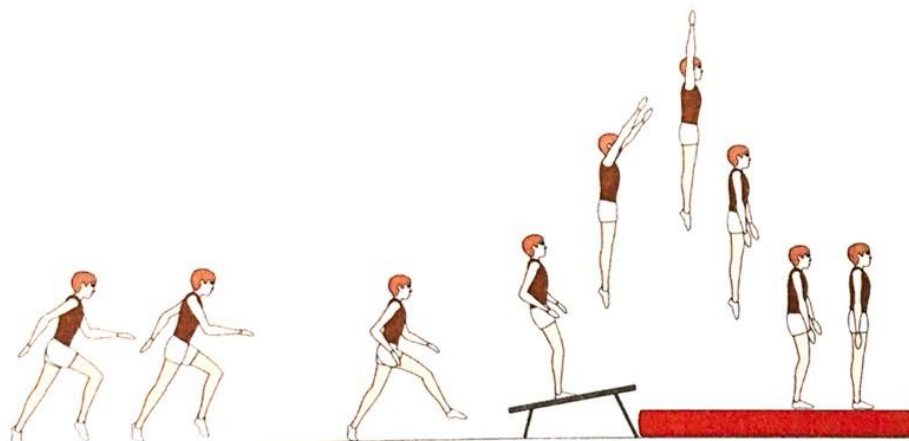
(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando um joelho na frente do ombro para não o deixar avançar. Com uma mão ajudará na “perna livre” impulsionando para que chegue à vertical e com a outra ajuda-o a parar, segurando na parte posterior dos joelhos. Com alunos que já tenham razoável noção do pino, bastará intervir no momento em que chegam à vertical segurando e facilitando o equilíbrio.

SALTO DE VELA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)

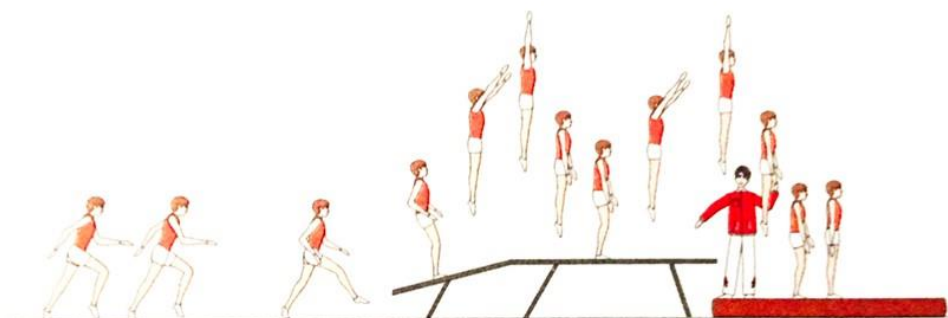
[CRITÉRIOS DE ÊXITO](#)[SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM](#)[AJUDA](#)

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente;
- Pés unidos;
- Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima;
- Alinhamento corporal;
- Recepção a dois pés e sem passos.

AJUDA

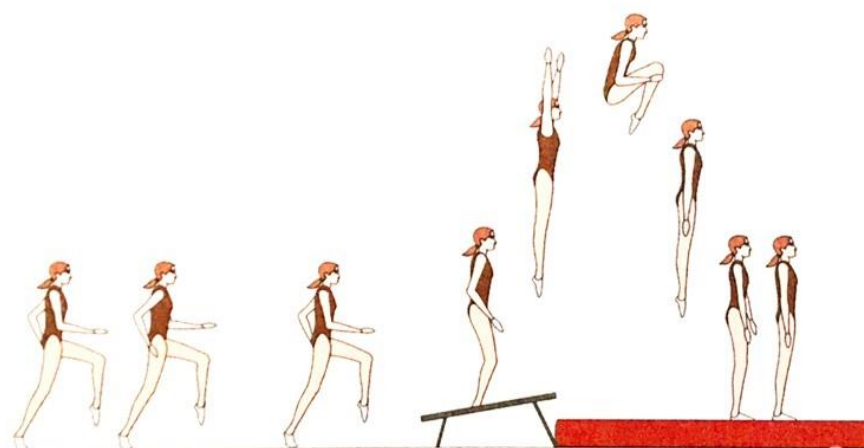
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante coloca as mãos na zona da bacia ou nos ombros do aluno para facilitar uma receção equilibrada e em segurança.

SALTO ENGRUPADO

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

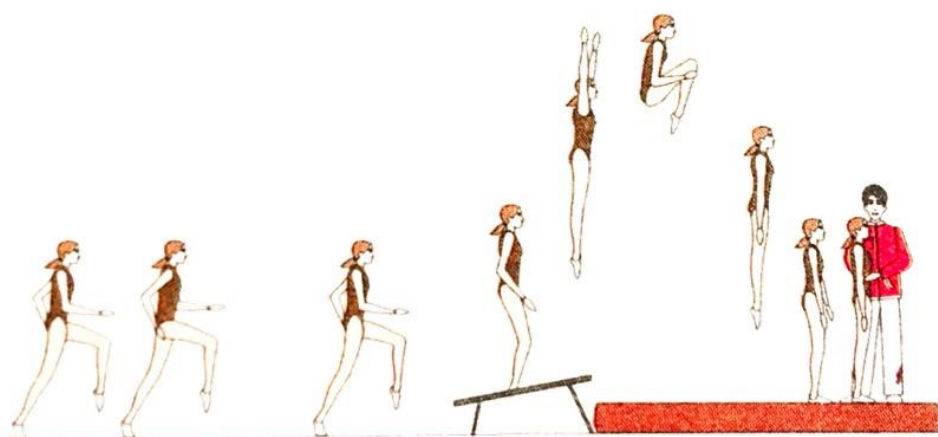
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente;
- Agarrar os joelhos;
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Cotovelos junto ao corpo;
- Pés em extensão e unidos;
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

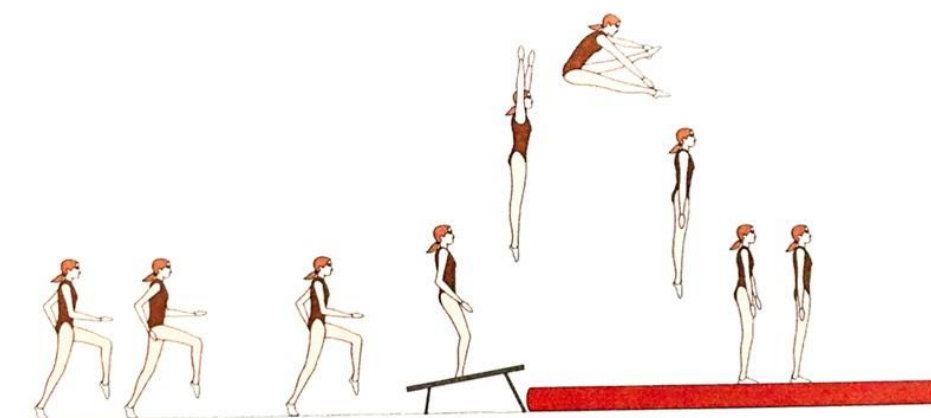
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante movimenta-se na zona de receção de forma a posicionar-se perto e lateralmente à aluna; intervém na zona da bacia ou nos ombros para lhe facilitar uma receção equilibrada e em segurança.

SALTO DE CARPA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente;
- Ângulo dos membros inferiores superior a 90°;
- Pernas paralelas ao chão;
- Pernas em extensão;
- Mãos tocam no dorso do pé;
- Ângulo tronco/coxa inferior a 90°;
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

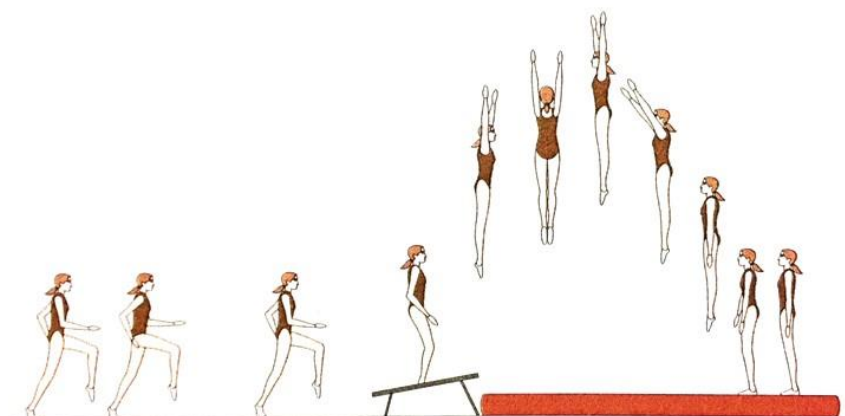
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



No salto de carpa o ajudante não se pode posicionar sobre a zona de receção visto que o aluno na fase ascendente do salto vai afastar as pernas podendo atingir o ajudante. Por isso o ajudante deverá colocar-se ao lado do minitrampolim e avançar rapidamente para ajudar apenas na receção. Esta ajuda poderá ser efetivada com uma mão nas costas e outra na zona abdominal ou nos ombros.

SALTO DE ½ OU 1 PIRUETA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

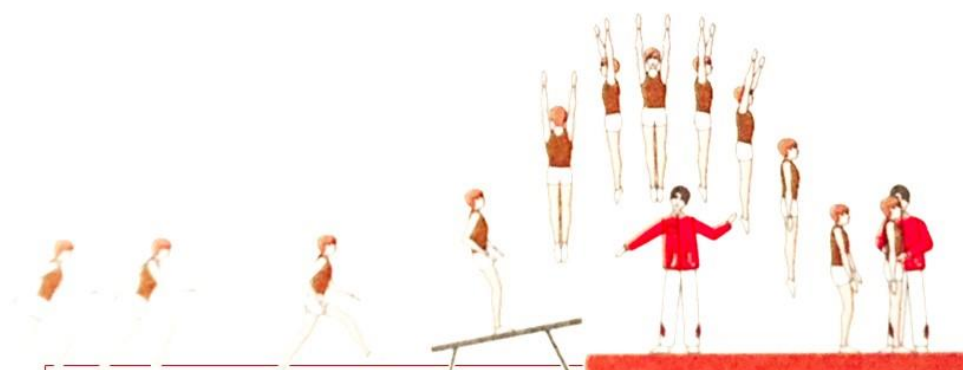
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente;
- Corpo em extensão e tonicidade máxima;
- Pés juntos;
- Pernas em extensão;
- Afastamento do membros superiores no final para parar rotação;
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

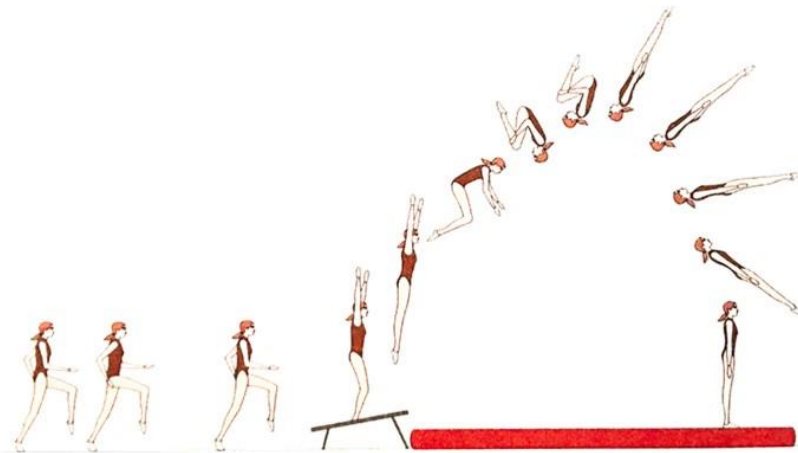
(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



O ajudante deve manter-se atento durante a execução da meia pirueta e intervir para parar o aluno no caso de desequilíbrio. Na receção coloca-se uma mão na zona abdominal ou no ombro e outra nas costas.

MORTAL

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Olhar em frente (fase inicial);
- Queixo ao peito;
- Elevação da bacia;
- Agarra os joelhos;
- Joelhos juntos;
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Abertura na vertical;
- Receção a dois pés e sem passos.

AJUDA

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



Mortal à frente no minitrampolim com ajuda de manipulação; o ajudante coloca uma mão na zona abdominal para facilitar a impulsão e servir de eixo de rotação. Com a outra mão nas costas do aluno imprime velocidade no movimento de rotação à frente. O ajudante só deixa o contacto com o aluno depois de ele se encontrar de pé e em equilíbrio.

SALTOS

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(MOREIRA & ARAÚJO, 2004)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C. (2004). “Manual de ajudas em ginástica”. 2a Edição. Porto Editora. Porto.
- Moreira, J.; Araújo, C. (2004). “Manual técnico e pedagógico de Trampolins”. Porto Editora; Porto.

Apêndice 7: Regulamentos Utilizados na Ginástica - MED

Regulamentos

Jornadas

A jornada é dividida em duas partes:

- Na 1.^a parte competem duas equipas e as outras duas organizam a competição;
- Na 2.^a parte existe troca de funções.

Exemplo

1.^a Parte da Jornada:

Equipa C vs Equipa D (Competição);

Equipa A vs Equipa B (Organização);

2.^a Parte da Jornada:

Equipa A vs Equipa B (Competição);

Equipa C vs Equipa D (Organização);

- As equipas organizadoras da jornada ficam responsáveis por: **montar as estações, ajuizar a competição e fotografar os eventos;**
- A avaliação dos elementos gímnicos é da responsabilidade do professor e dos juízes das equipas que não estão a competir. A avaliação será realizada com recurso a uma ficha de avaliação das componentes críticas dos elementos gímnicos;
- As jornadas têm a duração de 60 minutos e são divididos em duas partes de 30 minutos;
- Cada equipa tem 15 minutos para realizar as suas sequências de ginástica de solo e ginástica de aparelhos;
- Os elementos das equipas podem realizar a sequência gímnica 2 vezes, no dia das jornadas, sendo contabilizada a sequência mais pontuada.

Pontuação

- A pontuação a atribuir é a seguinte: 1.º lugar (**25 pontos**); 2.º lugar (**20 pontos**); 3.º lugar (**15 pontos**); 4.º lugar (**10 pontos**). Essa resulta do somatório dos scores obtidos nas avaliações do professor (60%) e dos juízes das outras equipas (40%).

Ajudas Gímnicas

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente, **25 pontos pelas ajudas gímnicas**, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:

- Se a equipa for avisada pelo professor 5 vezes ou mais, por não realizar as ajudas corretamente (- **10 pontos**);
- Se a equipa for avisada pelo professor 4 vezes, por não realizar as ajudas corretamente (- **7,5 pontos**);
- Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente (- **5 pontos**);
- Se a equipa for avisada pelo professor 2 vezes, por não realizar as ajudas corretamente (- **2,5 pontos**).

Cumprimento de Funções

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos, inicialmente **25 pontos pelo cumprimento de deveres**, que podem ser retirados, segundo os seguintes critérios:

- Falta de empenho dos elementos da equipa, no exercício das funções previamente contratualizadas (-**2,5 pontos**);
- Falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição (- **1 ponto**);
- Não arrumar o material (- **2,5 pontos**);
- Não realizar os alongamentos no final dos treinos ou jornadas (- **5 pontos**);
- Não cumprir o tempo estabelecido em cada estação (- **2 pontos**);
- Não levar o equipamento adequado para a realização dos treinos e competições (- **2 pontos**);
- Não respeitar as funções dos colegas (- **5 pontos**);
- Não respeitar o plano e mudá-lo sem autorização do professor/treinador principal (- **5 pontos**).

Fair Play

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente **25 pontos pelo fair play**, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:

- Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada (- **2,5 pontos**);
- Atitude antidesportiva grave, como desrespeitar os colegas ou elementos de outras equipas (- **5 pontos**);
- Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou um elemento de outra equipa (- **10 pontos**);

Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.

Classificação Final

70% (Treinos e Jornadas) + 30% (Evento Culminante)

Outras Informações

- Nos dias de treino e de jornada, as pontuações serão atualizadas e anexadas no grupo privado do facebook.

Apêndice 8: Instrumento de Avaliação Psicomotora - ARE

[illegible]

Não Satisfaz: 1; Satisfaz Pouco: 2; Satisfaz: 3; Satisfaz Bem: 4; Satisfaz Muito: 5

Apêndice 9: Instrumentos de Avaliação Psicomotora - Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos (minitrampolim)

[illegible][illegible]

		CRITÉRIOS DE ÊXITO N° de aluno	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
GINÁSTICA DE TRAMPOLINS	VELA	Braços em elevação superior																	
		Olhar em frente																	
		Pés unidos																	
		Corpo em extensão completa e em tonicidade máxima																	
		Alinhamento corporal																	
		AJUDAS																	
		TOTAL																	
	ENGRUPADO	Braços em elevação superior																	
		Olhar em frente																	
		Agarrar os joelhos																	
		Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°																	
		Cotovelos junto ao corpo																	
		AJUDAS																	
		TOTAL																	
	CARPAS AFASTADAS	Ângulo dos membros inferiores tem de ser superior a 90°																	
		Pernas paralelas ao chão																	
		Pernas em extensão																	
		Mãos tocam no dorso dos pés																	
		Receção a dois pés e sem passos																	
		AJUDAS																	
		TOTAL																	
	MEIA OU UMA PIRUETA	Olhar em frente																	
		Corpo em extensão completa e tonicidade máxima																	
		Pés juntos																	
		Afastamento dos mebrs superiores no final para parar a rotação																	
		Receção a dois pés e sem passos																	
		AJUDAS																	
		TOTAL																	
	MORTAL ENGRUPADO	Braços em elevação superior																	
		Elevação da bacia																	
		Agarrar os joelhos																	
		Joelhos juntos																	
		Abertura na vertical																	
		AJUDAS																	
		TOTAL																	

Apêndice 10: Instrumento de Avaliação Psicomotora - Tênis de Campo

[illegible]

0: Não Realiza; 1: Realiza Com Erros; 2: Realiza Sem Erros; N: Não Avaliado

Apêndice 11: Ficha de Registo - Assistências às Aulas

	Observador:		Observado:		Matéria(s) de Ensino:			Data:
Dimensões	Fatores a observar		1	2	3	Observações		
			(Nunca)	(Às Vez.)	(Mts. Vez)			
Instrução	Comunica sem Consumir Tempo de Aula							
	Qualidade e Pertinência da Informação							
	Utiliza o questionamento							
	Utiliza os Alunos como Agentes de Ensino							
	Aumenta e Diversifica os Feedbacks							
	Instrução Adaptada aos Alunos - Instruções Individuais							
	Feedback							
	Objetivo	Prescritivos						
		Descritivos						
		Interrogativos						
		Avaliativos						
	Forma	Visuais						
		Quinestésicos						
		Auditivos/Verbais						
		Mistos						
	Direção	Individuais						
		Coletivos						
	Momento	Antes/Após a Execução						
		Durante a Execução						
	Tipo	Positivo						
Negativo								

Disciplina	Antecipa Regras					
	Organiza Rotinas					
	Utiliza Sinais					
	Utiliza Estratégias de Modificação de Comportamentos					
	Reorienta os Alunos para as Tarefas em vez de Punir					
	Utiliza Estratégias de Punição em Comportamentos Desvio como última Solução					
	É Coerente e Flexível Quando Surgem Conflitos					
	Reforça Bons Comportamentos					
Gestão	Tempo	Começa a Aula no Tempo Previsto				
		Maximiza o Tempo de Prática				
		Minimiza o Tempo das Transições				
		Distribui o Tempo de uma Forma Equilibrada				
		Cumprir o Tempo de cada Episódio de Instrução				
	Espaço	Coloca-se de Forma a Visualizar os Alunos				
		Desloca-se de acordo com as Necessidades				
		Aproveita o Espaço Total da Aula				
Clima	Identifica os Alunos					
	Aceita e Utiliza as Ideias dos Alunos					
	Aumenta os Encorajamentos					
	Cria Ambiente de Trabalho					
	Entusiasmo - Assume Atitude Estimulante e Determinada					
	Transmite Confiança aos Alunos					
	Interage Positivamente com os Alunos					
	Valoriza os Comportamentos Apropriados					
	Proporciona Estímulos Diversificados e Interessantes					

Apêndice 12: Cartaz da ACPI



The poster features a central illustration of a person in a dynamic, low-to-the-ground pose, possibly a gymnast or dancer, rendered in a colorful, low-poly style. The background is a dark blue gradient with abstract, colorful geometric shapes in shades of purple, pink, and yellow. The text is arranged in a clear, hierarchical manner, with logos at the top and a calendar icon at the bottom right.

 **UNIVERSIDADE da MADEIRA**
A Nova Universidade
www.uma.pt

 **EBSGZ**
Escola Básica Secundária
Gonçalves Zarco

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

O Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco,

Convida a todos os Professores de Educação Física, do grupo de recrutamento 260 e 620, da EBSGZ, a participar nas ações científico-pedagógicas individuais com os seguintes temas:

1. O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: uma abordagem alternativa das matérias de ensino.
 - ▶ Preletor: Alexandre Vieira
Hora: 13h30 às 14h00
2. OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA NA GINÁSTICA.
 - ▶ Preletor: Sulamita Barreto
Hora: 14h00 às 14h30

 OFERTA de um CD-ROM com as ferramentas didático-pedagógicas utilizadas nas aulas e Certificado de Participação.

 Local: Sala de Sessões EBSGZ

 24 | Jan. 2018

Operacionalização do Modelo de Educação Desportiva na ginástica

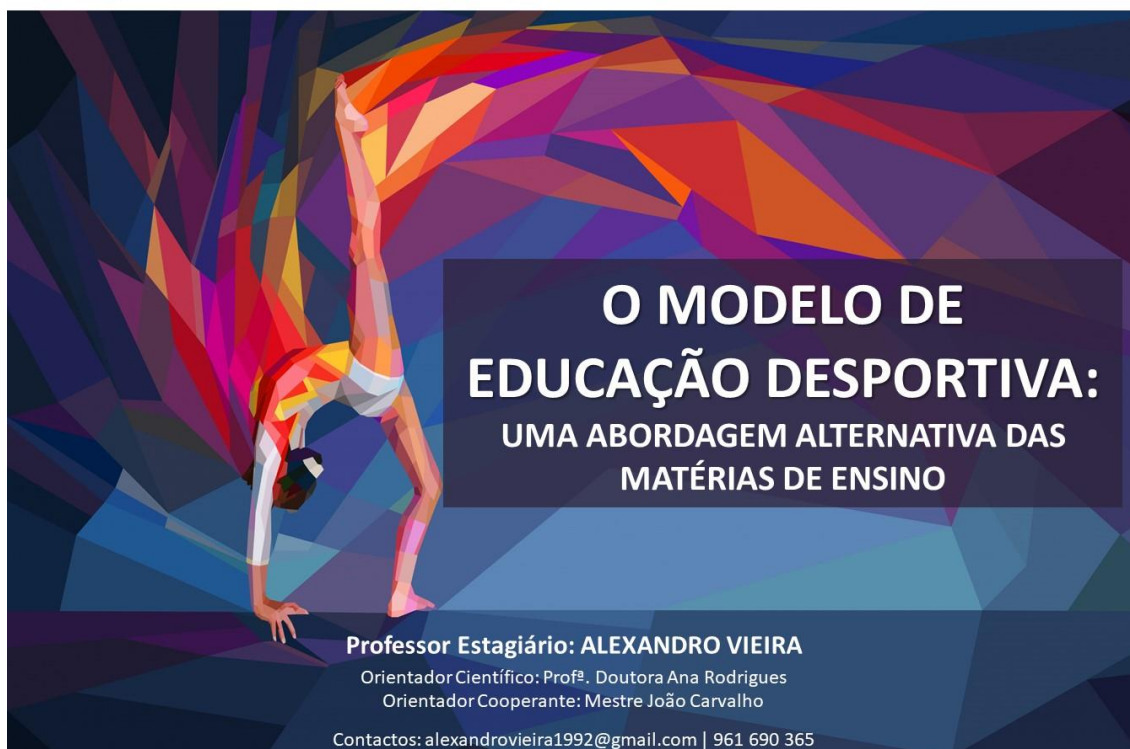
- **Objetivos gerais**

- Apresentar e refletir sobre a importância do Modelo de Educação Desportiva (MED) na formação global do aluno;
- Apresentar alguns exemplos de operacionalização do MED;

- **Objetivos específicos**

- Apresentar e caracterizar o MED, e a sua aplicabilidade em contexto escolar;
- Equacionar as vantagens do MED no desenvolvimento de conhecimentos, competências e aptidões associados à Educação Física pelos alunos
- Demonstrar ferramentas, estratégias e metodologias utilizadas na operacionalização do MED na matéria de ginástica.
- Analisar de forma crítica as potencialidades e limitações do MED na gestão do processo ensino-aprendizagem;

Apêndice 13: Documento de Apoio à Apresentação da ACPI



Sumário

Modelo de Educação Desportiva:

1. Enquadramento
2. Objetivos
3. Importância da Competição
4. Características
5. Etapas de Desenvolvimento
6. Principais Papéis dos Alunos
7. Papel do Professor de Educação Física
8. Potencialidades – Investigação
9. Precauções

1. Enquadramento

- ✓ Daryl Siedentop (década de 80);
- ✓ Descontextualização do desporto nas aulas de Educação Física;
- ✓ Unidades didáticas de curta duração;
- ✓ Competição desprovida de formalidade e festividade;
- ✓ Aprendizagens e evoluções dos alunos diminutas.

Graça (1997), Pereira (2012) citando Siedentop (1982)



2. Objetivo

- Transformar a prática da Educação Física escolar em experiências desportivas autênticas (Soares & Antunes, 2016).



Siedentop (1998)



3. Importância da Competição

Melhoria do Desempenho, Literacia e Cultura Desportiva

Valorização da Aprendizagem e da Competência

Qualidade das Experiências Desportivas

Aprendizagem de uma Modalidade Específica

Experiência de Liderança e Coorganização

Soares & Antunes, (2016)



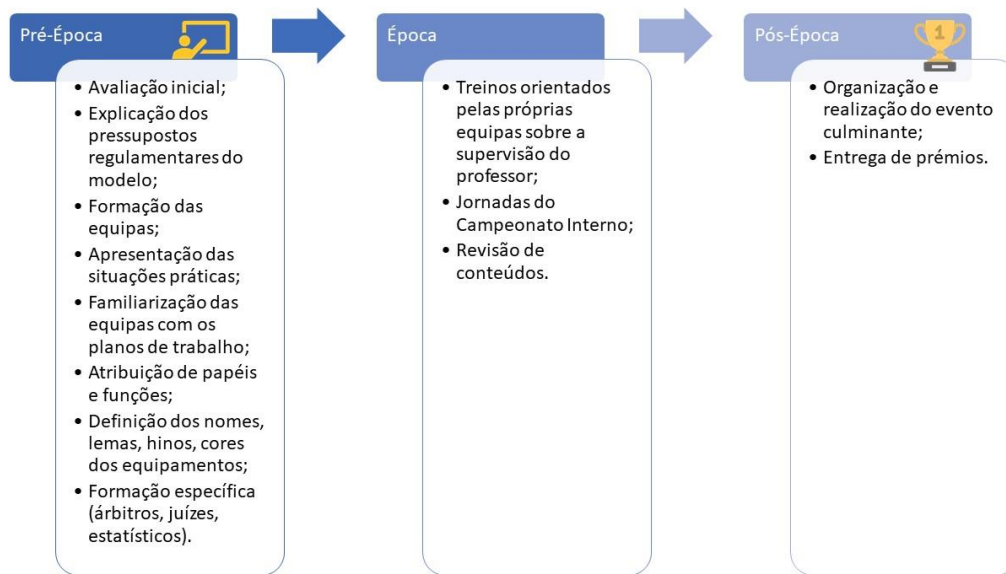
4. Características do MED



Siedentop (1994)



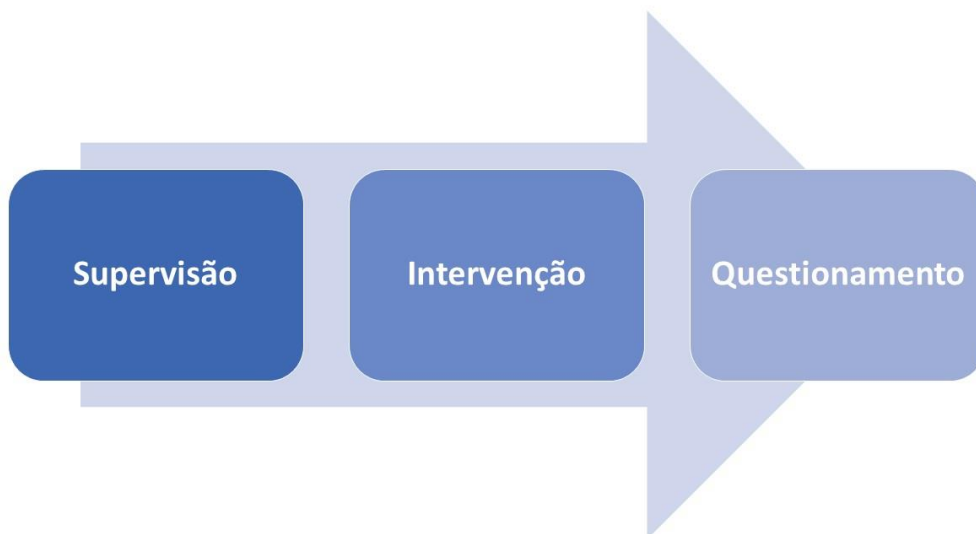
5. Etapas de Desenvolvimento



6. Papéis dos Alunos



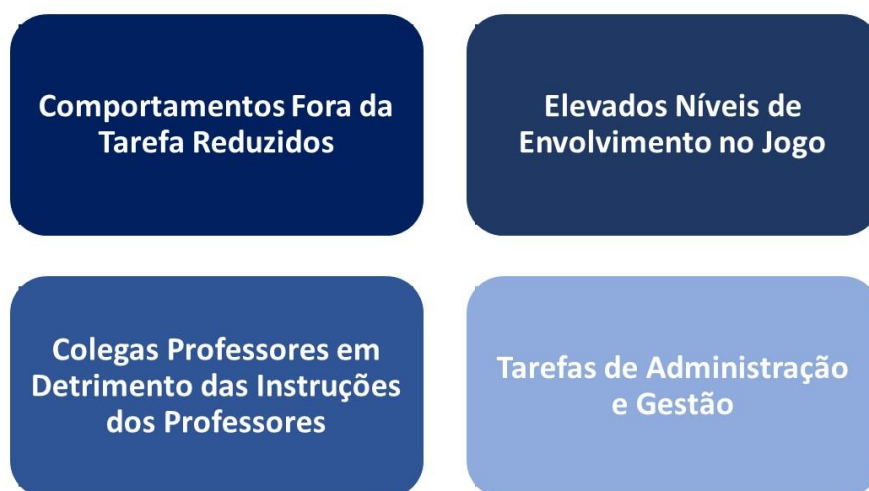
7. Papel do Professor



Mesquita (2012), Soares & Antunes (2016)

 UNIVERSIDADE DA MADEIRA Alameda da Universidade www.uma.pt	O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA DAS MATÉRIAS DE ENSINO		ALEXANDRO VIEIRA 17.01.2018	 Escola Básica Secundária Gonçalves Zarco
--	---	--	--------------------------------	---

8. Potencialidades do MED- Investigação



Hastie (1996)

 UNIVERSIDADE DA MADEIRA Alameda da Universidade www.uma.pt	O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA DAS MATÉRIAS DE ENSINO		ALEXANDRO VIEIRA 17.01.2018	 Escola Básica Secundária Gonçalves Zarco
---	---	---	--------------------------------	--

8. Potencialidades do MED- Investigação

Igualdade de Oportunidades

Desenvolvimento de Habilidades e das Competências nas Ações do Jogo

Desenvolvimento da Autonomia e da Responsabilidade

Melhorias nos Domínios Cognitivo, Motor e Social

Hastie (1998), Coelho (2011), Pereira (2012)



8. Potencialidades do MED- Investigação

Ausência de Comportamentos Tédiosos

Maior Profundidade e Quantidade de Aprendizagens

Os alunos são o Foco da Aprendizagem

Melhorias das Relações Sociais e da Ações Motoras Básicas

Campo, López, Jilete e Sánchez (2014)



9. Precauções na Aplicação do MED

Domínio das Matérias de Ensino

Literacia Desportiva

Autonomia, Flexibilidade e Nível de Capacidade dos Alunos

Ensino Centrado na Descoberta

Discriminação entre Colegas de Equipa

Rolim & Mesquita (2012), Soares & Antunes (2016)

 UNIVERSIDADE DA MADEIRA Alameda da Universidade www.uma.pt	O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA DAS MATÉRIAS DE ENSINO		ALEXANDRO VIEIRA 17.01.2018	 ESCOLA BÁSICA SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO
--	--	--	--	--

9. Precauções na Aplicação do MED

Número de Sessões Mínimas

Níveis de Proficiência Motora

Ambiguidade de Papéis

Escolha da Turma numa Primeira Intervenção

Papel do Professor

Soares & Antunes, (2016)

 UNIVERSIDADE DA MADEIRA Alameda da Universidade www.uma.pt	O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA DAS MATÉRIAS DE ENSINO		ALEXANDRO VIEIRA 17.01.2018	 ESCOLA BÁSICA SECUNDÁRIA GONÇALVES ZARCO
---	--	---	--	---

Referências Bibliográficas

- Campo, D. G., López, L. M., Jilete, R. C., & Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, pp. 131-143.
- Coelho, I. M. (2011). *Aplicação do modelo de educação esportiva no ensino do atletismo*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto. Porto.
- Graça, A. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Porto: FADEUP. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P. (1998). Skill and tactical development during sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, pp. 368-379.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Faculdade de Desporto. Porto.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2012). Subsídios para a publicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 69: 18-20.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira*, 136-147.

 UNIVERSIDADE da MADEIRA Alameda da Universidade www.uma.pt	O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA DAS MATÉRIAS DE ENSINO		ALEXANDRO VIEIRA 17.01.2018	 Escola Básica Secundária Gonçalves Zarco
--	---	--	--------------------------------	---

Apêndice 14: Artigo desenvolvido para a ACPI

1



Faculdades de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

**O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA
DAS MATÉRIAS DE ENSINO
THE SPORTS EDUCATION MODEL: AN ALTERNATIVE APPROACH
OF TEACHING SUBJECTS**

Vieira, A.¹; Carvalho, J.²; Fernandes, G.²; Rodrigues, A.¹

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

² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Autor Correspondente: Alexandro Vieira

Correio Eletrónico: alexandrinhoscp1@hotmail.com

Universidade da Madeira
Caminho da Penteada, 9000-390 Funchal

O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA DAS MATÉRIAS DE ENSINO

RESUMO

Tradicionalmente, o ensino da Educação Física (EF) é baseado em metodologias mais autocráticas, onde o aluno tem um papel essencialmente passivo e o professor a responsabilidade de determinar, inquestionavelmente, a totalidade dos procedimentos e soluções para os problemas provenientes da prática.

Até à data, a implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) preconizado por Siedentop, nas aulas de EF, tem contribuído para o desenvolvimento de um processo pedagógico mais adequado às exigências dos alunos.

Com este artigo de revisão pretendemos apresentar e clarificar: (i) os propósitos, as características e as etapas de desenvolvimento do MED; (ii) as funções que os professores e os alunos desempenham no decurso da época desportiva; (iii) as principais potencialidades e fragilidades resultantes da implementação desta metodologia educacional, considerando a investigação científica realizada nos últimos anos; e (iv) apresentar algumas propostas de estratégias para resolver as fragilidades apresentadas.

A implementação do MED nas aulas de EF promove a melhoria dos domínios motor, cognitivo e social, o desenvolvimento da autonomia decisional e funcional, a promoção da igualdade de oportunidades e o aumento dos índices motivacionais e de envolvimento nas tarefas da aula. Todavia, existem algumas fragilidades que são necessárias equacionar e resolver aquando da sua implementação.

Palavras Chave: Modelo de Educação Desportiva, Educação Física, Processo Pedagógico

O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA DAS MATÉRIAS DE ENSINO

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a necessidade de se implementarem modelos de ensino com o objetivo de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem tornando-o no construtor ativo das suas próprias aprendizagens, começou a ganhar mais relevo e preponderância ao nível da reforma educativa (Brooker, Kirk, Braiuka & Bansgrove, 2000; Dyson, Griffin, & Hastie, 2004; Mesquita, Farias, & Hastie, 2012; Mesquita, Graça, Gomes, & Cruz, 2005).

É o caso do Modelo de Educação Desportiva (MED) proposto por Siedentop (1987) que, por um lado, defende a promoção da participação equitativa dos alunos nas atividades desportivas e consequentemente, a diminuição dos comportamentos de exclusão e segregação, e por outro lado, o desenvolvimento da autonomia decisional e funcional dos discentes nas tarefas da aula.

Com o presente artigo de revisão pretende-se apresentar e clarificar: (i) os propósitos, as características e as etapas de desenvolvimento do MED; (ii) as funções que os professores e os alunos desempenham no decurso da época desportiva; (iii) as principais potencialidades e fragilidades resultantes da implementação desta metodologia educacional, considerando a investigação científica realizada nos últimos anos; e (iv) apresentar algumas propostas de estratégias para resolver as fragilidades apresentadas.

MED - PROPÓSITOS E CARACTERÍSTICAS

O MED, trata-se de um modelo de currículo e instrução desenvolvido para fornecer experiências desportivas autênticas e pedagogicamente bem orientadas em contexto escolar,

contrariando a descontextualização do desporto e ausência de formalidade e festividade da competição existente nas aulas de EF (Hastie, 2011; Mesquita, 2012; Siedentop, 2002).

Este modelo educacional valoriza a dimensão humana e cultural do desporto e por isso, reconhece a importância de o democratizar e de vitalizar a competição, estabelecendo um compromisso pedagógico entre a inclusão, a competição e a aprendizagem (Mesquita, 2012).

Siedentop (1994), aquando da criação do MED, defendia que a EF deveria formar pessoas desportivamente competentes, literadas e entusiastas. O aluno competente domina as habilidades técnicas e táticas e tem uma participação apropriada e satisfatória no jogo e na competição (Coelho, 2011). Conhecendo os valores, as regras e as tradições desportivas e tem a capacidade de distinguir o valor pedagógico das boas e das más práticas (Mesquita, 2012). O aluno entusiasta é atraído pela prática desportiva e preserva, protege e desenvolve a cultura desportiva dentro e fora do espaço da aula de EF (Hastie, 2011).

O MED assenta em características específicas que dão ao desporto um significado especial e que o diferencia das restantes formas de organização das atividades físicas (Gouveia et al., 2016). Neste modelo, segundo Hastie (2011), Mesquita (2012), Rolim e Mesquita (2012); Siedentop (1994): (i) as tradicionais unidades didáticas são substituídas por épocas ou temporadas desportivas, combinando momentos de prática/treino e de competição, conferindo autenticidade desportiva ao contexto de prática; (ii) cada estudante tem uma afiliação à mesma equipa durante toda a época desportiva, contribuindo concomitantemente para o desenvolvimento de pertença ao grupo; (iii) no decurso da época desportiva é organizado um calendário referente à competição formal entre as equipas, com o intuito de dar uma maior visibilidade e impacto aos eventos realizados; (iv) os registos estatísticos das prestações individuais e de equipa ao longo da época, devem ser concretizados, de modo a facilitar a atribuição de feedback e a fixação de metas por parte do professor e dos próprios alunos; (v) existe um clima de festividade, quer no decurso da época desportiva quer no evento culminante,

para reconhecer e celebrar os desempenhos individuais e coletivos; e (vi) as épocas desportivas são encerradas através da realização de um evento culminante para aclamar e celebrar o sucesso de todos os participantes num clima de grande festividade.

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

Com a implementação do MED, a tradicional unidade didática é substituída por uma Época Desportiva, que deverá ter uma duração mínima de vinte sessões e é constituída por três etapas de desenvolvimento: pré-época, época e pós-época (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013).

Na pré-época, é realizada uma avaliação inicial da matéria de ensino que será lecionada. Posteriormente, são apresentados aos alunos os pressupostos regulamentares do modelo e as situações práticas de aprendizagem que serão trabalhadas ao longo da época desportiva. Nas últimas sessões desta primeira etapa de desenvolvimento, são constituídas as equipas e os alunos escolhem os papéis que querem desempenhar no seio da sua equipa, procedendo-se igualmente a assinatura dos respetivos contratos protocolares. Por último, cada equipa é desafiada a criar e a escolher um nome, um uniforme/equipamento, um logótipo/emblema, um lema, um grito, um hino, etc (Rolim & Mesquita, 2012).

Na transição da pré-época para a época, os alunos, de acordo com os papéis que irão desempenhar, têm uma formação específica e é disponibilizado um dossier com os exercícios que as equipas deverão consultar previamente, para poderem preparar adequadamente as suas sessões de treino (Rolim & Mesquita, 2012).

Na época, são organizados treinos e jornadas, referentes ao campeonato interno. Em cada um dos treinos, é fornecido às equipas um plano de treino para trabalharem as lacunas evidenciadas nas jornadas. No dia das jornadas, pretende-se promover a competição desportiva e fazer com que os alunos percebam os principais fatores inerentes à organização e ao

funcionamento de um evento desportivo. Na pós-época é realizado o evento culminante com um carácter festivo, onde as equipas são premiadas pelos seus desempenhos da época desportiva.

PAPÉIS DOS ALUNOS

De acordo com Rolim & Mesquita (2012) na implementação do MED, os alunos participam ativamente e exercem diversas funções presentes no meio desportivo formal. Os alunos poderão desempenhar, por exemplo, os papéis de: (a) treinador adjunto; (b) diretor de equipa; (c) árbitro; (d) jogador; (e) oficial de mesa (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011).

O treinador adjunto organiza e orienta as sessões de treino e os jogos. O diretor de equipa organiza e gere os recursos espaciais, humanos, materiais e temporais da sua equipa. O árbitro garante que todos os jogadores joguem e respeitem as regras da forma mais justa possível. O jogador representa a equipa nos jogos e competições, tendo sempre uma atitude de bom desportivismo, fair play e cooperação com os colegas de equipa e com os adversários e o oficial de mesa regista todos os acontecimentos do jogo. O professor, em função do número de alunos por equipa e da matéria de ensino que está a lecionar, poderá introduzir outras funções, para além das que foram mencionadas anteriormente.

PAPEL DO PROFESSOR

Com a implementação deste modelo educacional, o professor deixa de ser um diretor de todo o processo (Rolim & Mesquita, 2012). Todavia, isso não o desresponsabiliza de definir os desígnios da prática e possuir expectativas relativamente aos níveis de aprendizagem dos alunos (Rink, 2001).

O professor deverá observar com maior frequência o comportamento das equipas (Rolim & Mesquita, 2012), investigar com os alunos os problemas emergentes decorrentes das tarefas,

orientando-os para as possíveis soluções e intervir, sempre que necessário, evitando um desajustamento entre os objetivos definidos e a prática efetiva dos discentes (Mesquita, 2012).

POTENCIALIDADES DO MED

Nas últimas décadas, tem sido realizado um número considerável de estudos, com o objetivo de determinar os efeitos positivos da implementação do MED, nomeadamente ao nível psicomotor, da aquisição de habilidades técnicas e técnico/táticas, um melhor conhecimento sobre o desporto e um ambiente socioafetivo, mais positivo (quadro 1).

Quadro 1. Apresentação de alguns estudos centrados no modelo de educação desportiva.

Autores	Objetivos	Resultados
Hastie (1996)	Analisar a influência do MED nas atitudes e comportamentos dos alunos.	Os alunos manifestaram: ✓ Níveis de envolvimento em contexto de jogo elevados; ✓ Preferência pelas tarefas relacionadas com a gestão e administração de atividades; ✓ Predileção pelas orientações dos colegas treinadores.
Hastie (1998)	Avaliar o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas no jogo, tendo em conta as características do MED.	✓ Desenvolvimento de habilidades e aumento das competências nas ações do jogo; ✓ Igualdade de oportunidades para todos os participantes; ✓ Utilidade de todos os elementos no desempenho das funções.
Browne, Carlson e Hastie (2004)	Comparar o impacto de duas abordagens de ensino (MED e MID) na aprendizagem dos alunos.	Os participantes do MED: ✓ Aumentaram significativamente a aprendizagem percebida; ✓ Melhoraram a compreensão do jogo.
Wallhead e Ntoumanis (2004)	Analisar a influência do MED nas respostas motivacionais dos alunos na EF.	✓ Aumento das respostas motivacionais.
Spittle e Byrne (2009)	Investigar a influência do MED na motivação na EF.	✓ Níveis mais elevados de motivação intrínseca.
Coelho (2011)	Analisar a primeira experiência de aplicação do MED.	✓ Desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisão; ✓ Melhoria nos domínios cognitivo, motor e social.
Pereira (2012)	Estudar a perceção em relação à aplicação do MED.	✓ Promoção das relações sociais positivas.
Campo, López, Jilete e Sánchez (2014)	Analisar a viabilidade do MED.	✓ Ausência de comportamentos tediosos; ✓ Maior profundidade e quantidade de aprendizagens; ✓ Melhoria das relações sociais; ✓ Melhoria das ações motoras básicas.

FRAGILIDADES DO MED E ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO

O não conhecimento aprofundado e domínio dos conteúdos que irão ser abordados, poderão condicionar a preparação das tarefas que os alunos irão desempenhar (Soares & Antunes, 2016). O sucesso pedagógico de qualquer modelo de ensino reside na adequada preparação do professor para o ato de ensino (Mesquita, 2012; Wallhead & O'Sullivan, 2007).

A impreparação dos treinadores adjuntos ao nível da liderança está entre as questões mais influentes na obtenção de alguns resultados controversos relacionados com a aprendizagem e a promoção da participação equitativa dos alunos nas várias tarefas (Hastie et al., 2011; Wallhead & O'Sullivan 2005, 2007). Penny & Clarke (2005) referem que a intervenção estratégia dos professores será essencial para que os alunos consigam ser responsáveis pelas suas aprendizagens e as dos colegas.

Nos últimos anos, algumas das investigações realizadas têm evidenciado a existência de disparidades na participação dos alunos durante o trabalho de grupo (Brock, Rovegno & Oliver, 2009) e a ocorrência de problemas associados à equidade de géneros, uma vez que os sujeitos do género masculino não só ocupam os papéis mais poderosos, como também as contribuições dos elementos do género feminino, são muitas das vezes desvalorizadas e até ridicularizadas (Curnow & McDonald, 1995). No sentido de resolver estas fragilidades, Mesquita (2012) considera ser fundamental analisar as dinâmicas relacionais que foram estabelecidas no seio das equipas, especialmente a forma como o capitão ou treinador adjunto emitem as instruções ou exercem o poder na orientação das várias situações práticas.

Durante a operacionalização deste modelo, por vezes existe segundo Mesquita (2012), um desajustamento das tarefas atribuídas ao nível motor dos alunos. As condições de prática devem proporcionar a todos, e não exclusivamente a alguns, oportunidades equitativas de aprendizagem (Mesquita, Farias & Hastie, 2012). A constituição de subequipas com níveis de prática distintos dentro da mesma equipa e a promoção da mobilidade dos praticantes entre as

subequipas poderão, segundo Mesquita (2012), possibilitar a todos os alunos condições de evolução condizentes com os ritmos de aprendizagem.

Um dos problemas associados ao MED está relacionado com a excessiva utilização da aprendizagem cooperativa. O enfoque, que em algumas situações é atribuído às formas de cooperação e de interação social, pode colocar em causa o valor da prática motora e retirar à EF todo o seu real significado (Mesquita, 2012).

Nos últimos anos, a adoção de sistemas pouco robustos e demasiado ambíguos tem influenciado negativamente a consistência dos resultados ao nível do desempenho motor dos alunos (Mesquita, 2012). A definição e clarificação concreta e inequívoca dos papéis afigura-se como uma excelente estratégia na obtenção de excelentes índices de responsabilização por parte dos alunos (Hastie, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante décadas a intervenção do professor de EF foi baseada em metodologias de ensino mais autocráticas, onde o aluno tinha um papel essencialmente passivo e completamente dependente da reprodução de saberes transmitidos única e exclusivamente pelo professor.

Nas abordagens emergentes do ensino do desporto o aluno acaba, por um lado, por ocupar nas aulas de EF um papel ativo e central no processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, adquirir inúmeras competências a nível motor, cognitivo e social. Todavia, apesar das inúmeras potencialidades deste tipo de abordagens, importa referir que elas só serão concomitantemente eficientes e eficazes se existir uma correta definição dos objetivos por parte do professor, em função das realidades individuais dos alunos (motoras, cognitivas e sócioafetivas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Browne, T., Carlson, T., & Hastie, P. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review* 10, no. 2: 199–214.
- Brock, S., Rovegno, I., & Oliver, K. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior High school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-25.
- Campo, D., López, L., Jilete, R., & Sánchez, A. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, pp. 131-143.
- Coelho, I. M. (2011). Aplicação do modelo de educação desportiva no ensino do atletismo. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto. Porto.
- Curnow, J. & McDonald, D. (1995). Can sport education be gender inclusive: a case study in an upper primary school. *Australian Council for Health, Physical Education and Recreation Healthy Lifestyles Journal*, 42, 9-11.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. A. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical Considerations. *Quest*, 56, 226-240.
- Gouveia, E., Oliveira, R., Gaspar, A., Delgado, M., & Freitas, D. (2016). Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação dos Alunos do 3.º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva. Em Lopes, H., Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J., & Alves, R. *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira.
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P. (1998). The Participation and Perceptions of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171
- Hastie, P. (2000). An Ecological Analysis of a Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 355-373.
- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. Em P. Hastie, *Sport Education: International perspectives* (pp.1-12). London: Routledge.
- Kinchin, G. Penny, D., & Clarke, G. (2005) Sport Education in teacher education. Em: Penny, D. Clarke, G. Quill, M. & Kinchin, G., *Sport Education in Physical Education: Research-Based Practice* (pp. 217-228). London: Routledge.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and

- overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219. doi: 10.1177/1356336x12440027
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 469-492.
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação* Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Faculdade de Desporto. Porto.
- Pereira, J., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades. *Researchgate*, 13(2), 29-43.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2012). Subsídios para aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. Em I. Mesquita, & J. Bento, Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão. (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Siedentop, D. (1987). The Theory and practice of sport education. Em T. Barrete, Myths, models and methods in sport pedagogy. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality physical education through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H (2011). *Complete guide to Sport Education*. United States of America: Human Kinetics, 2nd ed.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. Em Lopes, H., Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J., & Alves, R. *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266
- Wallhead, T. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2004, 23, 4-18
- Wallhead T., O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Wallhead T., O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243.

Apêndice 15: Póster Apresentado no Seminário Desporto e Ciência 2018

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA DAS MATÉRIAS DE ENSINO

Alexandro Vieira¹; Ana Rodrigues¹; João Carvalho²

¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto | ² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Escola Básica e Secundária
Gonçalves Zarco

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a necessidade de se implementarem modelos de ensino com o objetivo de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem tornando-o no construtor ativo das suas próprias aprendizagens, começou a ganhar mais relevo e preponderância ao nível da reforma educativa (Brooker, Kirk, Braiuka & Bangrove, 2000; Dyson, Griffin & Hastie, 2004).

É o caso do Modelo de Educação Desportiva (MED) proposto por Siedentop (1987) que, por um lado, defende a promoção da participação equitativa dos alunos nas atividades desportivas e, consequentemente, a diminuição dos comportamentos de exclusão e de segregação, e por outro lado, o desenvolvimento da autonomia decisional e funcional dos discentes nas tarefas da aula.

OBJETIVOS

Com o presente trabalho, pretende-se apresentar e clarificar: (i) os propósitos, as características e as etapas de desenvolvimento do MED; (ii) as funções que os professores e os alunos desempenham no decurso da época desportiva; (iii) as principais potencialidades e fragilidades resultantes da implementação desta metodologia educacional, considerando a investigação científica realizada nos últimos anos; e (iv) algumas estratégias para resolver as fragilidades apresentadas.

PROPÓSITOS DO MED

Competência Desportiva

Literacia Desportiva

Entusiasmo pelo Desporto

Siedentop (1994)

CARACTERÍSTICAS DO MED

AFILIAÇÃO

COMPETIÇÃO FORMAL

CONTEXTO DESPORTIVO

FESTIVIDADE

REGISTO ESTATÍSTICO

EVENTO CULMINANTE

Hastie (2011); Mesquita (2012); Rolim e Mesquita (2012); Siedentop (1994)

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

Pré-Época

- Avaliação inicial;
- Pressupostos regulamentares do modelo;
- Familiarização com as situações práticas;
- Formação das equipas;
- Atribuição de papéis e assinatura dos contratos protocolares;
- Escolha dos nomes, lemas, hinos, cores dos equipamentos;
- Formação específica (árbitros, oficiais de mesa, etc...).

Época

- Treinos orientados pelas próprias equipas com a supervisão do professor;
- Jornadas do Campeonato Interno;
- Revisão de conteúdos.

Pós-Época

- Organização e realização do evento culminante;
- Entrega de prémios.

Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013); Rolim e Mesquita (2012)

PAPÉIS DOS ALUNOS

Treinador Adjunto

Diretor de Equipa

Árbitro

Jogador

Oficial de Mesa

Siedentop, Hastie e van der Mars (2011)

PAPÉL DO PROFESSOR

O professor deixa de ser um diretor de todo o processo (Rolim & Mesquita, 2012), mas isso não o desresponsabiliza de definir os desígnios da prática e possuir expectativas relativamente aos níveis de aprendizagem dos alunos (Rink, 2001).

Observação

Investigação

Intervenção

Mesquita (2012); Rolim e Mesquita (2012)

POTENCIALIDADES DA APLICAÇÃO DO MED

AUTORES	POTENCIALIDADES
Hastie (1996)	✓ Níveis de envolvimento em contexto de jogo elevados; ✓ Preferência pelas tarefas relacionadas com a gestão e administração de atividades; ✓ Predileção pelas orientações dos colegas treinadores.
Hastie (1998)	✓ Desenvolvimento de habilidades e aumento das competências nas ações do jogo; ✓ Igualdade de oportunidades para todos os participantes; ✓ Utilidade de todos os elementos no desempenho das funções.
Browne, Carlson e Hastie (2004)	✓ Aumento significativo da aprendizagem percebida; ✓ Melhoraria da compreensão do jogo.
Wallhead e Ntoumanis (2004)	✓ Aumento das respostas motivacionais.
Spittle e Byrne (2009)	✓ Níveis mais elevados de motivação intrínseca.
Coelho (2011)	✓ Desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisão; ✓ Melhoria nos domínios cognitivo, motor e social.
Pereira (2012)	✓ Promoção das relações sociais positivas.

FRAGILIDADES DO MED

Domínio dos Conteúdos por parte do Professor

Liderança dos Treinadores Adjuntos

Disparidades no Trabalho de Grupo

Desajustamento das Tarefas Atribuídas aos Discentes

Utilização Excessiva da Aprendizagem Cooperativa

Sistemas de Accountability Pouco Robustos

Brock, Rovegno e Oliver (2009); Currow e McDonald (1995); Mesquita (2012); Soares e Antunes (2016); Wallhead e O'Sullivan (2005, 2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas abordagens emergentes das matérias de ensino, o aluno assume na Educação Física um papel ativo e central no processo de ensino-aprendizagem, potencializando a aquisição de inúmeras competências a nível motor, cognitivo e social. Todavia, apesar das inúmeras potencialidades deste tipo de abordagens, importa referir que elas só serão concomitantemente eficientes e eficazes se existir uma correta definição dos objetivos por parte do professor, em função das realidades individuais dos alunos (motoras, cognitivas e sócioafetivas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Browne, L., Carlson, L., & Hastie, P. (2004). A comparison of rugby instruction presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10, 16, 2, 199-214.

Brooker, M., Brooker, J., & Hastie, P. (2000). The effects of a sport education model on students' self-perceptions of their physical activity levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 5, 10, 355-375.

Brooker, M., & Hastie, P. (2000). Implementing a game sense approach to teaching: game sense in basketball and a national league. *European Physical Education Review*, 6, 1, 7-25.

Carroll, M. (2012). *Desafios do ensino de educação física no Brasil: uma abordagem crítica e reflexiva*. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Carroll, M., & McDonald, L. (2004). Can sport education be gender inclusive: a case study in an upper primary school. *Australian Journal of Physical Education and Recreation*, 40, 2, 11.

Carroll, M., & McDonald, L. (2004). Sport education, social games, and student development. *Research and pedagogical considerations*. *Journal of Physical Education and Sport*, 14, 2, 105-108.

Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 3, 157-171.

Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education in an educational perspective. In P. Hastie, S. O'Connor, H. Mesquita and J. Rolim (Eds.), *Sport Education: A European Perspective*. London: Routledge.

Mesquita, J. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem ao ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pereira, J., Mesquita, J., Araújo, R., & Rolim, J. (2013). *Um novo conceito de ensino e aprendizagem: o Modelo de Educação Desportiva*. In P. Hastie, S. O'Connor, H. Mesquita and J. Rolim (Eds.), *Sport Education: A European Perspective*. London: Routledge.

Rink, J. (2001). *Implementing the sport education model of physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 113-118.

Rink, J., & Mesquita, J. (2012). *Sport Education: A European Perspective*. In P. Hastie, S. O'Connor, H. Mesquita and J. Rolim (Eds.), *Sport Education: A European Perspective*. London: Routledge.

Siedentop, D. (1987). The Theory and practice of sport education. In P. Hastie, M. K. Rolim, and J. Rolim (Eds.), *Sport Education: A European Perspective*. London: Routledge.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: A European Perspective*. In P. Hastie, S. O'Connor, H. Mesquita and J. Rolim (Eds.), *Sport Education: A European Perspective*. London: Routledge.

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, J. (2011). *Complete guide to Sport Education*. United States of America: Human Kinetics.

Soares, J., & Antunes, J. (2016). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem ao ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Spittle, M., & Byrne, P. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in school education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 3, 243-266.

Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 1, 4-15.

Wallhead, T., O'Sullivan, M. (2005). *Sport Education: Physical education to the new millennium*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 1, 53-70.

Wallhead, T., O'Sullivan, M. (2007). A critical analysis of current developments during the past decade in school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 3, 221-241.

Apêndice 16: Cartaz de Divulgação e Programa da ACPC



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

5 Conferências e 5 Módulos

10 | março | 09h00–13h00
2018 | 14h30–18h30

Módulo 1 - Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: uma abordagem no contexto de Educação Física.

Módulo 2 - Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física.

Módulo 3 - Ensino de Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do *Smashball*.

PRELETORES CONVIDADOS:

Elsa Fernandes (UMa) | Luísa Carvalho (ESJM) | Ana Rodrigues (UMa) | Ana Luísa Correia (UMa) | Ricardo Nunes (UMa).

17 | março | 09h00–13h00
2018 | 14h30–18h30

Módulo 4 - Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física.

Módulo 5 - Aplicação do Modelo de Educação Desportiva da Matéria de Ginástica: da conceção à avaliação.

PRELETORES CONVIDADOS:

Amândio Graça (FADEUP) | Élvio Gouveia (UMa) | Luís Gaspar (SRE-DRE) | Gonçalo Marques (UMa).



Ação aguarda validação pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.



Contacto: 96 86 98 669 Joana Pinto
joanapnt2@hotmail.com
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2017-2018



Local: Campus da Penteada, Universidade da Madeira, Sala do Senado.



INSCRIÇÕES
até dia 09.03.2018 em:
(colocar QR code)



<https://goo.gl/RsCu4o>

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

PROGRAMA

17 | março | 9h00 – 13h00
2018 | 14h30 – 18h30

09.00-10.00 - **Conferência III** - *"Ensinar, Aprender e Avaliar em Educação Física – os desafios do presente"* Doutor Amândio Graça (FADEUP) – (Moderação Doutor Helder Lopes)

10.00-11.00 - **Conferência IV** - *"Perspetivas de Investigação no Ensino da Educação Física: o exemplo do estágio pedagógico"* Doutor Élvio Gouveia (UMa) – (Moderação Doutor José António Cardoso)

11.00-11.30 Intervalo

11.30-12.30 - **Conferência V** – *"Ambientes Inovadores de Aprendizagem - uma pequena perspetiva"* Dr. Luís Gaspar (SRE-DRE) – (Moderação Doutora Catarina Fernando)

12.30-13.00- **Debate** (Moderação Doutora Catarina Fernando)

Pausa - Almoço

14.30-16.00 - **Módulo 4**- *"Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física"* (Moderação Doutor João Prudente)

Preletores:

Dr. João Marcelo Pestana

Dr. João Tomás Baptista

Dr. Henrique Andrade

16.00-16.30 – Intervalo

16.30-18.00 - **Módulo 5**- *"Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na Matéria de Ginástica: da conceção à avaliação"* (Moderação Doutor Duarte Freitas)

Preletores:

Mestre Gonçalo Marques

Dr.ª Sulamita Barreto

Dr. Alexandre Vieira

18.00-18.30 - **Debate e Conclusões Finais** (Moderação Doutor Helder Lopes)



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

PROGRAMA

10 | março | 9h00 – 13h00
2018 | 14h30 – 18h30

09.00-09.30 Sessão de abertura

09.30-10.30 - **Conferência I** - *"Ambientes de Aprendizagem Inovadores como Recurso Pedagógico"* Doutora Elsa Fernandes (UMa) – (Moderação Doutor Rui Ornelas)

10.30-11.00 Intervalo

11.00-12.00 - **Conferência II** - *"Sistema Educativo Português: os últimos 30 anos"*
Doutora Luísa Carvalho (ESJM) – (Moderação Doutor Ricardo Alves)

12.00-13.00 - **Módulo 1** - *"Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: uma abordagem no contexto da Educação Física"* (Moderação Doutor Jorge Soares)

Preletores:

Doutora Ana Rodrigues

Dr.ª Joana Pinto

Pausa - Almoço

14.30-16.00 - **Módulo 2** - *"Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física"* (Moderação Mestre Lisa Gonçalves)

Preletores:

Mestre Ana Luísa Correia

Dr. Diogo Pita

Dr. Michael Castro

16.00-16.30 - Intervalo

16.30-18.00 - **Módulo 3** - *"Ensino do Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do Smashball"* (Moderação Dr. Rui Cunha)

Preletores:

Mestre Ricardo Nunes

Dr.ª Joana Silva

Dr.ª Barbara Rodrigues

18.00-18.30 - **Debate e Conclusões Parcelares** (Moderação Doutor Ricardo Alves)



Apêndice 17: Documento de Apoio à Apresentação da ACPC



Sumário

1. Introdução
2. Pertinência
3. Objetivos
4. Programa de Intervenção
 - 4.1. Enquadramento teórico
 - 4.2. Amostra
 - 4.3. Estruturação do programa de intervenção
5. Avaliação da Intervenção
 - 5.1. Metodologia quantitativa
 - 5.2. Metodologia qualitativa
6. Considerações Finais

Documentação de Apoio



1. Introdução

- Existência de alunos, principalmente do ensino secundário, menos motivados para frequentar as aulas de Educação Física, devido ao facto da classificação final da disciplina não ser contabilizada para efeitos de média de ingresso ao ensino superior.
- Utilização massiva de metodologias educacionais uniformizadas e descontextualizadas da realidade educativa, que em nada contribuem para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.



- ✓ “É tempo de experimentar e enveredar por outros modelos instrucionais, mais apelativos, mais contagiantes e mais exigentes em termos de envolvimento dos alunos” (Rolim & Mesquita, 2012, p.226).

 UNIVERSIDADE da MADEIRA A Madeira Universidade	Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação		Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho, Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues 17 março 2018
---	---	--	---

2. Pertinência

Problemas Associados à Participação dos Alunos na Ginástica



Exigências ao Nível da Aptidão Física na Realização dos Elementos Gímnicos

Formas Pouco Dinâmicas de Organização das Sessões

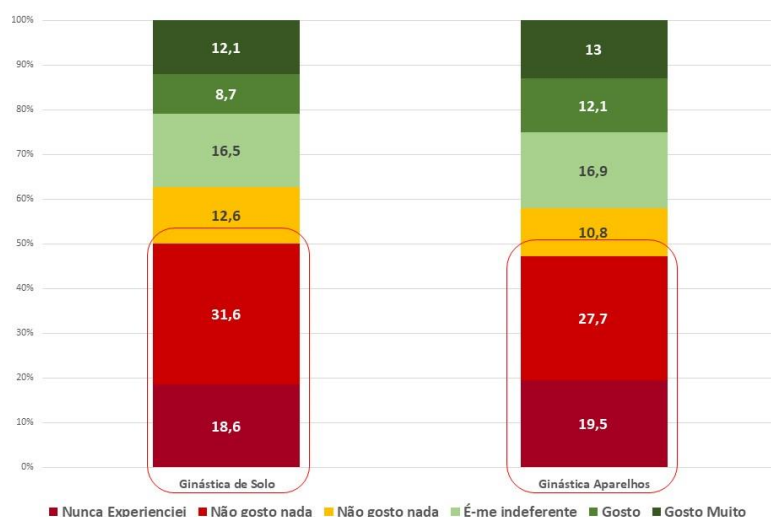
Inadequada ou Insuficiente Preparação dos Professores

Recursos Espaciais e Materiais

Costa, Macías, Faro & Mattos (2016); Gouveia, Oliveira, Gaspar, Delgado & Freitas (2016)

 UNIVERSIDADE da MADEIRA A Madeira Universidade	Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação		Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho, Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues 17 março 2018
--	---	---	---

2. Pertinência



Fonte: Projeto EFERAM-CIT



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandro Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

3. Objetivos

Com o desenvolvimento do presente trabalho pretende-se:

- **Conceber** um programa de intervenção com o intuito de **promover**:
(i) uma atitude positiva face à Educação Física; (ii) a motivação; (iii) o empenho motor nas aulas de Educação Física; e (iv) a prestação motora na matéria de ginástica;
- **Avaliar** os efeitos do programa de intervenção nos seguintes parâmetros: (i) atitude pela disciplina de Educação Física; (ii) motivação para a Educação Física e (iii) prestação motora .
- **Debater e refletir** sobre a conceção e implementação do programa de intervenção, considerando a perceção dos alunos e professores sobre o mesmo.





Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandro Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

4.1. Enquadramento Teórico

O MED trata-se de uma abordagem emergente do ensino do desporto, desenvolvida por Siedentop, que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Tem como principais propósitos:

- ✓ Reduzir as barreiras de envolvimento desportivo;
- ✓ Promover oportunidades de sucesso, pelo sublinhar da aquisição de competências motoras, pessoais e sociais;
- ✓ Fidelizar o aluno à prática desportiva;
- ✓ Fornecer experiências desportivas autênticas e pedagogicamente bem orientadas em contexto escolar, contrariando a descontextualização do desporto e a ausência de formalidade e festividade da competição nas aulas de Educação Física.

Hastie (2011); Mesquita (2012); Siedentop (2002)



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

4.2. Amostra

- Duas turmas do 10.º ano de escolaridade.
- Critério de inclusão para o estudo (realização prática de 85% das aulas).





Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

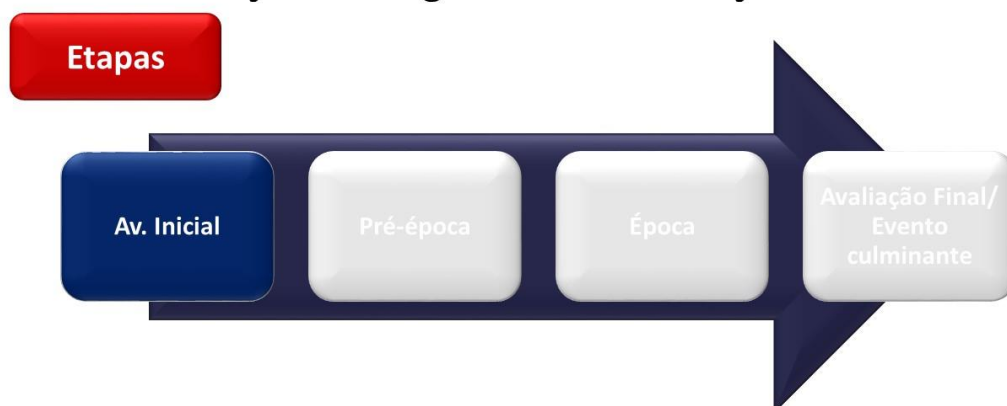


- Aulas lecionadas pelos prof. Estagiários;
- Supervisão e acompanhamento dos orientadores científicos, orientador cooperante e de especialistas.



4. Programa de Intervenção

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção



- Aulas lecionadas pelos prof. Estagiários
- Supervisão e acompanhamento dos Orientadores científicos, orientador cooperante e de especialistas



4. Programa de Intervenção

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção



4. Programa de Intervenção

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção



- Aulas lecionadas pelos prof. Estagiários;
- Supervisão e acompanhamento dos orientadores científicos, orientador cooperante e de especialistas.

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção



Duração:

5 sessões de 90 minutos (450 minutos).



Constituição das Equipas

Contratos MED

Regulamentos

Dossier do Aluno

Dossier do Docente



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção



Dur

5 de 90 minutos (450 minutos).



Constituição das Equipas

Contratos MED

Regulamentos

Dossier do Aluno

Dossier do Docente



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção



Duração:

5 sessões de 90 minutos (450 minutos).



Constituição das Equipas

Contratos MED

Regulamentos

Dossier do Aluno

Dossier do Docente



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.1. Contratos MED

- Funções possíveis na ginástica:
 - Jogador
 - Juiz
 - Treinador adjunto
 - Capitão de equipa
 - Diretor de equipa
 - Fotógrafo de equipa
 - Entre outros.

CONTRATO DO JUIZ	CONTRATO DOS JOGADORES												
Descrição da função Os juizes garantem que todos os participantes respeitem as regras da competição da forma mais justa possível. Os juizes devem saber usar as regras e evitar favorecer uma equipa em detrimento da outra. Tarefas e deveres: • Estudar e saber as componentes críticas dos elementos ginásticos; • Iniciar as competições no horário previsto sem atrasos; • Ser justo para as duas equipas e evitar favoritismos; • Ser firme, consistente e justo; • Explicar as decisões de forma clara aos participantes; • Identificar maus comportamentos desportivos e reportar ao professor; • Acima de tudo: Dar o seu melhor. (Como juiz principiante, é possível que ocorram alguns erros. Não há problema!) Assinatura: _____ Data: _____	Nós, elementos da equipa _____, prometemos que iremos demonstrar o seguinte: • Bom desportivismo e respeito: Ter uma boa conduta em relação aos companheiros de equipa, os adversários e todos os deveres para com os membros da equipa e o professor; • Fair play: Respeitar as regras da competição e da turma em todas as situações; • Cooperar: Ajudar os colegas de equipa quando necessário em todas as situações (durante os treinos, competições e tarefas de equipa); • Trabalhar muito: Esforçar-se para ser melhor durante toda a época; • Atitude positiva: Trabalhar em conjunto, encorajando positivamente os membros da equipa e não ter medo de falhar. Alguns exemplos de expectativas diárias: • Participar plenamente no treino diário, na avaliação geral e em toda a sessão de treino; • Seguir as indicações do treinador ou capitão em todas as situações; • Aprender e seguir as regras da modalidade; • Cumprir os deveres e as tarefas atribuídas com cuidado e rapidez. Assinaturas (de todos os jogadores): <table border="1"><tr><td>_____</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>_____</td></tr><tr><td>_____</td><td>_____</td></tr></table> Data: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____												
_____	_____												
_____	_____												
_____	_____												
_____	_____												
_____	_____												



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.2. Regulamento



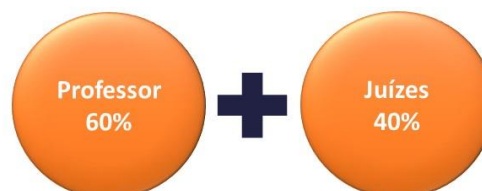
4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.2. Regulamento

Pontuação - Jornadas



4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.2. Regulamento

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente **25 pontos** pelas alíneas a), b) e c), que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:

a) Ajudas gímnicas

- e.g. se a equipa for avisada pelo professor 5 vezes ou mais, por não realizar as ajudas corretamente.

- 10
pontos

b) Cumprimento das funções

- e.g. falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição.

- 1
ponto

c) Fair Play

- e.g. atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada.

- 2,5
pontos



4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.2. Regulamento



4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.3. Dossier dos Alunos



UNIVERSIDADE da MADEIRA *A Madeira Universidade*

Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação

Sulamita Barreto, Alexandro Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

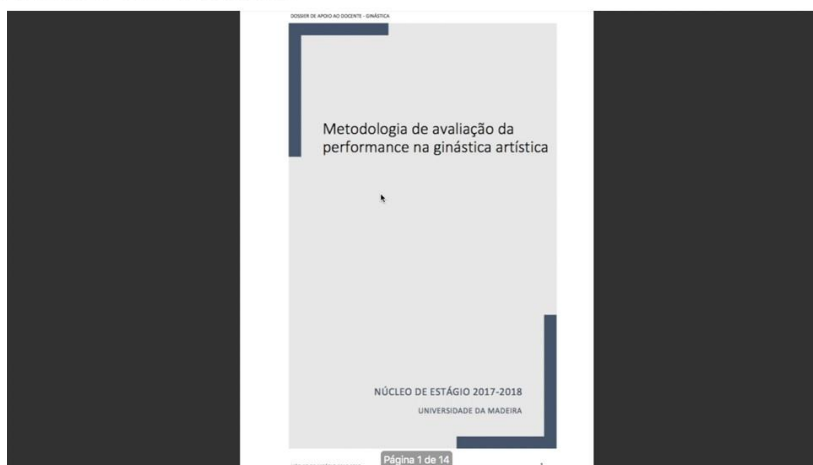
17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.4. Dossier dos Docentes



UNIVERSIDADE da MADEIRA *A Madeira Universidade*

Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação

Sulamita Barreto, Alexandro Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

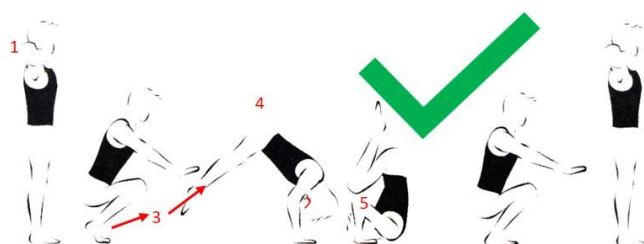
17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.3. Dossier dos Docentes



10
pontos

1. Mãos à largura dos ombros ✓
2. Queixo ao peito ✓
3. Impulsão dos membros inferiores ✓
4. Elevação da bacia ✓
5. Ângulo entre a coxa perna e tronco coxa 90° ✓
6. Ajuda

0 - O aluno faz o elemento sem erros
(i.e., cumpre os cinco critérios de êxito)



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandro Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

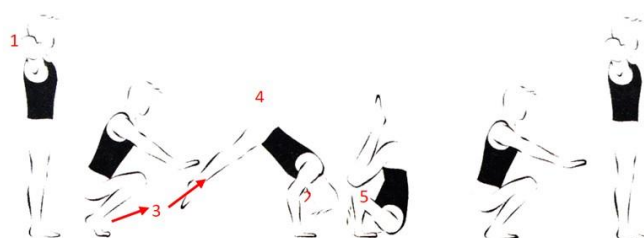
17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.3. Dossier dos Docentes



-0,3
pontos

1. Mãos à largura dos ombros ✗
2. Queixo ao peito ✓
3. Impulsão dos membros inferiores ✗
4. Elevação da bacia ✓
5. Ângulo entre a coxa perna e tronco coxa 90° ✓
6. Ajuda

0,3 - O aluno faz o elemento mas com 2 erros
(i.e., falha em 2 critérios de êxito)



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandro Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

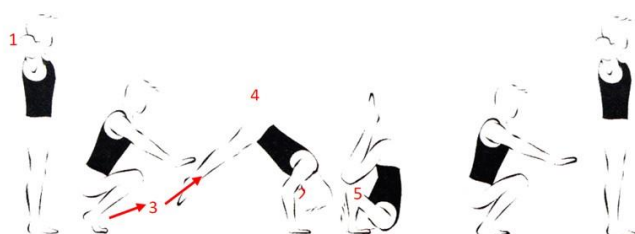
17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.3. Dossier dos Docentes



1. Mãos à largura dos ombros ✗
2. Queixo ao peito ✓
3. Impulsão dos membros inferiores ✗
4. Elevação da bacia ✗
5. Ângulo entre a coxa perna e tronco coxa 90° ✓
6. Ajuda

0,5 - O aluno faz o elemento mas com 3 ou 4 erros (i.e., falha em 3 ou 4 critérios de êxito)



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

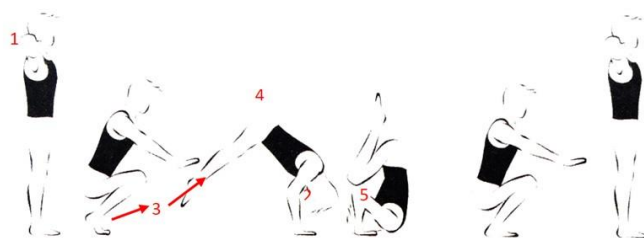
17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.3. Dossier dos Docentes



1. Mãos à largura dos ombros ✗
2. Queixo ao peito ✗
3. Impulsão dos membros inferiores ✗
4. Elevação da bacia ✗
5. Ângulo entre a coxa perna e tronco coxa 90° ✗
6. Ajuda

1 - O aluno faz o elemento mas com 5 erros (i.e., falha em todos os critérios de êxito)



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.3. Dossier dos Docentes



1. Mãos à largura dos ombros
2. Queixo ao peito
3. Impulsão dos membros inferiores
4. Elevação da bacia
5. Ângulo entre a coxa, perna e tronco coxa 90°
6. Ajuda

10 - O aluno não executou o elemento.



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

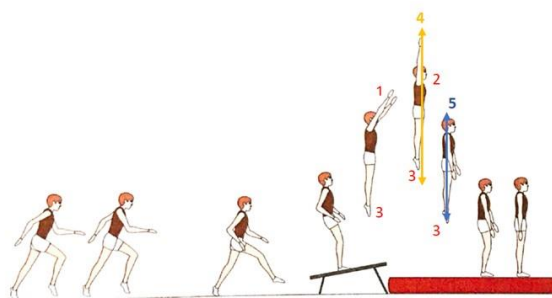
17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.3. Dossier dos Docentes



1. Braços em elevação superior
2. Olhar em frente
3. Pés unidos
4. Corpo em extensão completa e tonicidade máxima
5. Alinhamento corporal
6. Ajuda



O aluno cumpre o critério sem falhas.



O aluno cumpre o critério elemento com **alguns** erros/falhas.



O aluno cumpre o critério elemento com **muitos** erros/falhas.



O aluno não executou o elemento.



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Pré-época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

4.3.3. Dossier dos Docentes

Ajudas



AJUDA MUITO ATIVA



AJUDA ATIVA



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



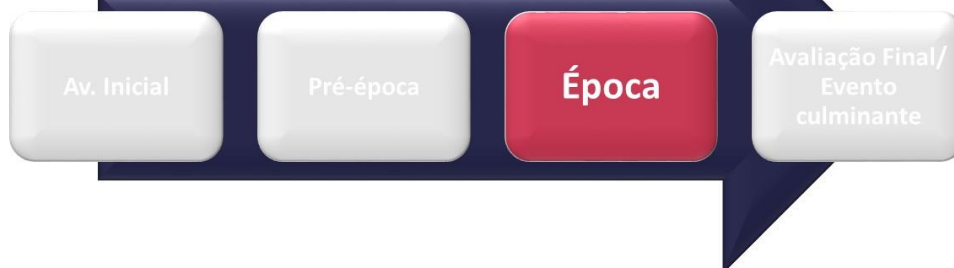
Sulamita Barreto, Alexandro Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

Etapas



- Aulas lecionadas pelos prof. Estagiários;
- Supervisão e acompanhamento dos orientadores científicos, orientador cooperante e de especialistas.



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandro Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção



4. Programa de Intervenção

Época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

Planos de Treino



4. Programa de Intervenção

Época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

Planos de Treino



4. Programa de Intervenção

Época

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

Competições - Jornadas

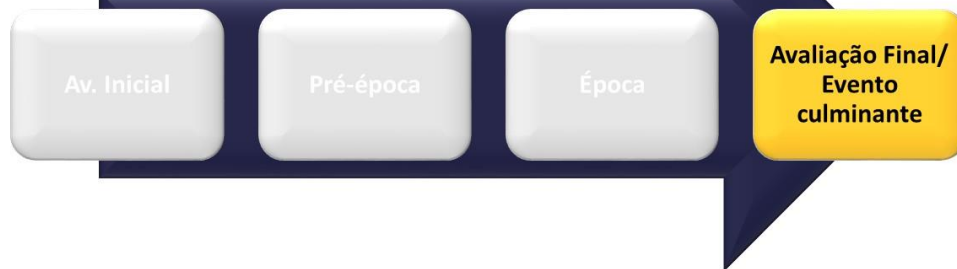
facebook



4. Programa de Intervenção

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção

Etapas



- Aulas lecionadas pelos prof. Estagiários;
- Supervisão e acompanhamento dos orientadores científicos, orientador cooperante e de especialistas.



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

4. Programa de Intervenção

Avaliação Final
Evento
culminante

4.3. Estruturação do Programa de Intervenção



Duração:
1 sessão de 90m.



Atitude sobre à EF

Pereira et al. (2008)



Motivação

Papaioannou et al. (2007)



Prestação Motora



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues

17 março 2018

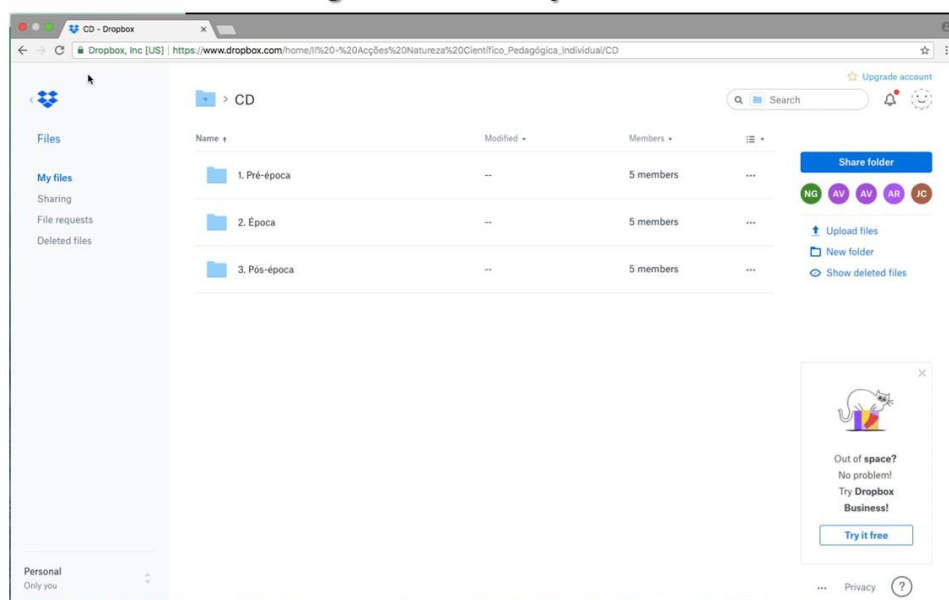
1. Fazer download de uma aplicação de leitor de códigos QR (e.g. QR Code)
2. Ler o código presente neste documento



DOCUMENTAÇÃO DE APOIO

Modelo de Educação Desportiva – Ginástica

Documentação de apoio



5. Avaliação da Intervenção

Com o intuito de avaliar o programa de intervenção, bem como refletir sobre o mesmo, desenvolvemos as seguintes metodologias de recolha de dados:

Metodologia Quantitativa:



- Atitude face à Educação Física
- Motivação
- Empenhamento Motor
- Prestação Motora (solo e aparelhos)

Metodologia Qualitativa:



- Grupo de *Focus* (filmagem)
- Através de um guião semiestruturado

Autorização dos alunos e respetivos Encarregados de Educação.

 UNIVERSIDADE da MADEIRA A Madeira, Universidade desportiva	Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação		Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho, Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues 17 março 2018
--	---	--	---

5. Avaliação da Intervenção

Processamentos Estatísticos:

- Análise exploratória dos dados;
- Análise descritiva (máximo, mínimo, média, desvio padrão);
- Estudo da normalidade das distribuições (teste Kolmogorov-Smirnov);
- T-teste para amostras emparelhadas;
- Todo o tratamento estatístico foi desenvolvido no software estatístico SPSS versão 24.0;
- O nível de significância adotado foi de 5%.

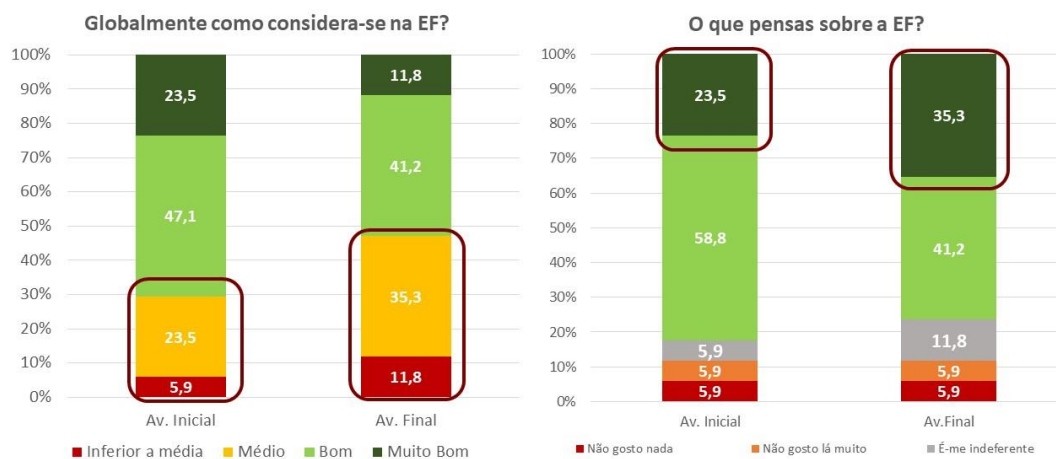
SPSS

 UNIVERSIDADE da MADEIRA A Madeira, Universidade desportiva	Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação		Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho, Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues 17 março 2018
---	---	---	---

5. Avaliação da Intervenção

5.1. Análise Quantitativa

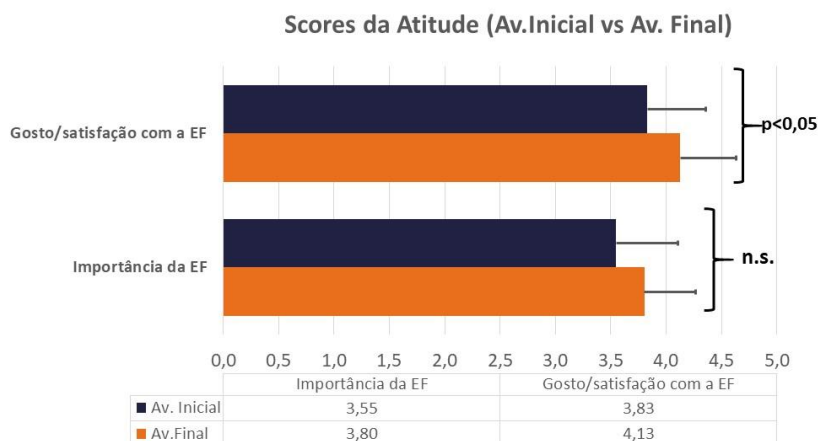
Atitude face à Educação Física



5. Avaliação da Intervenção

5.1. Análise Quantitativa

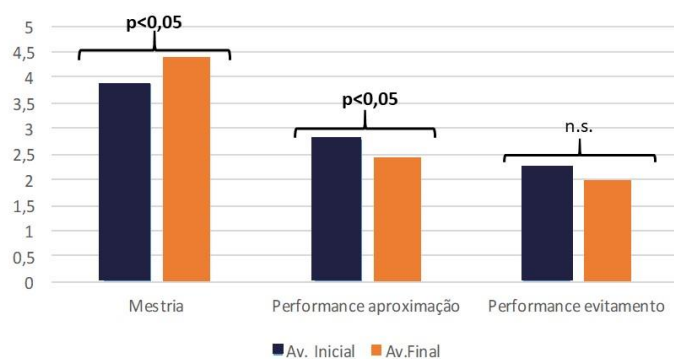
Atitude face à Educação Física



5. Avaliação da Intervenção

5.1. Análise Quantitativa

Motivação



5. Avaliação da Intervenção

5.1. Análise Quantitativa

Empenhamento Motor

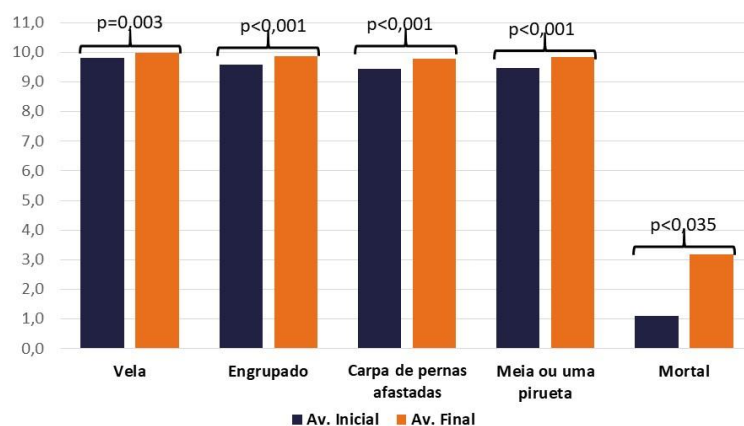
Quadro 1. Percentagem de empenhamento motor ao longo do programa de intervenção.

		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Pré-época	1ª Observação	40,0%	73,0%	58,3%	10,0%
	2ª Observação	33,0%	67,0%	55,1%	9,4%
Época	Treino	33,0%	73,0%	55,0%	9,9%
	Jornada	27,0%	40,0%	34,3%	5,9%
	Treino	40,0%	67,0%	54,7%	8,5%
	Média	34,60%	67,0%	52,3%	7,1%

5. Avaliação da Intervenção

5.1. Análise Quantitativa

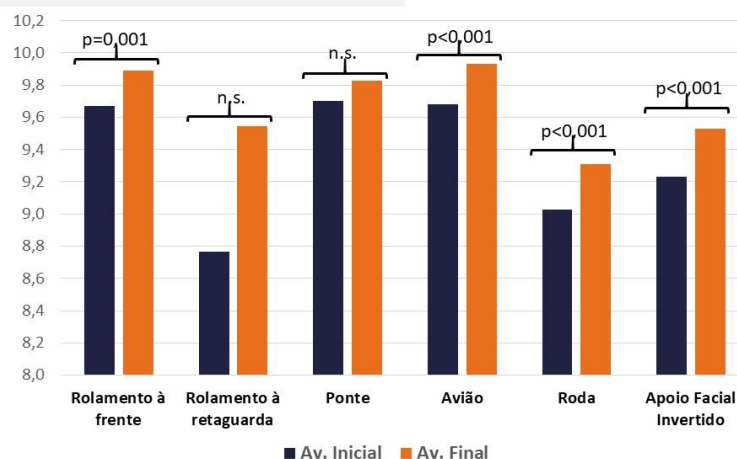
Prestação Motora Ginástica de Aparelhos



5. Avaliação da Intervenção

5.1. Análise Quantitativa

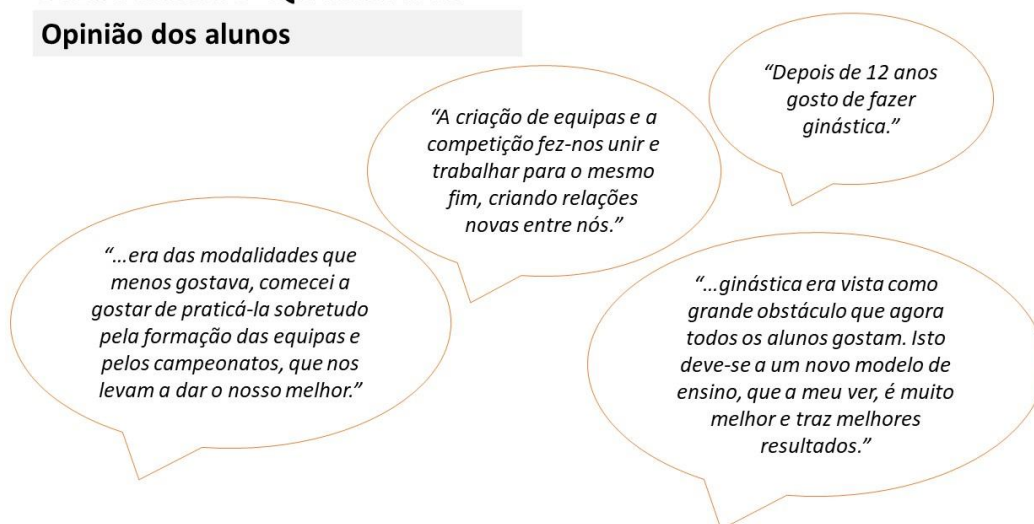
Prestação Motora Ginástica de Solo



5. Avaliação da Intervenção

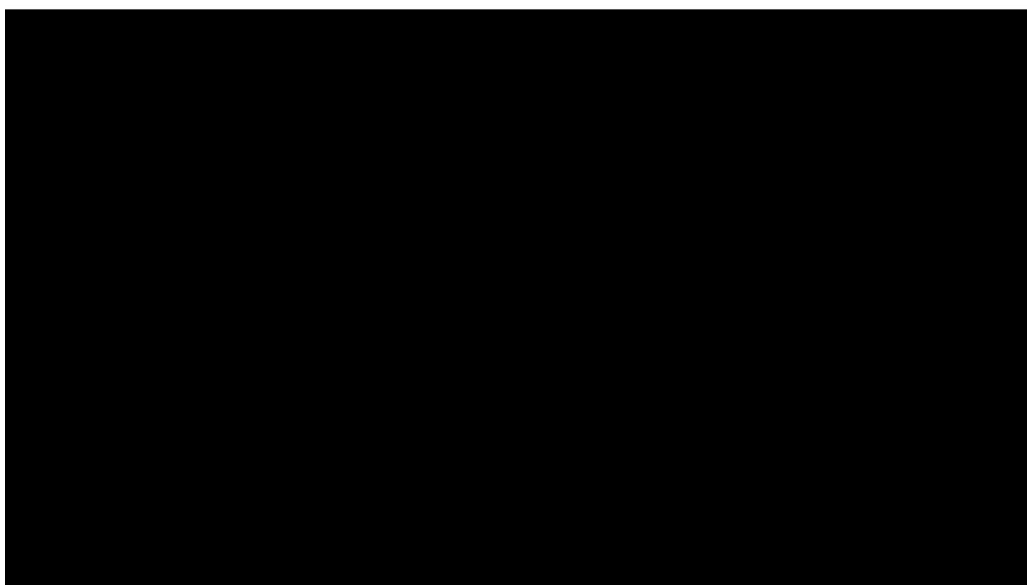
5.2. Análise Qualitativa

Opinião dos alunos



5.2. Análise Qualitativa

Opinião dos alunos



5. Avaliação da Intervenção

5.2. Análise Qualitativa

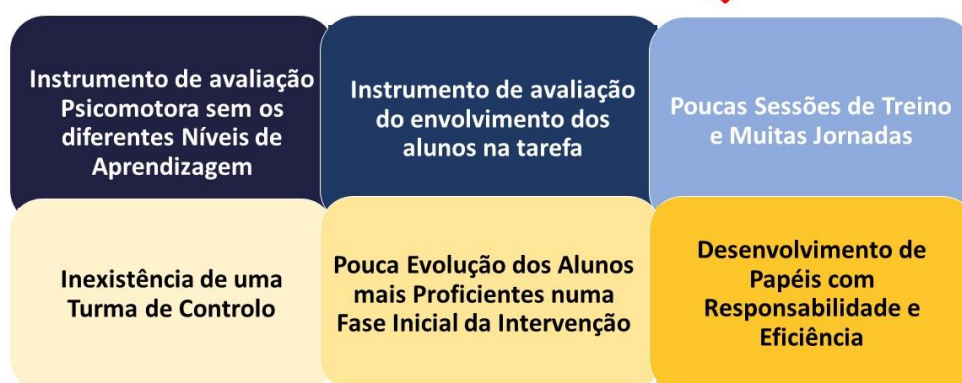
Opinião dos Professores - Potencialidades



5. Avaliação da Intervenção

5.2. Análise Qualitativa

Opinião dos Professores – Aspetos Menos Positivos



6. Considerações Finais



Construção de um Instrumento de Avaliação Psicomotora por Níveis de Aprendizagem.



Menor Tempo Fisicamente Ativo não significa necessariamente falta de Aprendizagem (e.g. tarefa de árbitro).



Aumento do Número de Treinos e Redução do Número de Jornadas.



Existência de uma Turma de Controlo para Aferir os Efeitos Diretos de uma Abordagem Centrada no MED.



Processo Adaptado às Competências Motoras e Cognitivas dos Alunos.



Agradecimentos

- ✓ Alunos das turmas 10.º 1, 10.º 3 e 11.º 4;
- ✓ Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco;
- ✓ Doutor Élvio Gouveia;
- ✓ Mestre João Carvalho;
- ✓ Mestre Gonçalo Marques;
- ✓ Mestre Gabriel Fernandes.



Referências Bibliográficas

Costa, A., Macías, C., Faro, C. & Mattos, L. (2016). Ginástica na Escola: Por Onde Ela Anda Professor? *Conexões*, 4(14), 76-96.

Gouveia, E., Oliveira, R., Gaspar, A., Delgado, M., & Freitas, D. (2016). Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação dos Alunos do 3.ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva. Em Lopes, H., Gouveia, E., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J., & Alves, R. *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira.

Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. Em Mesquita, I. & Bento, J. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.

Rolim, R., & Mesquita, I. (2012). Subsídios para a publicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. Em Mesquita, I. & Bento, J. *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.



Módulo V – Aplicação do Modelo de Educação Desportiva
na matéria de Ginástica: da conceção à avaliação



Sulamita Barreto, Alexandre Vieira, João Carvalho,
Élvio Gouveia, Gonçalo Marques e Ana Rodrigues
17 março 2018



Ação Científico-Pedagógica Coletiva
Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco



1. Fazer download de uma aplicação de leitor de códigos QR (e.g. *QR Code*)
2. Ler o código presente neste documento



DOCUMENTAÇÃO DE APOIO
Modelo de Educação Desportiva – Ginástica

Apêndice 18: Artigo desenvolvido para a ACPC



1

Faculdades de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

**APLICAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA NA MATÉRIA DE
GINÁSTICA: DA CONCEÇÃO À AVALIAÇÃO**
**SPORTS EDUCATION MODEL APPLICATION IN GYMNASTICS: FROM
CONCEPTION TO EVALUATION**

Vieira, A.¹; Barreto, S.¹; Marques, G.¹; Gouveia, E.¹; Carvalho, J.²; Fernandes, G.²;
Rodrigues, A.¹

¹ Centro de Ciências Sociais, Universidade da Madeira.,

² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto

Campus Universitário da Penteada

9000-390 Funchal, Portugal

Autor Correspondente:

Alexandro Vieira

Correio Eletrónico: alexandrinhoscp1@hotmail.com

APLICAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA NA MATÉRIA DE GINÁSTICA: DA CONCEÇÃO À AVALIAÇÃO

RESUMO

Este trabalho teve como principais objetivos: (i) conceber um programa de intervenção, com o intuito de promover a motivação, o empenho motor, a prestação motora na matéria de Ginástica e uma atitude positiva face à Educação Física (EF); (ii) avaliar os efeitos do programa de intervenção; e (iii) debater e refletir, a conceção e a implementação do programa de intervenção, considerando as opiniões dos alunos e professores intervenientes no processo.

Participaram no estudo 34 adolescentes de ambos os sexos (17 do sexo masculino e 17 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, que frequentam o 10.º ano de escolaridade os dois professores estagiários que dirigiram todo o programa de intervenção. Os alunos e os professores não tiveram qualquer experiência com o Modelo de Educação Desportiva (MED).

No início e no final do programa foram aplicados alguns instrumentos para avaliar a atitude em relação à EF (QAAEF), o clima motivacional percebido (PTEGQ) e a prestação motora. Durante a intervenção foi utilizado um instrumento para quantificar as percentagens de empenhamento motor. Foram realizadas entrevistas aos alunos e aos professores participantes na intervenção com recurso a um guião semiestruturado e a filmagens.

No final da intervenção foram verificadas melhorias ao nível da motivação, da prestação motora ($p < 0,05$) e da satisfação face à EF e as percentagens de empenhamento motor foram superiores a 50%.

Apesar das inúmeras potencialidades existentes em torno da implementação do MED na matéria de ensino de ginástica, foram identificados pelos docentes alguns aspetos menos positivos que poderão ser solucionáveis em futuras intervenções.

Palavras Chave: Modelo de Educação Desportiva, Educação Física, Prestação Motora, Motivação, Satisfação, Empenhamento Motor

ABSTRACT

The main objectives of this work were: (i) conceive an intervention program with the purpose of promoting motivation, the motor commitment in the classes of Physical Education (PE), motor preparation in the matter of Gymnastics and a positive attitude phase to the EF; (ii) evaluate the effects of the intervention program; and (iii) to discuss and reflect the design and implementation of the intervention program, taking into account the opinions of the students and teachers involved in the process.

Participated in the study 34 adolescents of both sexes (17 males and 17 females) with ages between 15 and 18 years, who attend the 10th year of a public school in the municipality of Funchal and two trainee teachers who directed the entire intervention program. The students and teachers had no experience with the Sports Education Model (MED).

At the beginning and at the end of the intervention program, some instruments were applied to assess the attitude towards EF (QAAEF), the perceived motivational climate (PTEGQ) and motor performance. During the intervention an instrument was used to quantify the percentages of motor commitment. Interviews were conducted with students and teachers participating in the intervention using a semistructured script and filming. The interviews were done using the technique of focus groups.

At the end of the intervention, there were improvements in motivation, motor performance and satisfaction with PE and percentages of motor commitment above 50%.

Despite the many potentialities surrounding the implementation of the MED in gymnastics, some less positive aspects that could be solved in future interventions were identified by the teachers.

Keywords: Sports Education Model, Physical Education, Motor Performance, Motivation, Satisfaction, Motor Commitment

APLICAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA NA MATÉRIA DE GINÁSTICA: DA CONCEÇÃO À AVALIAÇÃO

INTRODUÇÃO

A utilização de propósitos e procedimentos desalinhados na forma de conceber o desporto e, consequentemente na forma de o tratar, ou seja, de o ensinar e de o moldar nas aulas de Educação Física (EF), poderá estar na origem do decréscimo dos índices motivacionais dos alunos para participar nas atividades da aula (Mesquita, 2012). Assim sendo, é tempo de experimentar e enveredar por modelos instrucionais, mais apelativos, mais contagiantes e mais exigentes em termos de envolvimento dos alunos (Rolim & Mesquita, 2012).

O Modelo de Educação Desportiva (MED) trata-se de uma abordagem emergente do ensino do desporto que caracteriza-se por: (i) colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem; (ii) promover a redução das barreiras de envolvimento desportivo e as oportunidades de sucesso, pelo sublinhar da aquisição de competências motoras, pessoais e sociais; (iii) fidelizar o aluno à prática desportiva e (iv) fornecer experiências desportivas autênticas e pedagogicamente bem orientadas em contexto escolar, contrariando a descontextualização do desporto e a ausência de formalidade e festividade da competição nas aulas de EF (Hastie, 2011; Mesquita, 2012; Siedentop, 2002).

No caso em concreto da Ginástica, as exigências ao nível da aptidão física na realização dos elementos gímnicos, as formas pouco dinâmicas de organização das sessões, a inadequada ou insuficiente preparação dos professores, a escassez e em alguns casos, a inexistência de recursos espaciais e materiais são alguns dos fatores associados à reduzida participação dos alunos nas situações práticas desta matéria de ensino (Costa, Macías, Faro & Mattos, 2016; Gouveia, Oliveira, Gaspar, Delgado & Freitas, 2016).

Para reverter essa situação, Araújo (2002) afirma que deverão ser prescritas situações de aprendizagem pedagogicamente adequadas, considerando o nível de desenvolvimento gímico, a idade e a experiência desportiva dos alunos. Para além disto, o ensino da ginástica, de acordo com Guerreiro (2012), deverá incidir sobre os interesses e motivações dos alunos e dos próprios professores, que deverão estar devidamente preparados, sendo conhecedores das metodologias de ensino dos conteúdos desta matéria nuclear.

Nos últimos anos, muitas das investigações desenvolvidas têm procurado quantificar a eficácia e a efetividade do MED na motivação para a participação dos alunos em várias matérias

do curriculum da EF, contudo, segundo Gouveia et al., (2016), a literatura existente no âmbito da Ginástica Desportiva é ainda reduzida.

OBJETIVOS

Com o desenvolvimento do presente trabalho pretende-se:

- Conceber um programa de intervenção com o intuito de promover: (i) uma atitude positiva face à EF, (ii) a motivação, (iii) o empenho motor nas aulas de EF, (iv) a prestação motora na matéria de Ginástica;
- Avaliar os efeitos do programa de intervenção nos seguintes parâmetros: (i) atitude em relação à EF; (ii) motivação para a EF e (iii) prestação motora;
- Debater e refletir a conceção e implementação do programa de intervenção, considerando a opinião dos alunos e professores sobre o mesmo.

AMOSTRA

Participaram no estudo 34 adolescentes de ambos os sexos (17 do sexo masculino e 17 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, que frequentam o 10.º ano de escolaridade, de um estabelecimento de ensino público do concelho do Funchal e dois professores estagiários, que dirigiram todo o programa de intervenção. Antes da intervenção, quer os professores quer os alunos não tinham tido qualquer experiência com o MED.

CARATERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

A intervenção foi dirigida pelos professores estagiários, estudantes do Mestrado de Ensino de Educação Física no Ensinos Básico e Secundário e com a supervisão direta dos orientadores científico e cooperante e de um especialista da Ginástica Desportiva.

Tratou-se de uma investigação com características longitudinais e na organização da unidade didática foram implementados os princípios orientadores do MED (Siedentop, 2002).

O programa de intervenção foi constituído por quatro etapas: avaliação inicial, pré-época, época e evento culminante e teve a duração de 13 sessões de 90 minutos, perfazendo um total de 1170 minutos e decorreu entre setembro e dezembro de 2017. As aulas foram lecionadas pelos professores estagiários com a supervisão e acompanhamento dos orientadores científicos, o orientador cooperante e do especialista na matéria.

A avaliação inicial teve a duração de 90 minutos e serviu para avaliar a prestação motora e aplicar os questionários referente à motivação e à atitude face à EF. Além da avaliação da

prestação motora, todos os participantes foram avaliados relativamente à sua atitude face à EF e motivação através de questionário.

A pré-época teve uma duração de 360 minutos (5 aulas de 90 minutos), e serviu para os alunos familiarizarem-se com as situações práticas relacionadas com a execução dos elementos gímnicos e respetivas ajudas. Nesta etapa, as equipas foram constituídas, tendo em conta os resultados da prestação motora, a responsabilidade dos alunos e as relações de afinidade. Posteriormente, os alunos escolheram as funções (jogador, juiz, treinador adjunto, capitão de equipa e fotógrafo) que queriam desempenhar no decurso da época e os contratos protocolares foram assinados. Ao longo da época desportiva todas as situações práticas prescritas e respetivas progressões, os critérios de êxito e as ajudas gímnicas abordadas tiveram em conta o “Manual de Ajudas” de (Araújo, 2002)

Na terceira etapa, os alunos, de acordo com os papéis que iriam desempenhar, tiveram uma formação específica e foi disponibilizado um dossier com os exercícios que as equipas teriam de consultar previamente para poderem preparar adequadamente as suas sessões de treino. Em todos os treinos e competições foram definidos alguns pressupostos regulamentares, que caso as equipas não cumprissem seriam penalizadas na classificação final. Nas competições, enquanto uma equipa competia, a outra ficava responsável por organizar a jornada e as restantes treinavam nas estações disponíveis. Esta etapa teve uma duração de 630 minutos.

Por último, no evento culminante com uma duração de 90 minutos foi realizada novamente a avaliação da prestação motora e aplicados os questionários relacionados com a motivação e atitude em relação à EF. Nesta fase de festividade alguns agentes da comunidade educativa (e.g. encarregados de educação, especialistas da modalidade) foram convidados a assistir ao evento. No término da competição, as equipas vencedoras receberam os prémios, tendo em conta o desempenho apresentado na terceira e na última etapa.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação do programa de intervenção foi realizada com recurso a dois tipos de metodologia distintas de recolha de dados: metodologia qualitativa e metodologia quantitativa.

No que diz respeito à metodologia quantitativa, foi aplicado o QAAEF, instrumento desenvolvido por Pereira et al. (2008), para determinar a atitude dos alunos face à EF e que possui um score único de motivação que pode variar entre os 10 e os 50 pontos. Para avaliar o clima motivacional nas aulas de EF foi utilizado o PTEGQ, um instrumento desenvolvido por Papaioannou et al. (2007).

Para o efeito, foi criada um protocolo de avaliação em colaboração com o especialista no que diz respeito à definição dos critérios de êxito mais importantes a observar/avaliar. Este modelo de avaliação baseia-se nos códigos de pontuação da Ginástica Artística Masculina (GAM) e Feminina (GAF), bem como no código de pontuação de Ginástica de Trampolins, referente ao Mini Trampolim. No que toca à ginástica de solo foram feitas adaptações ao sistema de ensino, ou seja, em vez do docente avaliar uma sequência de solo como um todo, é avaliado elemento a elemento, o que está mais em concordância com os objetivos definidos pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF). O sistema de pontuação na ginástica de solo é feito num todo a cada elemento gímico, ou seja, são atribuídos 10 pontos à execução perfeita de cada elemento gímico, enquanto que o sistema de pontuação na ginástica de aparelhos (minitrampolim) é feito critério a critério. As penalizações são atribuídas tendo em consideração a execução dos critérios de êxito.

O empenhamento motor foi avaliado em cinco das treze sessões que compunham a época desportiva. Para quantificar a percentagem de atividade física moderada-a-vigorosa foi utilizado um instrumento desenvolvido por Siedentop, Hastie e Mars (2011), que consistia em observar um aluno a cada dois minutos, durante quinze vezes.

Em relação à metodologia qualitativa foram realizadas entrevistas aos alunos e aos professores com recurso a um guião semiestruturado e a filmagens. As entrevistas foram realizadas utilizando a técnica de grupos de *focus*, onde várias pessoas foram, simultaneamente convidadas a dar sua opinião sobre a implementação desta modelo de ensino do desporto.

PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Ao nível do processamento dos dados foi realizada uma análise exploratória com o intuito de se identificar possíveis erros de entrada e a presença de outliers.

A caracterização correta da amostra nas variáveis em estudo foi efetuada através de estatística descritiva (média, desvio padrão, máximo e mínimo). O teste Kolmogorov-Smirnov foi utilizado para analisar a normalidade da distribuição das variáveis. O teste estatístico T-Student permitiu a análise das amostras emparelhadas, comparando os resultados da amostra numa fase inicial e final da época desportiva.

Todo o tratamento estatístico foi desenvolvido no software estatístico SPSS versão 24.0 e o nível de significância adotado foi de 5%.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados mostram que os alunos passaram a ter uma maior consciencialização relativamente ao seu desempenho motor na disciplina de EF. No início da época desportiva apenas 29,4% dos alunos consideraram ter um desempenho “médio” ou “inferior à média”, após o programa de intervenção, esse valor acabou por aumentar 17,7% pontos percentuais.

Terminada a época desportiva, constatou-se que a implementação do MED teve um contributo significativamente positivo ($p<0,05$) nos *scores* relacionados com a variável “satisfação com a EF”. No que diz respeito aos *scores* da variável “importância atribuída à EF”, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, a média dos resultados obtidos indica que a EF é tão preponderante quanto as restantes disciplinas curriculares (figura 1).

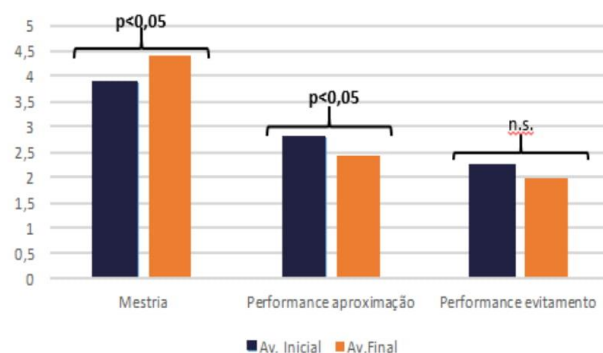


Figura 1: Motivação

Foi registado um aumento dos *scores* da variável “mestria”, ou seja, os alunos passaram estar mais predispostos e motivados para aprender novas habilidades. A este propósito, os alunos participantes consideraram que a implementação desta metodologia permitiu “aumentar a motivação própria”, “executar as atividades da aula com mais prazer”. Wallhead e Ntoumanis (2004), Spittle e Byrne (2009) nas investigações realizadas constataram que a implementação do MED teve uma influência positiva no aumento da motivação nas aulas de EF, indo de encontro com os resultados obtidos no nosso estudo.

Os *scores* da “performance de aproximação” diminuíram, demonstrando que os alunos, após a implementação do MED, passaram a valorizar mais o desempenho coletivo, em detrimento do desempenho individual na execução das habilidades gímnicas.

Na “performance de evitamento”, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, verificou-se que os alunos passaram a evitar com menos frequência a realização dos exercícios.

Ao longo do programa de intervenção procurou-se quantificar a percentagem de empenhamento motor em cinco das treze sessões da época desportiva. Os resultados revelaram a existência de percentagens superiores a 50% em quatro sessões. No dia em que foi realizada uma das jornadas competitivas esse valor acabou por ser inferior à média recomendada, devido ao facto de alguns alunos, apesar de estarem envolvidos nas tarefas da aula, encontravam-se fisicamente sedentários (e.g. desempenho de funções de juiz gímico).

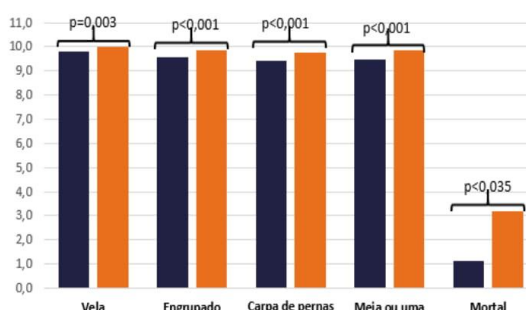


Figura 2: Prestação Motora Ginástica de Aparelhos

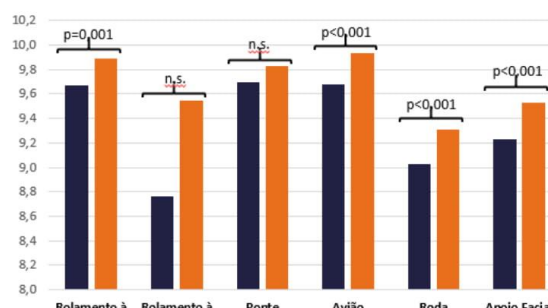


Figura 3: Prestação Motora Ginástica de Solo

No que diz respeito à prestação motora, verificou-se na ginástica de aparelhos a existência de um contributo significativamente positivo da implementação desta metodologia de ensino do desporto, especialmente no mortal à frente engrupado. Ao nível da ginástica de solo, apesar de terem sido registadas evoluções significativas, nem todos os alunos acompanharam a tendência evolutiva, especialmente na execução dos critérios de êxito do rolamento à retaguarda e da ponte. Coelho (2011), Campo, López, Jilete e Sánchez (2014) nas investigações realizadas, concluíram que a implementação deste tipo de metodologias possibilita a melhoria do domínio motor e das ações motoras básicas, respetivamente.

Os professores que orientaram a intervenção consideraram que com a implementação do MED foi possível obter níveis de envolvimento elevados nas tarefas da aula e, consequentemente, uma diminuição dos comportamentos fora da tarefa. Os alunos participantes afirmaram também que com a introdução deste modelo nas aulas de EF “participaram mais ativamente” e “cooperaram muito mais”. Hastie (1996), após a análise da influência do MED

O instrumento utilizado para avaliar o envolvimento dos alunos na tarefa das aulas apenas teve em consideração o domínio motor. Em futuras investigações, a aplicação de um instrumento que não avalie apenas o envolvimento motor do aluno nas tarefas da aula deverá ser devidamente equacionado, uma vez que menor tempo fisicamente ativo não significa necessariamente ausência de aprendizagem.

Durante a época desportiva o número de treinos deverá ser aumentado e, consequentemente, o número de jornadas competitivas deverá ser reduzido dando a possibilidade aos alunos de terem mais tempo de prática.

Nem sempre os elementos das equipas encontram-se devidamente preparados para assumir as funções contratualizadas com a devida eficiência e responsabilidade sendo necessário, em algumas situações, intervir e redefinir os papéis a desempenhar, evitando a ambiguidade e a desresponsabilização no desempenho das funções. Todo o processo deverá ser cuidadosamente adaptado pelo professor às competências cognitivas individuais dos alunos.

Nas duas primeiras sessões da pré-época não foram verificadas evoluções motoras nos alunos mais proficientes, devido ao facto de estarem a executar elementos que já estavam mais do que consolidados. As tarefas atribuídas deverão, desde o início do processo, ser ajustadas ao nível motor dos alunos, proporcionando a todos, sem exceção, oportunidades equitativas e qualitativas de aprendizagem.

Por último, apesar dos resultados da investigação demonstrarem a existência de melhorias nos domínios motor, cognitivo e social recomendamos, que em futuras investigações realizadas sobre esta temática, exista um grupo de controlo, de modo a que se possa aferir com maior minuciosidade os efeitos diretos da implementação do MED.

- Hastie, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as na educational experience. Em P. Hastie, Sport Education: International perspectives (pp.1-12). London: Routledge.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H (2011). *Complete guide to Sport Education*. United States of America: Human Kinetics, 2nd ed.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266
- Wallhead, T. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2004, 23, 4-18

12. Anexos

Anexo 1: Instrumento de Avaliação Psicomotora - JDC-I (Garganta, 1998)

Níveis de Domínio de Jogo				
Fases	Ocupação de espaço	Progressão no terreno	Domínio da bola	Cooperação
Jogo Espontâneo - Centração na bola - Subfunções - Problemas na compreensão do jogo	Espaço ocupado em função da bola	Progressão no terreno em função da bola	Insuficiente domínio da bola	Ausência de cooperação
Jogo Intencional - A função não depende apenas da posição da bola	Espaço ocupado em função dos colegas e adversário	Progressão no terreno em função da baliza	Domínio instável da bola	Cooperação “oportunista” intermitente
Jogo Estruturado - Consciencialização da coordenação das funções	Ocupação racional do espaço	Progressão em função dos colegas, adversários, bola e baliza	Domínio estável da bola	Cooperação consciente
Jogo Elaborado - Ações inseridas na estratégia da equipa	Ocupação estratégica do espaço	Progressão estratégica no terreno	Domínio estável e criativo da bola	Cooperação subconsciente (automatismos)

Anexo 2: Instrumento de Avaliação Psicomotora - Voleibol

(Mesquita, 1998)

Níveis de Domínio do Jogo	Dinâmica Coletiva	Serviço	Receção	Ataque	Defesa
Jogo Estático	Intervenções na bola quase inexistentes; jogo predominantemente a um toque (reenvios diretos, quase sempre sem êxito); ausência de relações no espaço de jogo; posicionamento estático, ocupação não racional do espaço de jogo.	Percentagem elevada de serviços falhados.	Ausência de deslocamento; poucas intervenções na bola (quando existem são ineficazes); pouco controlo na realização dos gestos técnicos; ações estáticas isoladas; corpo orientado em função do espaço adversário.	O principal gesto de ataque é o serviço; Troca de bola é quase inexistente; ataque constantemente ineficaz e reduzido a um toque (reenvios diretos de bola após a receção); pouco domínio do gesto técnico de ataque.	Inexistência de intencionalidade na ação defensiva; Atitude de espera em posição estática; Ausência de análise da trajetória da bola.
Jogo Anárquico	Ações individualistas; aglomeração em torno da bola no momento de queda; maior número de bolas intercetadas; continuação dos reenvios diretos (1 toque na bola); jogadores movimentam-se ocasionalmente.	Percentagem de serviços falhados diminui comparativamente ao 1.º nível.	Maior número de bolas intercetadas (receção pouco orientada para o distribuidor); chegada tardia à bola; contato com a bola no momento da manchete sem local definido no antebraço e ausência de coordenação entre os MS e os MI no momento do passe.	O serviço continua a ser o principal gesto de ataque; Continuação dos reenvios diretos de bola (maior eficácia); surgimento do 2.º toque (forma ocasional); fraca eficácia ofensiva.	Ocupação do terreno desorganizadamente; defesa frequentemente estática; ação pouco coordenada dos MS e dos MI na defesa; surgimento do 2.º toque (menor frequência na rotura do jogo)
Jogo de Consecução Rudimentar dos 3 Toques	Estabelecimento de relações no espaço de jogo; Desaglomeração em torno da bola; organização coletiva (ocorrência dos 3 toques); não existe progressão para a	Percentagem de serviços falhados diminui em relação ao 2.º nível.	Maior número de bolas intercetadas (receção orientada para o distribuidor); ação coordenada dos MS e dos MI; segmentos corporais	Redução dos reenvios diretos de bola (surgimento do 3.º toque); fraca eficácia ofensiva (inexistência de progressão para a rede).	Maior eficácia; ações defensivas coordenadas e direcionadas para o distribuidor; preocupação na realização do 2.º toque para a construção do ataque.

	rede do 2.º toque para o 3.º toque.		orientados para o local de envio da bola.		
Jogo de Consecução Elaborada dos 3 Toques	Maior dinamismo nas ações; consecução constante na realização dos três toques; progressão para a rede; comunicação constante; coordenação de funções entre jogadores;	Porcentagem de serviços falhados muito reduzida.	Elevado número de bolas interceptadas (receção orientada para o distribuidor); deslocamentos realizados com rapidez e na direção da bola; verbalização na intencionalidade de receber a bola.	Principal gesto de ataque surge no 3.º toque; ataque construído organizadamente (jogadores colocados paralelamente à rede).	Realização de bloco e manchete nas ações defensivas; deslocação no campo considerando o tipo de ataque do adversário; capacidade de antecipar as ações ofensivas; surgimento da rutura do ataque (elevada eficácia do ataque)

Anexo 3: Ficha de Registo - Assistência às Aulas (Siedentop et al., 2011)

AVALIAÇÃO MPVA

Data: Ano: Turma: Professor(a): S

Matéria de Ensino:

MPVA: atividade física moderada-a-vigorosa

Definição: caminhada rápida ou qualquer atividade que exigiria mais energia do que uma caminhada normal (inclui exercícios de força como *curl-ips* e *push-ups*)

Fração por cada 2 minutos	Número de Aluno									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1									
	2									
	3									
	4									
	5									
	6									
	7									
	8									
	9									
	10									
	11									
	12									
	13									
	14									
	15									

Total de Y										
Total de N										

Total % (/15)										
----------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

From D. Siedentop, P. A. Hastie, and H. van der Mars, 2011, Complete Guide to Sport Education, Second Edition (Champaign, IL: Human Kinetics).