

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

RELATÓRIO DE MESTRADO

Francisco José Baeta Santos

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2019

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

RELATÓRIO DE MESTRADO

Francisco José Baeta Santos

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Helder Manuel Arsénio Lopes

“O maior inimigo do conhecimento não é a ignorância, mas sim a ilusão de conhecimento”

(Stephen Hawking)

Agradecimentos

Após todo o esforço dedicado para concluir esta etapa pessoal, marcada por algumas adversidades, mas sendo, na sua globalidade, um processo enriquecedor ao nível de conhecimentos, aprendizagens e de novos laços de amizade, não poderia deixar de agradecer às pessoas que me suportaram e acompanharam, ao longo deste percurso. Assim, gostaria de agradecer:

Aos meus pais e irmãos, por todo o apoio demonstrado ao longo desta etapa e pela compreensão nos momentos em que não lhes foi dada a devida atenção. O vosso incentivo constante, foi sem dúvida uma motivação adicional. Em especial à minha irmã, por me ter ajudado nos momentos em que necessitei.

Ao Orientador Científico, Professor Doutor Helder Lopes, que desde o momento que ingressei na Universidade da Madeira, foi um dos professores que mais me marcou, sobretudo pela sua forma de pensar e refletir sobre as diversas problemáticas. No estágio não foi diferente, adotou sempre uma atitude crítica sobre os diversos aspetos, solicitando reflexões constantes, que sem dúvida, foram fundamentais para o meu percurso académico como profissional.

Ao nosso Orientador Cooperante, Doutor Miguel Nóbrega, por ser um excelente profissional, que me ajudou desde o início, demonstrando sempre disponibilidade e abertura para debater todas as dúvidas, problemáticas e curiosidades que nos iam surgindo. Sem dúvida, uma pessoa que irá ser recordada, pelo facto de nos levar a pensar e a refletir sobre as diversas funções associadas à docência de Educação Física, elevando os nossos conhecimentos e habilidades, tanto teóricos como práticos.

À Professora Doutora Ana Rodrigues, que embora não tenha sido nossa orientadora, teve um grande contributo para a conclusão deste Estágio Pedagógico. Saliento, com imensa gratidão, a sua ética profissional, bom senso, paciência e humanismo, em função de dúvidas e trabalhos integrantes deste percurso.

A todos os meus colegas estagiários pela amizade, cooperação, auxílio e disponibilidade prestada. Sem dúvida um percurso exigente e trabalhoso para todos nós, mas não impossibilitou a interação e união. Em especial, ao meu colega de estágio e amigo de infância, Nelson Faria, pelo companheirismo, e por todos os momentos partilhados, não só nesta fase, mas em toda a vida. Começamos juntos e terminamos juntos!

À minha turma, pela experiência vivenciada, que embora desempenhasse um papel de educador, saliento que a aprendizagem foi recíproca. Foi com todos eles, com os meus queridos alunos, que aprendi e cresci e conseqüentemente nunca os esquecerei.

Por último, à uma das pessoas mais importantes da minha vida, à minha namorada Luísa, por toda a ajuda prestada, pelo incentivo constante e por acreditar sempre em mim, apesar de todas as dúvidas e momentos em que eu próprio não acreditei. Digo sem nenhuma dúvida, que ao teu lado, tudo foi mais fácil.

Resumo

O presente Relatório visa retratar todo o processo inerente ao Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, realizado na Escola Secundária Francisco Franco no ano letivo 2018/2019.

Dado que a prática profissional docente está sujeita a um conjunto de planeamentos, gestão e operacionalização de atividades e processos específicos que envolvem a comunidade educativa, os resultados que deles advêm são fontes fundamentais de aprendizagens e experiências, que são determinantes para desenvolver no estagiário competências e capacidades, essenciais para exercer esta profissão. Dentro destas capacidades e competências, destacamos as seguintes: (i) Domínio, de forma aprofundada, de conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino de Educação Física; (ii) Conhecimento pormenorizado dos programas específicos da disciplina dos diferentes níveis de ensino, adaptando de forma rentável à realidade do contexto; (iii) Promoção e dinamização do debate e reflexão da Educação, em geral, e da Educação Física em particular; (iv) Desenvolvimento da autonomia, trabalho cooperativo, comunicação e espírito crítico, demonstrando sempre, competências profissionais de ética e moral.

Através deste documento, iremos descrever, analisar e refletir sobre as competências e capacidades supramencionadas, assim como, apresentar as experiências, as dificuldades e os desafios vivenciados em contexto real de docência, nomeadamente, no papel de professor estagiário de Educação Física. Destacamos, assim, os capítulos da Prática Letiva, das Ações Científico-Pedagógicas, das Ações de Intervenção na Comunidade Escolar e das Ações de Integração no Meio Escolar, como os que mais impacto tiveram, para a nossa formação docente.

Palavras Chave: Estágio, Docência, Educação Física, Processo de Ensino-Aprendizagem, Alunos.

Abstract

This Report aims to portray the entire process inherent in the Pedagogical Internship of the master's in physical education teaching in the Basic and Secondary School of the University of Madeira, held at the Francisco Franco Secondary School in the academic year 2018/2019.

Given that teaching professional practice is subject to a set of planning, management and operationalization of specific activities and processes that involve the educational community, the results that result from them are fundamental sources of learning and experience, which are crucial to develop in the field. trainee skills and abilities, essential for practicing this profession. Within these capabilities and competences, we highlight the following: (i) In-depth mastery of scientific and technical knowledge in the field of Physical Education teaching; (ii) Detailed knowledge of the subject-specific programs of the different levels of education, cost-effectively adapting to the contextual reality; (ii) Promotion and promotion of the debate and reflection on Education in general and Physical Education in particular; (iii) Development of autonomy, cooperative work, communication and critical thinking, always demonstrating professional skills in ethics and morals.

Through this document, we will describe, analyse and reflect on the abovementioned skills and abilities, as well as present the experiences, difficulties and challenges experienced in real teaching context, namely in the role of trainee teacher of Physical Education. Thus, we highlight the chapters of Teaching Practice, Scientific-Pedagogical Actions, Intervention Actions in the School Community and Integration Actions in the School Environment, as the ones that had the most impact, for our teacher education.

Keywords: Internship, Teaching, Physical Education, Teaching-Learning Process, Students.

Résumé

Ce rapport vise à décrire l'ensemble du processus inhérent au stage pédagogique du Master en enseignement de l'éducation physique à l'école primaire et secondaire de l'Université de Madère, qui s'est tenu à l'école secondaire Francisco Franco au cours de l'année académique 2018/2019.

Étant donné que l'enseignement de la pratique professionnelle est soumis à un ensemble de planification, de gestion et d'opérationnalisation d'activités et de processus spécifiques qui impliquent la communauté éducative, les résultats qui en résultent sont des sources fondamentales d'apprentissage et d'expérience, qui sont cruciales pour se développer sur le terrain. Compétences et aptitudes des stagiaires, essentielles à l'exercice de cette profession. Au sein de ces capacités et compétences, nous soulignons les points suivants: (i) Maîtrise approfondie des connaissances scientifiques et techniques dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique; (ii) Connaissance détaillée des programmes thématiques des différents niveaux d'enseignement, en s'adaptant de manière rentable à la réalité contextuelle; (ii) Promotion et promotion du débat et de la réflexion sur l'éducation en général et l'éducation physique en particulier; (iii) Développement de l'autonomie, du travail coopératif, de la communication et de la pensée critique, démontrant toujours des compétences professionnelles en éthique et en morale.

À travers ce document, nous décrirons, analyserons et réfléchirons sur les compétences et aptitudes susmentionnées, ainsi que présenterons les expériences, difficultés et défis rencontrés dans un contexte pédagogique réel, notamment dans le rôle d'enseignant stagiaire en éducation physique. Ainsi, nous mettons en évidence les chapitres de la pratique pédagogique, des actions scientifiques et pédagogiques, des actions d'intervention dans la communauté scolaire et des actions d'intégration dans l'environnement scolaire, comme ceux qui ont eu le plus d'impact, pour notre formation des enseignants.

Mots-clés: Stage, Enseignement, Éducation Physique, Processus d'Enseignement-Apprentissage, Étudiants.

Resumen

Dieser Bericht soll den gesamten Prozess des pädagogischen Praktikums des Lehrers für Leibeserziehung an der Grund- und Sekundarschule der Universität Madeira darstellen, das im akademischen Jahr 2018/2019 an der Francisco Franco Secondary School stattfand.

Da die Lehrberufspraxis einer Reihe von Planungen, Management- und Operationalisierungsmaßnahmen für bestimmte Aktivitäten und Prozesse unter Einbeziehung der Bildungsgemeinschaft unterliegt, sind die daraus resultierenden Ergebnisse grundlegende Lern- und Erfahrungsquellen, die für die Entwicklung in diesem Bereich von entscheidender Bedeutung sind. Fähigkeiten und Fertigkeiten der Auszubildenden, die für die Ausübung dieses Berufs unerlässlich sind. Im Rahmen dieser Fähigkeiten und Kompetenzen heben wir Folgendes hervor: (i) Vertiefte Beherrschung der wissenschaftlichen und technischen Kenntnisse im Bereich des Sportunterrichts; (ii) detaillierte Kenntnis der fachspezifischen Programme der verschiedenen Bildungsebenen, kostengünstige Anpassung an die Kontextrealität; (ii) Förderung und Förderung der Debatte und Reflexion über Bildung im Allgemeinen und Sport im Besonderen; (iii) Entwicklung von Autonomie, kooperativer Arbeit, Kommunikation und kritischem Denken, wobei stets professionelle Fähigkeiten in Bezug auf Ethik und Moral unter Beweis gestellt werden.

In diesem Dokument beschreiben, analysieren und reflektieren wir die oben genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten und stellen die Erfahrungen, Schwierigkeiten und Herausforderungen vor, die im realen Lehrkontext, insbesondere in der Rolle des angehenden Sportlehrers, aufgetreten sind. Daher heben wir die Kapitel der Unterrichtspraxis, der wissenschaftlich-pädagogischen Maßnahmen, der Interventionsmaßnahmen in der Schulgemeinschaft und der Integrationsmaßnahmen im schulischen Umfeld als diejenigen hervor, die für unsere Lehrerausbildung den größten Einfluss hatten.

Schlüsselwörter: Praktikum, Unterricht, Sportunterricht, Lehr-Lern-Prozess, Studenten.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual
AE – Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividade de Extensão Curricular
AEEF – Aprendizagens Essenciais de Educação Física
AF – Atividade Física
AF – Avaliação Formativa/Avaliações Formativas
ARE – Atividades Rítmicas Expressivas
AS – Avaliação Sumativa/Avaliações Sumativas
DAC – Domínios de Autonomia Curricular
DC – Desportos de Combate
DEFD-FCS – Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais
EBSDAAS – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
EF – Educação Física
EFERAM-CIT – Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira –
Compreender, Intervir, Transformar
ESFF – Escola Secundária de Francisco Franco
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
JDC-I – Jogos Desportivos de Invasão
MC – Modelo de Competências
MED – Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
PAA - Plano Anual de Atividades
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
SRE – Secretaria Regional da Educação
TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade(s) Didática(s)

UMa – Universidade da Madeira

Índice

1.	Introdução	1
2.	Enquadramento	3
2.1.	Enquadramento do Estágio.....	3
2.2.	Envolvimento Contextual.....	5
2.2.1.	Caraterização da ESFF	7
2.2.1.1.	Horário de Funcionamento.....	8
2.2.1.2.	Recursos Humanos.....	8
2.2.1.3.	Órgãos de Administração e Controlo.....	9
2.2.1.4.	Clubes, Núcleos e Projetos.....	9
2.2.1.5.	Instalações	10
2.2.1.6.	Grupo Disciplinar de Educação Física	11
2.2.1.7.	Recursos Materiais e Rotação das Instalações	11
2.3.	Enquadramento Legislativo.....	12
2.4.	Enquadramento do EFERAM-CIT.....	14
2.5.	Turmas Atribuídas.....	16
2.5.1.	Turma do 10.º Ano.....	16
3.	Prática Letiva	17
3.1.	Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem	18
3.1.1.	Planeamento Anual	21
3.1.2.	Unidade Didática	34
3.1.3.	Plano de Aula.....	40
3.1.4.	Metodologias e Estratégias de Ensino	45
3.1.5.	Avaliação	87
3.2.	Lecionação à Turma do 6.º Ano.....	99
3.2.1.	Balanço da Lecionação a Turma de 6º ano	100
3.3.	Assistência às Aulas	104

3.3.1.	Enquadramento	104
3.3.2.	Objetivos	105
3.3.3.	Metodologia e Procedimentos.....	105
3.3.4.	Reflexão Final da Assistência às Aulas	107
4.	Ações de Integração no Meio	112
4.1.	Caraterização da Turma	112
4.1.1.	Metodologia	113
4.1.2.	Apresentação e discussão dos Resultados.....	115
4.1.3.	Balanço Final	120
4.2.	Ação de Extensão Curricular.....	123
4.2.1.	Planeamento e Operacionalização	123
4.2.2.	Balanço da Atividade	126
5.	Ações Científico Pedagógicas.....	129
5.1.	Ação Científico Pedagógica Individual.....	129
5.1.1.	Conceção.....	130
5.1.2.	Operacionalização.....	131
5.1.3.	Balanço	132
5.2.	Ação Científico Pedagógica Coletiva	134
5.2.1.	Conceção.....	135
5.2.2.	Operacionalização.....	137
5.2.3.	Balanço	139
6.	Atividades de Intervenção na Comunidade	141
6.1.	Semana Multidesportiva.....	143
6.1.1.	Enquadramento	143
6.1.2.	Funções Desempenhadas	143
6.1.3.	Balanço da Semana Multidesportiva	144
6.2.	Torneios das Modalidades.....	145

6.2.1.	Enquadramento	145
6.2.2.	Funções Desempenhadas	146
6.2.3.	Balanço dos Torneios das Modalidades.....	146
6.3.	Projeto +90	148
6.3.1.	Enquadramento	148
6.3.2.	Funções Desempenhadas	149
6.3.3.	Balanço do Projeto +90.....	149
6.4.	Plano de Prevenção e Emergência	151
6.4.1.	Enquadramento	151
6.4.2.	Funções Desempenhadas	151
6.4.3.	Balanço da Participação no Plano de Prevenção e Emergência	151
7.	Considerações Finais	153
8.	Referências Bibliográficas	156
9.	Referências Legislativas	167
10.	Apêndices.....	168
11.	Anexos	332

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Planeamento Anual.....	168
Apêndice 2: Cronograma Anual das Aulas de Educação Física.....	172
Apêndice 3: Unidade Didática de Ginástica de Solo.....	174
Apêndice 4: Unidade Didática JDC (Futebol e Basquetebol).....	187
Apêndice 5: Unidade Didática de ARE, Badminton, DC e Atletismo.....	199
Apêndice 6: Dossier MED Ginástica de Solo.....	216
Apêndice 7: Dossier MC dos JDC.....	240
Apêndice 8: Banco de Exercícios JDC.....	255
Apêndice 9: Regulamento e Principais Regras dos JDC (Futebol e Basquetebol).....	265
Apêndice 10: Sistema de Classificação da Competição MC.....	274
Apêndice 11: Instrumento de Avaliação Psicomotora de Ginástica de Solo.....	275
Apêndice 12: Descrição dos vários níveis de Jogo do <i>Smashball</i>	276
Apêndice 13: Percursos e Questões para abordar a Matéria de <i>Geocaching</i>	278
Apêndice 14: Planos de Aula Desenvolvidos pelos Alunos.....	282
Apêndice 15: Instrumento de Avaliação Sumativa 3º Período (Excel).....	288
Apêndice 16: Estruturação das aulas da turma do 6º pelos núcleos de estágio.....	291
Apêndice 17: Ficha de Observação Realizada ao Docente do 2º Ciclo da EBSDAS.....	292
Apêndice 18: Instrumento de Observação A.....	293
Apêndice 19: Instrumento de Observação B.....	294
Apêndice 20: Autorização/Convite de participação na Atividade de Extensão Curricular...295	
Apêndice 21: Comunicado a Informar a Saída dos Alunos para a Atividade de Extensão Curricular.....	296
Apêndice 22: Planeamento da Atividade de Extensão Curricular.....	297
Apêndice 23: Parte Prática Ação Científico Pedagógica Individual.....	303
Apêndice 24: Ponto de Orientação Funcional na Sala da Ação Científico Pedagógica Individual.....	313
Apêndice 25: Poster ACPI.....	314
Apêndice 26: Cartaz Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	315
Apêndice 27: Ficha de Presenças Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	318
Apêndice 28: Exemplo de um Plano de Aula.....	319
Apêndice 29: Dossier de Exercícios para Desenvolver as Capacidades Condicionais.....	325

Índice de Anexos

Anexo 1: Planograma de matérias de ensino de EF da Escola Secundária Francisco Franco	333
Anexo 2: Ficha de Avaliação Cognitiva de Ginástica de Solo	334
Anexo 3: Instrumento e critérios de Avaliação de ARE.....	336
Anexo 4: Instrumento de Observação do Empenhamento Motor dos Alunos.....	337

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio surge como um dos momentos avaliativos do processo de Estágio Pedagógico inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (MEEFEBS). Ao longo deste, será possível consultar um conjunto de documentos contemplando todas as atividades desenvolvidas, as estratégias pedagógicas adotadas, os modelos e métodos de ensino utilizados, assim como, as reflexões sucessivas de todas as atividades dinamizadas.

A finalidade deste documento consiste numa estruturação lógica e racional de todo o processo que está associado à nossa intervenção pedagógica, descrevendo, analisando, avaliando e refletindo constantemente sobre o trabalho desenvolvido e realizado ao longo deste ano letivo.

Dado ao leque de experiências vivenciadas ao longo do estágio, que exigiram uma capacidade de esforço e trabalho sistemático, foi desenvolvido um conjunto de capacidades fundamentais para o desempenho da profissão docente. Assim sendo, é de salientar o impacto que o processo de estágio pedagógico teve na nossa formação integral, isto porque, não se limitou apenas à parte da docência, indo muito mais além, promovendo um conjunto de atividades de intervenção na comunidade escolar e atividades para a divulgação de temas e apresentações de resultados que se basearam em modelos e estratégias didático pedagógicas adotadas (ações científico-pedagógicas individual e coletiva) que, sem dúvida, solicitaram capacidades, competências, conhecimentos e relações interpessoais essenciais à nossa formação e futuro profissional.

Para além disto, a presença de um conjunto de sentimentos e emoções, que promoveram indagações constantes da nossa parte, marcaram igualmente este percurso, devido à reflexão na tomada das melhores decisões, face aos problemas e desafios colocados. Não esquecendo de focar um dos elementos mais importantes deste processo, os alunos, devido ao grande trabalho investido com o intuito de contribuir para um desenvolvimento holístico, mas também, para os marcar positivamente para a vida.

“(...) o estágio é uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória, com a produção

conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência- fazer bem o que lhe compete”
(Andrade, 2004, p.2).

Em termos de organização, este documento será estruturado em cinco secções distintas, nomeadamente: (i) Enquadramento do estágio, onde iremos apresentar as normas legislativas, as competências que o Estágio pretende solicitar nos formandos e uma caracterização do envolvimento contextual; (ii) Prática Letiva, que agrupa todos os processos de gestão do processo de ensino-aprendizagem e as decisões tomadas de concessão, operacionalização e controlo, tanto da turma de 10º ano da Escola Secundária Francisco Franco como da turma do 6º ano da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Esta secção também contém a conceção, operacionalização e o balanço do processo de assistência às aulas; (iii) Integração no meio, que contém as atividades e os processos que envolveram a comunidade educativa, assim como, a caracterização detalhada da turma em que foi realizada a prática letiva; (iv) Ações Científico Pedagógicas, onde será explanado o enquadramento, objetivos, justificação dos temas, planeamento, concretização e reflexão crítica das Ações Científico Pedagógicas, Individual e Coletiva; (v) Intervenção na comunidade, que contará com as atividades desenvolvidas pela comunidade educativa em que colaborámos/participámos, durante o processo de estágio.

Por fim, gostaríamos de referir que o núcleo de estágio da ESFF foi constituído por dois alunos, desta forma, devido à constante dinâmica e trabalho cooperativo, determinados pontos deste documento terão ideias idênticas e reflexões partilhadas.

2. Enquadramento

Este primeiro capítulo surge com o objetivo de realizar um breve enquadramento do estágio pedagógico realizado na ESFF. Para tal, apresentamos, seguidamente, as normas legislativas estabelecidas e as competências necessárias no desenvolvimento da prática docente. No entanto, a reflexão sobre estas competências também será igualmente apresentada, efetuando-se um paralelo entre aquilo que é esperado e as nossas expectativas.

Para além disto, também iremos apresentar uma caracterização do envolvimento contextual, para que seja possível expor as características do estabelecimento de ensino, segundo um conjunto de vertentes: demográfica, cultural, social e organizacional.

2.1. Enquadramento do Estágio

De acordo com o Decreto-Lei n.º 63 de 2016 de 13 de setembro, aprovado a 27 de dezembro de 2016, são definidas condições específicas num regulamento de prática de ensino supervisionada dos mestrandos em ensino da Universidade da Madeira (UMa). Desta forma, é estipulado um conjunto de domínios de habilitação para a docência, onde são explanados os objetivos da prática, as competências do professor supervisor e do orientador cooperante, os deveres do formando, a organização da prática de ensino e a sua forma de avaliação. Dentro destes parâmetros, iremos focar-nos nos objetivos e deveres do formando, para uma melhor definição das expectativas do estágio pedagógico.

No que se refere à prática de ensino supervisionada na escola, de acordo com o artigo 2º, os objetivos consistem em: (i) Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem e avaliação das aprendizagens, aplicando saberes adquiridos e construindo novos saberes; (ii) Desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo, assim como, um comportamento que não se centre na reprodução, para que seja possível potenciar as capacidades de reflexão, espírito crítico, criatividade, tomada de decisão e capacidade de adaptação aos diferentes contextos; (iii) Possuir um conhecimento abrangente da instituição escolar; (iv) Aplicar, adequar, dominar e aprofundar conhecimentos científicos e metodologias adquiridas nas etapas de formação, para além de, com base nas mesmas, apresentar propostas inovadoras.

Desta forma, o pretendido é que durante o estágio apliquemos o conhecimento previamente adquirido durante o processo de formação, e que, de acordo com os vários momentos que estão enquadrados no mesmo, sejamos capazes de desenvolver a capacidade de

análise, reflexão, espírito crítico, cooperação, assim como, a criatividade e autonomia de forma a inovar nas metodologias, estratégias e modelos de ensino utilizados.

No que se refere aos deveres do formando, explícitos no artigo 4º, este está obrigado a cumprir os regulamentos estipulados pela UMa e as normas de funcionamento interno da escola. Assim, enquanto estagiários, devemos: (i) Desenvolver as experiências de aprendizagem previamente acordadas no âmbito dos objetivos do curso e do seu próprio plano de atividades; (ii) Planificar, preparar e discutir as atividades letivas no grupo de trabalho, com o orientador cooperante e o professor supervisor; (iii) Adotar atitudes e possuir valores inerentes à profissão docente, nomeadamente, a pontualidade, assiduidade e a cordialidade com todos os agentes da comunidade educativa; (iv) Organizar e participar em atividades que visem dinamizar a escola, proporcionando formação docente numa perspetiva interdisciplinar, interacional e humana na comunidade escolar e autoformação contínua nos diversos domínios da formação docente; (v) Elaborar um dossier relativo ao desempenho e um relatório final.

Ao analisar estes dois pontos, nomeadamente os objetivos e os deveres do formando, percebemos que o intuito do estágio assenta num conjunto de pressupostos que procuram dotar os estagiários com um conjunto de competências indispensáveis ao bom desempenho da sua função docente. Contudo, para que tal seja atingido, é necessário desenvolver um conhecimento científico e pedagógico de acordo com a sua área de intervenção, para que seja possível construir ou alargar o seu repertório de habilidades de ensino, não esquecendo a importância que a capacidade reflexiva e crítica tem durante o processo.

Todas estas competências que o estágio visa desenvolver, onde a reflexão, a autonomia e a capacidade crítica têm grande impacto, visam formar um professor progressista, ou seja, que consiga proporcionar um ensino onde os alunos tenham um papel ativo na sua aprendizagem. Isto, na nossa opinião, é de elevada importância pois, atualmente, existe uma grande necessidade de adotar novas metodologias, estratégias e modelos de ensino, para que deixemos de formar pessoas obedientes e passivas, sem expressividade nem criatividade e que se baseiam apenas num conhecimento e saber reprodutor. Como afirma Freire (2002), é essencial romper com este modelo de ensino reprodutor e criar condições para que os alunos pensem de forma criativa, inovadora, crítica, independente e com a capacidade de se relacionar com outras pessoas, passando, assim, para um ensino cooperativo.

Desta forma, é necessário perceber que ensinar é uma tarefa complexa, sendo necessário conjugar várias variáveis, de modo a contribuir para o desenvolvimento multilateral e holísticos dos educandos. Portanto, é essencial perceber que enquanto docentes, temos a

responsabilidade de despertar nos alunos a curiosidade, a autonomia e a reflexão, de modo a que sejam críticos sobre os conhecimentos e as “certezas” que lhes são transmitidas, no sentido de promover uma melhor noção da realidade e um conjunto de ferramentas que lhes possibilitem uma melhor adaptação as exigências, cada vez maiores, da sociedade.

O facto de termos a oportunidade de realizarmos este processo de estágio pedagógico também se torna fundamental, porque, segundo Queirós (2014), a prática do ensino em contexto real é reconhecida como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores, oferecendo aos futuros docentes a oportunidade de imergirem na cultura escolar, nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas numa determinada comunidade específica. É no contato com o espaço real de ensino que os docentes conhecem os contornos da profissão e aos poucos, vão-se tornando membros das comunidades educativas onde realizam o estágio pedagógico. O contexto real de prática profissional constitui, assim, uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão.

Portanto, enquanto alunos do MEEFEBS, pretendíamos ao longo do estágio pedagógico adquirir competências que nos ajudassem a exercer da melhor forma possível a profissão docente. Assim sendo, pretendíamos conhecer ferramentas e instrumentos de pesquisa que auxiliassem o processo de ensino em EF, conhecer os programas de EF de forma eficiente ao contexto escolar e às características individuais e coletivas dos nossos alunos, e desenvolver as capacidades e competências que já foram supramencionadas, nomeadamente, a autonomia, reflexão crítica, cooperação, criatividade, tomada de decisão e inovação.

2.2. Envolvimento Contextual

A escola é caracterizada como uma organização cujo funcionamento é fruto de um compromisso entre a estrutura formal, que lhe é característica, e as interações que se produzem no seu seio. Em termos de estrutura, uma organização escolar divide-se em três grandes dimensões: (i) Física, contemplando o próprio edifício escolar, organização dos espaços, dimensão da escola, recursos materiais disponíveis, número de turmas, etc.; (ii) Administrativa, responsável pela gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades e no estabelecimento de relações com as autoridades centrais e locais; (iii) Social, caracterizada pelas relações entre os alunos, os professores, os funcionários e os pais/encarregados de educação, tendo todos uma participação ativa no clima social escolar (Nóvoa, 1992).

Desta forma, segundo Gómes e Sacristán (1998), a escola, considerando as dimensões acima mencionadas e devido aos seus conteúdos específicos, introduz nos educandos um conjunto de ideias, conhecimentos e concepções, para além de modos de conduta que são essenciais para o indivíduo se adaptar à vida em sociedade. Não se focando apenas na transmissão de conhecimentos aos alunos, mas transformando-os de uma forma cívica, com um conjunto de comportamentos, princípios e saberes que são indispensáveis à vida em sociedade.

É transversal a todas as escolas, uma escolarização que promova e seja orientada para o sucesso e desenvolvimento holísticos dos seus alunos, assegurando os principais essenciais de igualdade de oportunidade e de equidade no acesso a educação (Rodrigues et. al, 2017). No entanto, os estabelecimentos de ensino podem possuir objetivos internos diferenciados devido à autonomia que lhes é fornecida, originando documentos orientadores próprios de cada escola, como o Regulamento Interno e Projeto Educativo que contemplam um conjunto de objetivos/missões, regras e regulamentos próprios de cada estabelecimento, e que se encontram de acordo com as características do meio dos agentes educativos.

Dado as várias estruturas e aos recursos associadas à escola, assim como a missão, as finalidades, as regras e a regulamentação específica que é própria de cada estabelecimento de ensino, tornou-se essencial realizar uma caracterização do local onde exercemos a nossa função enquanto docentes estagiários. Com esta caracterização, o processo de adaptação acabou por ser facilitado, visto ter auxiliado na compreensão da realidade educativa, o que promoveu um conhecimento mais abrangente sobre a sua organização, gestão e funcionamento.

Assim sendo, através deste capítulo, apresentaremos alguns aspetos que consideramos essenciais para caracterizar a instituição, nomeadamente, o enquadramento da escola, apresentando a sua missão, objetivos e público alvo, a identificação do conjunto de recursos materiais e humanos, a identificação do horário de funcionamento, o levantamento dos órgãos de gestão e administração existentes e a identificação de clubes, núcleos ou projetos que são característicos e desenvolvidos ao longo do ano letivo. Para além disto, iremos dar ênfase ao grupo disciplinar de Educação Física, de forma a compreender as várias instalações desportivas e o seu sistema de rotação, os recursos materiais existentes para lecionar as várias matérias desportivas e a forma como se encontra organizado o planograma anual de EF. Este enquadramento do grupo disciplinar de EF torna-se essencial para percebermos os regulamentos específicos associados à disciplina de EF, assim como, os objetivos definidos para o ciclo de estudos, para cada ano de escolaridade, bem como as matérias contempladas.

2.2.1. Caracterização da ESFF

Recorrendo ao PE, reformulado em 2017 e com uma abrangência até 2021, a Escola Secundária Francisco Franco (ESFF) encontra-se localizada na rua João de Deus nº9 na freguesia de Santa Luzia, na cidade do Funchal.

A sua origem deriva da antiga Escola Industrial e Comercial do Funchal, sendo que o seu objetivo primordial passa por prestar um serviço de formação e de Educação a toda a comunidade educativa, nas áreas das Artes e Tecnologias.

De acordo com o RI (2017), existem um conjunto de marcas e características deste estabelecimento de ensino, nomeadamente, o seu nome, o dia da escola e seu logótipo. Assim sendo, a atribuição do nome deriva do escultor madeirense Francisco Franco (1885-1955) e o dia da escola celebra-se no dia e mês de nascimento do mesmo, dia 9 de outubro, em sua homenagem. É importante referir que anualmente, nesta data são desenvolvidas um conjunto de atividades, que tanto homenageiam os alunos com mérito escolar em relação ao ano letivo anterior, como os elementos do corpo docente e não docente que tenham reformado no ano transato.

Em termos de oferta formativa, a escola possui um conjunto de ofertas curriculares, nomeadamente, os cursos científico-humanístico e um conjunto de cursos profissionais, nomeadamente, para Técnico Auxiliar de Saúde; Técnico de Contabilidade; Técnico de Eletrónica, Automação e Comando, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Instalações Elétricas, Técnico de Multimédia, Técnico de Secretariado; e Técnico de Turismo Rural e Ambiental. Para além disto, apresenta alguns cursos de Educação e Formação de Adultos e cursos de Educação e Formação (Assistente Administrativo; Técnico de Apoio à Gestão; Técnico de Serviços Jurídicos; Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar).

Dada a oferta formativa que a escola oferece e o reconhecimento que tem obtido por parte dos estudantes, o elevado número de alunos começou a ser um problema. Levando, assim, à implementação de determinadas intervenções internas e externas com o intuito de oferecer melhores condições aos alunos como, por exemplo, melhorar os espaços desportivos, os espaços laboratoriais e às próprias salas de aula.

Relativamente à sua missão, segundo o PE, esta centra-se em formar cidadãos com uma sólida formação e educação, com autonomia e espírito crítico, para que se consigam adaptar mais facilmente às exigências da sociedade e estejam preparados para desempenhar funções enquanto indivíduos e cidadãos responsáveis. Já na sua visão, pretende ser uma escola de

referência, centrada na excelência da formação e educação nas diversas áreas da sua oferta formativa, preparando os alunos para obterem sucesso acadêmico, profissional e cívico. Em termos de objetivos, destacamos alguns que consideramos mais pertinentes, nomeadamente, o de formar pessoas ativas e dinâmicas numa sociedade exigente, desenvolver espírito de pesquisa e investigação, incentivar para uma cultura de atitudes e valores relacionados à cidadania e promover uma cultura de rigor, responsabilidade e excelência entre os diferentes agentes educativos.

2.2.1.1. Horário de Funcionamento

De acordo com o RI (2017), o horário de funcionamento da ESFF, prevê a sua abertura às 7h e o seu fecho às 23h30, em todos os dias úteis. O horário das aulas está dividido em três turnos, o da manhã, que tem início às 8:15, o da tarde, que começa às 13h30, e o pós-laboral, às 19h. No que se refere aos tempos letivos, estes organizam-se predominantemente em blocos de 90 minutos, podendo haver de 135 minutos. No que diz respeito a disciplina de EF, esta conta com uma carga horária de 180 minutos semanais, agrupada em dois blocos de 90 minutos em dias diferenciados.

É importante referir que o regime de funcionamento, os períodos de refeições e os horários dos meios de transporte públicos, são tidos em consideração, de modo a possibilitar a que todos os seus agentes possam participar nas diversas atividades que fazem parte do seu currículo.

2.2.1.2. Recursos Humanos

Embora a escola seja destinada somente ao ensino secundário, a existência de um grande número de alunos implica que haja um corpo docente e um grupo de funcionários alargado, de forma a promover uma dinâmica escolar que vá ao encontro da sua missão, objetivos e finalidades.

Assim sendo, de acordo com o site oficial da ESFF, esta conta com 16 grupos de recrutamento com 4 departamentos curriculares, acarretando um total de 275 docentes. Em relação ao grupo de recrutamento 620 – EF, estão a exercer funções 25 docentes.

No que se refere ao pessoal não docente, em função do Mapa de Pessoal 2018/2019 consultado no site oficial da escola, o pessoal não docente encontra-se distribuído por sete áreas, contemplando assistentes operacionais e assistentes técnicos específicos, contando com um total de 78 postos de trabalho.

De acordo com o site oficial da escola e em função de uma entrevista realizada ao diretor da ESFF, no âmbito de uma das cadeiras do mestrado, apurámos que a escola conta com aproximadamente 2500 alunos distribuídos por 115 turmas diferentes do ensino diurno e noturno. Em relação aos dados demográficos, grande parte dos alunos, atualmente, são da zona do Funchal, o que contraria a realidade de anos transatos, onde existia mais residentes de fora do Funchal.

2.2.1.3. Órgãos de Administração e Controlo

De acordo com o RI (2017), o Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M de 21 de junho, enumera e regulamenta o funcionamento dos órgãos de administração e gestão, dando à escola autonomia na definição de determinados parâmetros, nomeadamente, em relação aos aspetos de composição, com a finalidade de responder de uma melhor forma à sua identidade, e ao seu Projeto Educativo.

No que se refere a direção, administração e gestão da escola, esta é assegurada por órgãos próprios, nomeadamente o Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

O Conselho da Comunidade Educativa é o órgão responsável pela definição da política educativa da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Estatuto Político-Administrativo da RAM. Já o Conselho da Comunidade Educativa é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição, a participação de representantes, dos docentes, das modalidades especiais de educação, dos pais/encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente, da autarquia local e outros, por opção da escola (Regulamento Interno, 2017).

2.2.1.4. Clubes, Núcleos e Projetos

De acordo com o site oficial da escola, existe uma oferta variada de clubes, núcleos e projetos, que desenvolvem atividades específicas destinadas a toda a comunidade escolar.

Ao consultar o plano anual de atividades, presente no site da escola, constatámos que existem: (i) 8 clubes (de dança, ecologia “barbusano”, história, imagem, “*Mindfulness-CalmaMente*”, rádio, recreação histórica e europeu); (ii) 4 núcleos (de desenho e artes plásticas, música, oficina de “Teatro Corpus” e parlamento jovem); (iii) 8 projetos (projeto “conhecer o Funchal”, “*CyberFF*”, “*Daoyin- Energia em movimento*”, “GPS”, LIS”, Plano Nacional de Cinema, “Pondengo ESFF” e “SPAR”).

Relativamente ao grupo disciplinar de EF, este oferece um conjunto de atividades, de acordo com o seu Plano Anual de Atividades 2018/2019, destinadas à comunidade educativa, como por exemplo, a Semana Multidesportiva (captação de alunos para o Desporto Escolar), Torneio de frisbee golfe, Torneio de Voleibol 4x4, Curso de Esqui e Snowboard, Projeto +90, Torneio Futsal e Semana das Atividades Náuticas. Estas atividades podem vir a ser importantes para futura participação enquanto Atividades de intervenção na comunidade escolar.

2.2.1.5. Instalações

Existe a necessidade de realizar um levantamento das instalações escolares para percebermos a dimensão do estabelecimento. A quantidade de instalações, surge devido ao grande número de alunos e de outros agentes educativos que desempenham as suas funções para garantir o sucesso escolar e a missão específica da escola. Assim sendo, as instalações da ESFF, sem contar com os espaços desportivos são as seguintes: (i) Espaços de lecionação (cinquenta e quatro salas de aula teóricas e/ou teórico-práticas, seis Laboratórios de Físico-Química, oito Salas de Desenho e Artes, quatro Laboratórios de Biologia-Geologia, cinco Laboratórios de fotografia, um Laboratório Multimédia/Design, um Laboratório de EVT/ET e nove Laboratórios/sala de informática); (ii) Espaços da escola (cinco Espaços de Gestão, seis Espaços Administrativos, três Salas de grandes grupos, uma Cozinha e Refeitório, uma Biblioteca, um Bar de alunos, uma Reprografia para os alunos e dezanove Espaços pedagógicos).

É importante salientar que, em caso de indisponibilidade do nosso espaço de aula, devido ao Desporto Escolar, atividades específicas ou condições climatéricas adversas, existem alguns espaços que podem ser utilizados para lecionar a respetiva aula, nomeadamente, a biblioteca (sala do piso superior) e a sala de computadores. No entanto, estes locais devem ser requisitados com antecedência.

No que se refere às instalações desportivas, ao consultar o Regimento do Grupo de Recrutamento 620-EF (2014), constatamos que existe um conjunto de espaços na ESFF destinados à prática desportiva. Os espaços dividem-se em teóricos e práticos, existindo uma denominação própria dos mesmos, para facilitar a sua identificação, e um regulamento de utilização específico. Os regulamentos específicos de utilização de cada instalação podem ser consultados no Regimento do Grupo de Recrutamento 620-EF (2014).

Assim sendo, o estabelecimento de ensino dispõe de seis instalações polivalentes dirigidas à prática letiva, sendo quatro destas descobertas e duas cobertas.

É importante referir que existem 7 balneários de apoio às instalações desportivas, divididos em 2 balneários femininos e 1 balneário masculino localizados no edifício central, e 4 balneários no pavilhão gimnodesportivo (2 femininos e 2 masculinos).

2.2.1.6. Grupo Disciplinar de Educação Física

Integrado no Departamento Curricular de Expressões, o grupo disciplinar de EF apresenta um regulamento próprio que estabelece algumas regras específicas e de boa conduta. Iremos apenas salientar as que consideramos mais importantes para exercer a nossa função de docente. Desta forma, destacamos: (i) Para participarem nas aulas de EF, os alunos devem estar devidamente equipados (*t-shirts* ou *sweatshirts*, calções, *leggings* ou fato de treino, sapatinhas e meias) (ii) Na impossibilidade de praticar atividades físicas, os alunos devem realizar determinadas tarefas, de cariz teórico ou organizativo, como por exemplo, tarefas de arbitragem, ajudas, correções ou outra função estipulada pelo professor; (iii) Por questões de segurança, é proibido o uso de brincos, fios, anéis, colares, pulseiras, relógios, ou outro tipo de material que possa causar algum dano ao portador ou aos colegas; (iv) Os alunos devem colocar fita adesiva protetora em caso de piercings; (v) O facto de mascar pastilha elástica também é proibido no decorrer das aulas (Regimento do Grupo de Recrutamento 620-EF, 2014).

2.2.1.7. Recursos Materiais e Rotação das Instalações

Os recursos materiais estão sujeitos a um cumprimento de regras específicas quando são utilizados, para que sejam preservados e rentabilizados da melhor forma possível. Tais regras e condições encontram-se designadas no Artigo 25º do Regimento do Grupo de Recrutamento 620-EF (2014).

Para além disto, temos de ter atenção alguns aspetos quando queremos requisitar o material necessário para as nossas aulas, nomeadamente, preencher uma folha com a quantidade e o material que queremos solicitar, identificando a turma e o docente responsável pelo mesmo, e compreender se mais algum docente está a lecionar a mesma matéria de ensino, no mesmo horário de aula, de modo a gerir e equacionar a distribuição dos materiais necessários.

De acordo com o Regimento do Grupo de Recrutamento 620-EF (2014), a distribuição das instalações ao longo do ano letivo é feita considerando o planograma definido pelo grupo de EF, mas tendo sempre como base o Plano Nacional de Educação Física (PNEF).

2.3. Enquadramento Legislativo

Com a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018 a 6 de julho, surgiram temas e uma nova forma de organização dos currículos e horários, sendo esperado que as escolas tenham reformulado alguns aspetos ao nível da sua organização e gestão escolar interna. Desta forma, o presente ponto tem como objetivo apresentar as medidas e compreender quais foram as reformulações realizadas para aplicar as diretrizes apresentadas na ESFF. Isto é, como houve promoção da flexibilidade curricular foram introduzidos instrumentos reformulados de avaliação dos alunos, de forma a avaliar com mais precisão as competências essenciais que são pretendidas desenvolver.

Este decreto, possibilita uma gestão do currículo escolar de uma forma flexível, contextualizada e autónoma. De acordo com Barroso (2005), a autonomia representa a forma de gerir e orientar as variadas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, em consonância com as suas próprias leis. Na escola interagem vários agentes, sendo estes sujeitos a influências tanto externas (governamentais), como também internas (professores, alunos, pais e encarregados de educação, autarquia.). Dado que compreendem e executam os normativos e as orientações da tutela, estes atores, denominados de internos, constroem a autonomia da escola.

Assim sendo, este conceito de autonomia e flexibilidade curricular apresentado no Decreto de Lei n.º 55/2018, de acordo com Cohen e Fradique (2018), consiste na possibilidade atribuída à escola para gerir o seu currículo, no ensino básico ou no ensino secundário, através da organização de matrizes curriculares-base, das áreas disciplinares e da carga horaria, possibilidade que é assente no enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes. Desta forma, foi atribuída às escolas uma maior autonomia, onde as mesmas têm a possibilidade de gerir 25% da carga horária semanal, criar domínios de autonomia curricular e até definir novas disciplinas, sem prejudicar as áreas disciplinares previstas na matriz curricular de base, para que assim seja possível alcançar as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Este perfil, que é idealizado para os alunos, assenta num conjunto de princípios que são fundamentais para um desenvolvimento holístico dos mesmos. Sendo eles, a Base Humanista, o Saber, a Aprendizagem, a Inclusão, a Coerência e Flexibilidade, a Adaptabilidade, a Sustentabilidade e a Estabilidade. No entanto, para as desenvolver, será necessário considerar os saberes de forma a serem utilizados, a trabalhar por via da resolução de problemas, a criar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os

alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o improvisado (criatividade), a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar com foco no desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar (Lima, 2010).

Um dos pontos que apresenta grande relevância nesta nova legislação, refere-se à cidadania. Segundo a Direção Geral da Educação, esta tem como objetivo contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos. Para promover esta cidadania, o novo decreto visa a criação de uma disciplina de âmbito curricular que potencie e forme os alunos de acordo com as características anteriormente mencionadas.

A reestruturação da avaliação dos alunos também é mencionada no presente decreto. O mesmo propõe que a avaliação seja realizada através de um processo interdisciplinar, centrando-se nos domínios específicos, com determinados critérios. Desta forma, o processo de avaliação será realizado através dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), que são definidos como um trabalho cooperativo interdisciplinar, entre todas as disciplinas do currículo. O desenvolvimento de projetos definidos pela DAC, potenciam a avaliação holística, ou seja, as competências nos domínios conceptual, procedimental e atitudinal desenvolvidas e demonstradas por cada aluno com a elaboração dos seus trabalhos (Cohen e Fradique, 2018).

Dada a diversidade de competências que são pretendidas desenvolver nos alunos, o Decreto-Lei n.º 55/2018 apresenta determinadas linhas orientadoras expressas em documentos, denominadas de Aprendizagens Essenciais (AE). O objetivo destas é contribuir e potenciar o desejo de formar cidadãos mais autónomos, com maior capacidade crítica, de argumentação e dotados de um conjunto de saberes que lhes permitam resolver os seus problemas. Portanto, durante a nossa prática letiva, para uma melhor contextualização do ensino de acordo com a legislação, iremos reger-nos por estes, as AE, delineados para a disciplina de EF, mas também pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Em relação à adaptação e gestão da ESFF ao Decreto-Lei n.º 55/2018, verificamos que alguns aspetos ainda funcionam de acordo com o decreto anterior. Isto, porque, como o decreto foi publicado em agosto e a sua implementação em setembro, não houve um período de reflexão e preparação para a implementação do mesmo. Para além de que, existem aspetos desta nova legislação que requerem um trabalho bem estruturado e ponderado, fazendo com que a sua implementação ainda não tenha sido concretizada.

No que se refere a Cidadania e Desenvolvimento, a ESFF, no seu Projeto Educativo e no Plano Anual de Escola, já consubstancia de certa forma, os valores e princípios inerentes à mesma. No entanto, no presente ano letivo, a Cidadania irá contar com um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento intercultural. É importante salientar que esta apenas funcionará com turmas de 10º ano, de todas as ofertas formativas. Desta forma, a abordagem da Cidadania e Desenvolvimento visa potenciar um conjunto de princípios, valores e áreas de competências que se enquadram no novo perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Portanto, de acordo com o documento interno da escola, relativo a Estratégia de Educação para a Cidadania (2019), os domínios que devem ser desenvolvidos, para o 10º ano, podendo ser desenvolvidos nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, em atividades que promovam o enriquecimento do currículo ou em outros projetos, são as seguintes: (i): Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); (ii) Igualdade de Género; (iii) Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); (iv) Desenvolvimento Sustentável; (v) Educação Ambiental; (vi) Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico. É importante referir, que estes temas são de tratamento obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, visto que se tratam de áreas transversais e longitudinais.

Por fim, no que se refere à avaliação dos alunos (DAC), a ESFF possui instrumentos que visam facilitar esta avaliação. A título de exemplo, a utilização do *classroom* onde, ao longo do ano, pelo menos 3 vezes, existem dentro de cada disciplina testes comuns de resposta fechada sobre temas já abordados, sendo a correção posteriormente enviada por e-mail. Para além disto, o professor também fica com a ideia dos problemas ou necessidades da turma, podendo adaptar e voltar a reforçar alguma da matéria já abordada, contribuindo, assim, para uma melhor formação dos alunos. Esta forma de avaliação da escola, cumpre com os pressupostos do novo Decreto-Lei nº 55/2018, que afirma que o aluno deve ser incluído no processo avaliativo, sobretudo na criação de possibilidades para que estes reflitam sobre o seu desenvolvimento, dificuldades e resultados.

2.4. Enquadramento do EFERAM-CIT

Numa fase pré estágio, todos os núcleos foram submetidos a uma formação de cariz teórico-prático, no âmbito de um projeto de investigação, conduzido pelo Departamento de Educação Física e Desporto da UMa. Este é designado como: “*Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira, Compreender, Intervir e Transformar*” (EFERAM-CIT).

Esta formação teve como objetivo: (i) Apresentar os objetivos e os protocolos do projeto EFERAM-CIT; (ii) Desenvolver nos estagiários competências de manuseamento dos instrumentos de recolha de informação, assim como, os procedimentos necessários para recolher e analisar as informações de uma forma rigorosa e precisa; (iii) Apresentar e analisar o dossier com toda a informação necessária, relativa ao procedimento e intervenção nas respetivas escolas.

Em termos de objetivos, o presente projeto visa: (i) Identificar, nas crianças e jovens adolescentes, fatores motivacionais relacionados com a EF e com a atividade física em geral; (ii) Encontrar correlações entre o nível de participação nas atividades físicas e desportivas, os fatores de risco associados a doenças metabólicas e a saúde e bem estar geral; (iii) Desenvolver e testar instrumentos tecnológicos que permitam recolher um conjunto de informações e dados pertinentes, com os propósitos de ajudar os adolescentes a serem mais ativos e contribuir para uma melhor individualização e oferta formativa por parte dos professores de EF; (iv) Avaliar a aplicabilidade e o impacto de determinados programas de intervenção baseados em modelos, em que o aluno é o centro do processo, com o intuito de promover uma aprendizagem mais sustentada e uma maior motivação para a EF e para a atividade física em geral, por parte dos alunos; (v) Quantificar o efeito das tecnologias interativas, no interesse e motivação das crianças e jovens adolescentes e na adoção de um estilo de vida fisicamente ativado (Universidade da Madeira, Departamento de Educação Física e Desporto, 2018).

Em função destes objetivos, verificamos que o projeto EFERAM-CIT pretende promover um conjunto de estudos e análises que ajudem a potenciar o valor educativo da disciplina de EF enquanto meio de transformação dos alunos. Não esquecendo que o foco é, efetivamente, a promoção de uma melhor qualidade de vida e saúde, associada a uma prática regular de atividade física e desporto, e a potencialização da autonomia, da criatividade e da sociabilidade nos alunos, para que se consigam adaptar as novas exigências da sociedade atual (Universidade da Madeira, Departamento de Educação Física e Desporto, 2018).

Concordámos com Lopes (2015) que afirma: “*A mudança, a transformação, é consequência da necessidade de adaptação a contextos que estão em permanente mutação. O conhecimento gera novos meios e ferramentas que oferecem novas capacidades de atuação*” (p.65). Portanto, investigar, testar e refletir, é um processo necessário para que exista mudança, e ao olharmos para os objetivos associados ao projeto EFERAM-CIT, verificámos que essa é uma das suas principais finalidades, com o intuito de fornecer instrumentos pedagógicos que

permitam regular, adaptar e controlar de uma forma mais eficaz e eficiente o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, durante a nossa prática letiva, tivemos a oportunidade de operacionalizar um conjunto de instrumentos pedagógicos, de modo a verificar o seu impacto na aprendizagem dos alunos e na atuação do professor. Através destes, foi possível: (i) Realizar uma caracterização pormenorizada da turma, recolhendo informações pertinentes em relação aos diversos domínios, cognitivo, socio afetivo e psicomotor; (ii) Implementar e verificar o impacto de determinados modelos de ensino, MED e MC, no processo de ensino-aprendizagem e na potencialização de determinados comportamentos considerados essenciais na formação dos alunos; (iii) Utilizar instrumentos que contribuíram para um processo de avaliação, inicial, formativa e sumativa, mais contextualizado e sustentado.

Consideramos que, o facto de utilizarmos e seguirmos os protocolos e os instrumentos associados ao projeto EFERAM-CIT, foi uma mais valia para a nossa formação docente, porque experienciámos um conjunto de situações pedagógicas, que de facto, contribuíram para uma melhor orientação e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Sendo que, devemos salientar, a importância que a formação prévia teve na sua implementação, pois, durante a mesma, conseguimos perceber e treinar os procedimentos e regras associados aos determinados instrumentos de recolha e análise de dados, fazendo com que, às nossas dúvidas no seu momento de aplicação real, fossem atenuadas, o que contribuiu, certamente, para um processo de recolha e análise de dados de maior rigor e precisão.

O balanço sobre as estratégias, modelos e instrumentos pedagógicos associados ao projeto, será realizado nos capítulos seguintes, nomeadamente, na Prática Letiva, na Caracterização da Turma e na Ação Científico Pedagógica Coletiva.

2.5. Turmas Atribuídas

2.5.1. Turma do 10.º Ano

A turma de 10º, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da Escola Francisco Franco, tinha atribuídos dois tempos letivos semanais de 90 minutos de EF, as terças e quintas-feiras, entre as 10h e 11h, respetivamente.

Esta distribuição semanal das aulas de EF, cumpre as linhas orientadores apresentadas no PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira, 2001), visto que não são desenvolvidas em dias consecutivos, “(...) *por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspectiva de Saúde*” (p.22).

Para além disto, também devemos considerar as disciplinas que acontecem antes e depois das aulas de EF. Assim sendo, observámos que nos dois dias a turma possuía aulas no bloco anterior à EF e, na quinta-feira, também havia um bloco em seguida. Embora a turma tivesse, nos dois dias, aulas que antecederiam EF, não seria motivo para atrasos visto terem 15 minutos de intervalo entre as mesmas. Para além disso e de acordo com o Regulamento Interno da ESFF, a saída da aula de EF dever-se-ia realizar 5 a 10 minutos mais cedo da hora estipulada no horário. Portanto, este foi um aspeto que tivemos em atenção, principalmente à quinta-feira, visto existirem aulas logo a seguir ao bloco de EF, para possibilitar um tempo adequado aos alunos de troca de equipamento e preparação para as aulas seguintes.

Não nos alargando muito em relação à caracterização da turma visto ser um capítulo que será apresentado de forma mais pormenorizada num outro ponto deste documento, esta é composta por 25 alunos, dos quais 20 do género feminino e 5 do masculino.

3. Prática Letiva

Com o capítulo da Prática Letiva (PL), pretendemos apresentar toda a gestão e processos de ensino-aprendizagem que foram realizados durante o EP. Iremos essencialmente centrarmo-nos nas decisões tomadas em relação à turma de 10º ano da ESFF que teve um acompanhamento completo da nossa parte, mas também, em relação à turma do 6º ano da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSDAAS) onde foram lecionadas um conjunto de aulas divididas e partilhadas por todos os núcleos de estágio.

Este processo da PL tem como intuito contribuir para a aquisição de alguns objetivos específicos do estágio, definidos pelo Departamento de Educação Física e Desporto do MEEFEBS. De todos os objetivos apresentados, atribuímos especial ênfase aos seguintes: (i) Domínio de formas aprofundadas de conhecimentos científicos e técnicos no âmbito do ensino da EF, com recurso à pesquisa e à investigação, (ii) Conhecimento pormenorizado dos programas de EF, em função dos diferentes níveis de ensino, (iii) Adequação de forma rentável destes programas à realidade específica do contexto educativo onde se realiza o estágio.

Estes objetivos supramencionados, pretendem dotar o estagiário com um conjunto de conhecimentos necessários para exercer a profissão docente. Tais conhecimentos, assim como as competências e funções inerentes a prática da lecionação, são expressos no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, afirmando que o professor tem a função específica de ensinar, respeitando os currículos de forma responsável para fomentar o desenvolvimento da autonomia nos alunos e a sua inclusão na sociedade. Além de que, em todos os momentos, deve estabelecer

uma relação positiva com os diversos elementos da comunidade educativa, respeitando as exigências éticas e deontológicas que lhe são inerentes. Como um dos pontos frisados refere-se ao ensinar, Araújo (2012) afirma que “*ensinar não é apenas, nem sobretudo, passar um saber, mas sim o modo de fazer aprender alguma coisa a alguém*” (p.25). Assim, ensinar não se pode cingir apenas pelo domínio teórico, é necessário que a transmissão de conhecimentos seja adaptada às exigências específicas de cada contexto (Bento, 1999). O mesmo autor, também salienta que todo este processo deve estar em sintonia com as crenças e entendimentos do professor, de modo a que seja capaz de articular as exigências que lhe estão atribuídas durante a sua prática.

Assim, e partilhando a visão de Santos e Ponte (2002), a PL é caracterizada como um processo complexo e singular, pois cabe ao professor desenvolver nos seus alunos um conjunto de saberes que podem ser transmitidos através de várias estratégias de ação, marcadas por um conjunto de relações e inter-relações sociais que levam à incerteza e apresentam uma multiplicidade de respostas.

Todas estes fatores associados à docência, irão resultar num ensino particular que segundo Morin (2003) a sua primeira finalidade, é que “*mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia*” (p. 21). Desta forma alertando, que mais do que uma cabeça onde o saber é acumulado, não apresentado sentido nem organização, é necessário um cabeça onde exista uma “*aptidão geral para colocar e tratar os problemas (...) e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido*” (Morin, 2003, p.21).

Portanto, durante este processo de PL, torna-se fundamental adquirir um conjunto de ferramentas didático pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de uma aprendizagem particular. Aprendizagem essa que é expressa no Decreto-Lei 55/2018, onde se procura desenvolver um conjunto de valores considerados essenciais, para formar cidadãos mais autónomos, com maior capacidade crítica, de argumentação e dotados de um conjunto de saberes que lhes permitam resolver os seus problemas. Contudo, para que isto seja possível, Lopes, et. al (2011) afirmam que a aprendizagem deve privilegiar e ser centrada no aluno, onde o objetivo “*deixa de ser a acumulação de conhecimento, mas sim, privilegiar a capacidade de resolução de problemas, num processo de procura dos instrumentos e conceitos, que permitam atingir os objetivos pretendidos*” (Lopes, et.al, 2011, p. 142).

3.1. Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem

O EP abarca um conjunto de atividades e experiências diversificadas, tendo cada uma delas um impacto direto na nossa formação. Contudo, consideramos que a PL foi a que mais

se destacou. Primeiramente, pelo facto de termos tido a oportunidade e responsabilidade de controlar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de um conjunto de indivíduos, e seguidamente, pelo dispêndio temporal que foi investido por nós, enquanto professores estagiários.

Uma das principais tarefas inerentes ao professor, segundo Melo (2009), assenta no facto de este ser o responsável direto para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade e que contribua para a formação, qualificação e confiança do aluno. De acordo com Graham e Heimerer (1981), uma das grandes dificuldades contida neste processo, baseia-se na eficácia do ensino entre o professor e o aluno. No entanto, esta eficácia contempla inúmeros fatores que devem ser ponderados e considerados, para que seja possível criar condições para que os alunos desenvolvam a iniciativa e autodeterminação, e que sejam capazes de selecionar metodologias e aprendizagem para solucionar os seus problemas (Mizukami, 1986).

Ao consultar o Regulamento da Prática de Ensino supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira, no artigo 2.º, verificamos que um dos grandes objetivos, corrobora com a visão dos autores acima mencionados, afirmando que o estagiário deve “(...) *assumir na sua prática uma perspetiva profissional tendo um comportamento mais produtor que reprodutor*”. Tornando-se, assim, necessário desenvolver capacidades e competências para que o ensino não seja baseado na transmissão do conhecimento técnico existente, através de metodologias e instrumentos inovadores e diversificados, que permitam, efetivamente, que o professor seja um catalisador do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

O objetivo supramencionado, é extremamente importante para o ensino que se pretende nos dias de hoje. Isto, porque ainda somos confrontados com uma gestão do processo de ensino-aprendizagem baseada na transmissão unilateral de conhecimento, do professor para os alunos, em que as suas potencialidades e necessidades individuais não são devidamente consideradas. Este tipo de educação, que é apelidada por Freire (1997) de educação padronizada, deixa de ser adequada à realidade atual. Seguindo a lógica de pensamento, o mesmo autor afirma que o professor deve ser um orientador que auxilia o aluno a possuir uma atitude crítica e reflexiva sobre aquilo que lhe rodeia, o que só será possível, se o professor possuir uma atitude crítica e reflexiva em torno da sua prática. Cunha (2010), acrescenta que esta atitude crítica e reflexiva é expressa pela necessidade de o docente atualizar métodos, técnicas e conteúdos, assim como de efetuar uma autoavaliação constante, visto que a simples prática de ensino não garante o seu melhoramento.

Assim, enquanto estagiários, pretendíamos desenvolver um processo de ensino em que os nossos alunos experienciassem e dominassem um conjunto de metodologias, de modo a que conseguissem selecionar aquelas que lhes permitissem resolver os seus problemas e que lhes possibilitassem encontrar soluções mais práticas e eficientes. Sendo que isto só seria possível caso a aula fosse encarada como um espaço de descoberta guiada, onde o debate, a reflexão e a experimentação fossem estimulados. Em soma, o mais importante já não é possuir o conhecimento, mas sim, a capacidade de gerir, selecionar e tratar a quantidade de informação que está constantemente a ser produzida (Lopes, Prudente, Vicente & Fernando, 2014).

Contudo, para proceder a um processo de ensino-aprendizagem que seja adequado, Melo (2009) afirma que é necessário o professor planear, orientar e controlar as vertentes do processo de ensino de modo a colocar os alunos como construtores ativos das suas aprendizagens, tornando desta forma, o processo de ensino intencional e planeado e não algo espontâneo e casual. Barrére (2005), citado por Valério (2013), salienta que é uma etapa que exige uma articulação entre as três fases fundamentais, o planeamento, a condução do ensino e a avaliação.

Batalha (2004), afirma que é necessário proceder à uma identificação das reais necessidades dos alunos para passarmos para a fase do planeamento. Esta, não deve ser realizada sem uma boa definição daquilo que queremos atingir e como vamos lá chegar, sendo um dos pressupostos mais importantes para o sucesso do ensino.

Assim sendo, para que a nossa intervenção fosse o mais contextualizada possível, antes de procedermos a fase do planeamento, procedemos à recolha de um conjunto de informações. Primeiramente, relativas às dinâmicas de funcionamento da escola, seguidamente, e como acima mencionado, tivemos a necessidade de identificar as características, singulares e coletivas, da turma e dos alunos que a constituíam. Quando a recolha desta informação foi concluída, já possuíamos dados importantes para proceder e iniciar a conceção do planeamento. De certa forma, o planeamento foi dividido em duas vertentes, uma macro, onde se enquadra o planeamento anual (a longo prazo), e outra micro, que corresponde a todas as unidades didáticas efetuadas, assim como, os planos de aula realizados. Como o planeamento não é um documento definitivo e estanque, isto é, está sempre sujeito a alterações face aos constrangimentos que vão surgindo ao longo dos tempos, existiu sempre uma preocupação da nossa parte em observar e refletir decisões didático-pedagógicas que foram formuladas inicialmente. Desta forma, procedente ao controlo e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, repensando e adotando novas estratégias pedagógicas face as

dificuldades e exigências do contexto, que é incerto e mutável ao longo do tempo. Esta constante adaptação, reflexão e avaliação, promoveu um processo de ensino-aprendizagem adaptado às reais necessidades dos alunos.

Portanto, desde o momento que assumimos a função de principais gestores do processo de ensino-aprendizagem da turma que nos foi atribuída, tivemos de definir um percurso e um conjunto de objetivos a atingir, em função dos recursos que tínhamos disponíveis, das linhas orientadoras que tínhamos de seguir e dos comportamentos e características diagnosticadas na turma e em cada aluno em particular. Posteriormente foi necessário reajustar e reavaliar os objetivos, as metodologias e estratégias didático pedagógicas, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento, individual e coletivo, dos alunos que estiveram na nossa responsabilidade.

3.1.1. Planeamento Anual

O Planeamento Anual (PA) tem como objetivo orientar o docente na organização e planificação das matérias de ensino, dos conteúdos, dos métodos e das estratégias mais viáveis, no seu ponto de vista, para atingir os objetivos propostos inicialmente (Nunes, 2005).

Ao consultar o PNEF, verificamos que o PA, numa primeira fase, deve ser um esboço da organização geral do ano letivo, sendo importante realizar um levantamento do calendário escolar, verificando as várias interrupções letivas, as características das instalações disponíveis, de acordo com o planeamento das rotações e as condições climáticas ao longo do ano, de modo a aproveitar de forma benéfica os recursos da escola (Jacinto et al, 2001).

É, portanto, segundo Bento (2003), um processo caracterizado como sendo o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, cabendo ao professor, para além da formulação de objetivos anuais e a forma como os vai atingir, analisar os recursos temporais para distribuir, de forma ordenada, as horas e as matérias de ensino que irão compor o ano letivo, procurando sempre, situar e concretizar o programa de ensino ao local e as pessoas envolvidas.

De acordo com Mascarenhas e Carreiro da Costa (1995), citados por Gomes (2004), o PA assume-se como um elemento essencial para garantir o sucesso educativo, devido a todos os seus aspetos particulares, nomeadamente 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, uma vez que se não realizassem o planeamento das suas aulas, 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; (viii) Permitir a participação dos alunos.

Assim sendo, percebemos à partida a importância que o PA acarreta para garantir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, frisando, novamente, que é fundamental que o PA, funcione como um instrumento global, integral e realista, onde seja possível organizar a ação docente, de forma coerente e sistemática, em função do período de tempo que compõe o ano escolar. Caso estes pressupostos sejam cumpridos, o processo de ensino-aprendizagem seguirá uma linha orientadora clara e objetiva, onde estarão presentes os momentos nucleares, que são passíveis de serem reajustados face aos problemas e constrangimentos que surjam ao longo do tempo, aos quais o professor deve lidar e ultrapassar para atingir os seus objetivos (Bossle, 2002).

No entanto, no momento de elaborar o nosso PA, surgiram algumas dúvidas, muitas fruto da inexperiência, relativas à prática profissional docente. Embora em determinadas unidades curriculares do presente mestrado, tenhamos tido a oportunidade de elaborar um conjunto de planeamentos, o que nos ajudou, de certa forma, nos aspetos conceptuais e estruturais, o facto de serem fictícios não promoveu uma tomada de decisão tão ponderada, em comparação a experiência real presente na prática letiva deste EP. Um conjunto de etapas e procedimentos que compõem o PA, tiveram de ser cuidadosamente analisados, nomeadamente as potencialidades e fragilidades evidenciadas nos alunos, em função da Avaliação Inicial (AI), dos recursos materiais, espaciais e temporais que tínhamos disponíveis, as linhas orientadoras dos programas de EF, PNEF e as AEEF, e as decisões tomadas pelo grupo disciplinar de EF, relativamente à seleção de matérias de ensino.

Uma das primeiras etapas consideradas, foi a consulta de um conjunto de documentos considerados essenciais, nomeadamente o PNEF e os documentos específicos da instituição onde iríamos estagiar, especificamente, o PEE e o RI. Esta etapa foi realizada ainda antes do EP ter começado, sendo proposta pelo nosso orientador científico com os objetivos de: (i) Possuir um conhecimento mais aprofundado das linhas orientadoras, as finalidades, a organização curricular, as sugestões metodológicas e algumas informações sobre a avaliação dos alunos, que são apresentadas no programa de EF; (ii) Conhecer a missão, a visão, os valores, os objetivos e as normas de funcionamento da instituição, que estão presentes no seu PEE e no RI.

No entanto, só quando tivemos contacto com o orientador cooperante é que conseguimos consultar um conjunto de documentos específicos do grupo disciplinar de EF, que foram cruciais para elaborar PA. Desta forma, o mesmo deu-nos a conhecer o planograma de matérias de ensino, para os diversos ciclos, o PAA, de modo a conhecermos as atividades que são desenvolvidas anualmente na escola, os critérios de avaliação que são utilizados na disciplina de EF e um calendário com um conjunto de datas que devem ser consideradas na conceção do planeamento, nomeadamente datas de projetos, atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar de EF, reuniões de grupo e de avaliação.

Seguidamente, foram considerados os recursos que tínhamos a nossa disposição. De acordo com o PNEF (Jacinto et al., 2001), os recursos da escola devem ser considerados pois são fundamentais para avaliar as possibilidades e limitações dos mesmos, de forma a rentabilizar adequadamente as instalações, equipamentos e matérias didáticos disponíveis. Quina (2009) corrobora, afirmando que o levantamento dos recursos materiais é uma das principais tarefas que o professor tem de realizar para planificar o ensino, com o objetivo de criar condições necessárias para potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, primeiramente com ajuda do nosso orientador cooperante e através de uma consulta dos dossiers de estágio dos anos anteriores, conseguimos realizar um levantamento dos materiais didáticos que possuíamos para operacionalizar as nossas aulas. Esta tarefa assumiu-se importante para adequarmos e adaptarmos os conteúdos e as matérias que pretendíamos lecionar.

Já considerados um conjunto de recursos, materiais, espaciais e temporais, seguiu-se uma das etapas mais importantes do PA, a caracterização dos recursos humanos. Esta caracterização corresponde à avaliação das potencialidades e limitações dos nossos alunos, tentando recolher o máximo de informação possível, não só a nível psicomotor, mas também a nível cognitivo e social, para que as estratégias, conteúdos, métodos e objetivos programáticos sejam adequados, considerando as particularidades de cada um. Para o realizar esta AI, foram utilizados instrumentos específicos do Projeto EFERAM-CIT que nos auxiliaram na recolha de um conjunto de indicadores fundamentais para caracterizar a turma. Desta forma obtivemos dados específicos de cada um dos alunos em relação aos domínios psicomotor, sócia afetivo e cognitivo.

A concretização de todos estes aspetos preparatórios foi marcante para a conceção do nosso plano anual, visto serem clarificadas as características preponderantes e marcantes a que todo o processo de ensino-aprendizagem se destina. Frisando que, todos estas etapas e objetivos

definidos para o respetivo ano letivo, contribuíram posteriormente para a elaboração das Unidades Didáticas (UD).

Com toda a informação recolhida, e baseados num quadro conceptual apresentado por Quina (2009), elaborámos um instrumento que auxiliasse e orientasse a nossa prática letiva (Apêndice 1). Decidimos considerar os seguintes parâmetros: (i) diferenciar as distintas matérias de ensino pelos respetivos períodos; (ii) considerar os recursos temporais para cada unidade de ensino; (iii) os objetivos e conteúdos das respetivas matérias; (iv) as estratégias e metodologias didático pedagógicas pretendidas para desenvolver os conteúdos e objetivos; (v) os recursos materiais e espaciais necessários; (vi) os critérios de avaliação definidos para o ano de escolaridade de acordo com os diferentes domínios avaliativos, assim como, os instrumentos a utilizados; (vii) o número total de aulas e algumas observações pertinentes. Assim sendo, não fugindo ao propósito de um planeamento que, segundo Bossle (2002), deve ser um instrumento orientador que dá direção e organização ao ensino, respondendo a questões como o quê (matérias de ensino/conteúdos), com quê (estratégias e metodologias didático-pedagógicas), para quê (objetivos) e para quem (especificidades dos alunos).

Contudo, Guimarães (2009) afirma que, por mais eficaz que seja o planeamento, o docente precisa ter consciência de que alguns imprevistos podem surgir ao longo da prática letiva, alertando para que estes não sejam ignorados. Para isso, é importante que exista uma avaliação sistemática do processo de ensino, de modo a mantê-lo adequado e adaptado ao contexto. O mesmo autor, alerta que o planeamento deve ser encarado como uma previsão e, como tal, está sempre sujeita a erros. Acrescentando que, o docente que não o conceba de forma maleável e flexível, corre o risco de não alcançar os seus objetivos.

Assim, de acordo com as afirmações supramencionadas, existiram constrangimentos que promoveram reformulações constantes do PA. O facto de sermos confrontados, por vezes, com condições meteorológicas adversas, problemas relativos às instalações e variações do ritmo de aprendizagem dos nossos alunos, foram motivos que promoveram a reflexão, no que se refere a modificação e adaptação do PA, para corresponder as limitações do contexto. O próprio PNEF (Jacinto et al., 2001), alerta para a importância de formular o plano anual, não só em função das avaliações iniciais, mas também através da avaliação contínua. Desta forma, uma avaliação/reflexão constante deste documento orientador foi realizada durante o processo de ensino, promovendo uma adaptação dos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, face aos constrangimentos que surgiram ao longo da prática letiva. Segundo Bento (2003), esta é

uma característica marcante do PA, afirmando que o mesmo requer “(...) *trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo*” (p.59).

Sabemos que a prática docente é marcada por alguma imprevisibilidade, ocorrendo situações divergentes das que foram idealizadas e pensadas inicialmente. Consideramos, que o facto de as termos vivenciado em contexto real, promoveu o desenvolvimento de um conjunto de capacidades como a adaptação, organização, tomada de decisão, formulação de hipóteses, debate e reflexão, que vão ao encontro de um dos pontos do artigo 2º dos objetivos da prática do EP, de acordo com o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da UMA, afirmando que a prática deve desenvolver no estagiário “*a capacidade de análise e reflexão sobre situações de ensino-aprendizagem e avaliação das aprendizagens, sobre os problemas da prática profissional, mobilizando saberes adquiridos e construindo novos saberes*” (p. 1).

3.1.1.1. Seleção e Estruturação das Matérias de Ensino

A seleção e estruturação das matérias de ensino regeu-se por um conjunto de fatores que tiveram que ser ponderados e articulados, para que a formulação de decisões fosse adequada e viável em função do contexto específico da nossa PL. Desta forma, destacamos a análise e enquadramento das matérias estipuladas pelo PNEF e pelas AEEF para o 10º ano, a análise das decisões das matérias definidas pelo grupo disciplinar de EF, a distribuição das instalações desportivas realizada pelo diretor de instalações, a AI realizada numa primeira fase do ano letivo e os estudos científicos do Projeto EFERAM-CIT, onde foram definidas previamente a abordagem de determinadas matérias de ensino em períodos letivos específicos.

Primeiramente, foram consultados os documentos orientadores de EF, nomeadamente o PNEF e as AEEF, com o intuito de seguir as suas linhas orientadoras para o 10º de escolaridade. Ambos, afirmam que o currículo das matérias para este nível de ensino deve ser composto pelo seguinte grupo de matérias, 2 JDC, 1 Ginástica ou Atletismo, 1 Dança e 2 outras (Raquetes, Combate, Natação, Patinagem, Atividades Exploração da Natureza, etc. (Jacinto et al., 2001; Despacho normativo nº5908/2017, de 5 de julho)

Contudo, para além destas diretrizes para conceção dos currículos das matérias apresentadas no PNEF e nas AEEF, tínhamos de considerar as matérias definidas pelo grupo disciplinar de EF da ESFF. Ao consultar o planograma do grupo de EF, verificámos que para o 10º de escolaridade, as matérias a abordar eram o Basquetebol, o Futebol, o Voleibol, os Desportos de Combate (DC) e a Ginástica de Solo (GS), como nucleares, contendo como matérias alternativas o Padel, o Corfebol, a Dança e a Orientação.

É de realçar que, de acordo com o PNEF (Jacinto et.al, 2001), as orientações curriculares das matérias especificadas, *“umas são de referência obrigatória para as escolas, MATÉRIAS NUCLEARES, e outras são ALTERNATIVAS a adotar localmente, de acordo com as características próprias ou condições espaciais existentes em cada escola”* (p.19). Assim sendo, percebemos que algumas linhas orientadoras do programa para o 10º ano de escolaridade, não são seguidas na plenitude pelo grupo disciplinar de EF da ESFF. Isto porque, dentro das matérias nucleares do seu planograma, existem 3 matérias do grupo dos JDC, nomeadamente, o Futebol, o Basquetebol e o Voleibol, sendo que, também não considera a matéria de Dança como nuclear, apresentando-a como alternativa.

Como queríamos respeitar, quer as decisões apresentadas no PNEF e as AEEF, quer as decisões do grupo de EF da escola, o facto de haver algumas discrepâncias, suscitou determinadas dúvidas na seleção e estruturação das matérias de ensino. A principal dúvida, consistiu se devíamos abordar as 3 matérias da área dos JDC, respeitando as decisões do grupo de EF, mas desrespeitando os programas, PNEF e às AEEF, ou vice-versa.

Para que a nossa tomada de decisão fosse contextualizada e assertiva, quanto possível, decidimos debater o assunto com o nosso orientador. Em conjunto, decidimos contactar o delegado de grupo para perceber o porquê destas decisões, com o intuito de esclarecer as nossas dúvidas e nos auxiliar na estruturação das matérias do PA. Contudo, tínhamos a perfeita noção de que não estávamos exclusivamente limitados às matérias definidas pela escola, ou seja, tínhamos sempre a possibilidade de definir um conjunto de matérias em função das características da turma e dos espaços disponíveis.

Ao contactar ao delegado de grupo, este mostrou disponibilidade para esclarecer as nossas dúvidas em torno desta temática. Assim sendo, em função da respetiva reunião, percebemos que o facto de a escola abordar no 10º ano três matérias que se enquadram nos JDC (Futebol, Voleibol e Basquetebol), é uma decisão que já vem do grupo disciplinar anterior. A justificação, centra-se nas características específicas das instalações escolares e no seu sistema de rotação. Isto, porque apresenta, para além do pavilhão, quatro espaços exteriores e, embora o espaço não seja uma condicionante, a verdade é que estes espaços apresentam características particulares dos JDC (3 campos de Basquetebol e 1 campo sintético de Futebol). Assim sendo, em função dos espaços destinados aos JDC, o grupo achou apropriado considerar três matérias que se enquadram neste grupo de modalidades, no seu planograma. Uma segunda razão foi relativa ao nível de proficiência dos alunos no Voleibol. O grupo sentiu que a maioria dos alunos que têm ingressado na escola nos últimos anos tem apresentado um nível de

proficiência baixo e que devido as suas características, existia a necessidade de estar presente no currículo dos alunos durante o ensino secundário (10º, 11º e 12º ano). Por fim, em relação a matéria de Dança não ser nuclear e ser alternativa no planograma da escola, ficámos a saber que isto acontece por duas razões. A primeira corresponde a pouca receptividade dos alunos, e a segunda, devido a formação dos professores, porque muitos não se sentem confortáveis em abordá-la e a apresentam pouca formação.

Portanto, percebemos que, as escolhas do grupo disciplinar de EF da ESFF, foram regidas essencialmente pelas próprias instalações da escola, pelas características dos seus alunos e pela formação dos próprios docentes (Anexo 1).

Contudo, como não estávamos restringidos a seguir na íntegra as decisões do grupo, tentámos conciliar as mesmas com todas as outras determinantes que foram essenciais para elaborar o PA.

Como tal, decidimos verificar efetivamente quais eram as necessidades e potencialidades dos nossos alunos, através dos resultados da AI.

De facto, a importância da AI é realçada no PNEF (Jacinto et al., 2001), afirmando que “(...) possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas às orientações curriculares adequadas ao nível de objetivos e/ou procedendo a correções ou alterações na composição curricular à escola anual e/ou plurianual, caso considerem necessário” (p.25). Salientado, desta forma, como a AI é essencial, para direccionar e seleccionar as matérias de ensino, em função dos conteúdos, objetivos e das alterações na composição curricular. Só assim, iremos conseguir dados concretos sobre as potencialidades e necessidades dos nossos alunos, o que possibilitará estruturar um processo de ensino-aprendizagem adequado as próprias características da turma.

Desta forma, em função da AI realizada, que pode ser consultada de forma mais detalhada num dos pontos seguintes do capítulo da PL, a turma apresentou lacunas evidentes nas várias matérias de ensino que foram analisadas, evidenciando baixas vivências desportivas na generalidade dos alunos que compõem a turma. Para além disto, destacamos (i) um baixo nível de aptidão física, em termos globais, na turma e um (ii) défice sócio afetivo e relacional, muito devido ao facto de ser uma turma de 10º ano constituída por alunos provenientes de turmas diferentes do 3º ciclo, sendo que ainda estavam num processo de conhecer e desenvolver confiança com os restantes colegas.

Baseados nos resultados da AI realizada à turma, mas não esquecendo, que segundo o PNEF e mais recentemente as AEEF, consideram que o 10º ano deve completar a formação

diversificada do ensino básico, decidimos conciliar um conjunto de matérias com o intuito de contribuir para uma formação holística dos nossos alunos. Com esta abordagem diversificada de matérias de ensino, também esperamos ter contribuído para despertar o gosto dos alunos para determinadas matérias de ensino, possibilitando e esperando cumprir uma das diretrizes do PNEF (Jacinto et al, 2001) para os anos subsequentes, uma vez que, este afirma que os alunos no 11º e no 12º ano devem-se aperfeiçoar nas matérias da sua preferência, em função das suas características pessoais e motivações.

“O 10.º ano tem, predominantemente, um carácter de revisão dos conteúdos desenvolvidos ao longo do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, permitindo que os alunos avancem em determinadas matérias, experimentem áreas alternativas, ou ainda recuperem conhecimentos em que tenham sentido mais dificuldades. Constitui-se este ano de escolaridade como um período de estabilização das aprendizagens que permitam escolhas sustentadas nos anos subsequentes”
(Aprendizagens Essenciais 10º ano Educação Física, Despacho normativo nº5908/2017, de 5 de julho, p. 1).

Neste sentido, consideramos para o nosso PA, uma diversidade de matérias, mais concretamente: (i) três matérias dos JDC (Futebol, Basquetebol e Voleibol), Desportos de Combate e Ginástica de solo, respeitando assim o planograma do grupo disciplinar de EF, mas também as fragilidades diagnosticadas na AI em torno das mesmas; (ii) Ténis de Campo e Badminton, em função dos espaços disponíveis e da AI realizada; (iii) Atletismo, com o objetivo de potenciar as capacidades condicionais dos alunos; (iv) Dança, visto ser apresentada como nuclear para o respetivo ano de escolaridade, de acordo com o PNEF (Jacinto et al., 2001), e em função da AI realizada à turma; (v) Orientação, devido as características dos espaços disponíveis e a AI realizada; (vi) *Paddle*, devido a presença de uma instalação desportiva, que promove a modalidade, nos arredores da escola, e possível abordagem de conteúdos transversais aos desportos de raquete, anteriormente mencionados.

Paralelamente, também foram consideradas as atividades que são desenvolvidas anualmente pelo grupo disciplinar de EF, através da consulta do PAA. Desta forma, foram agendadas as respetivas atividades, nomeadamente, a Semana das Multiatividades, o Projeto + 90, sabendo à partida que iríamos ter alguns condicionalismos espaciais e materiais, ou que,

a nossa turma participaria nessas atividades, o que, não possibilitava durante as mesmas a abordagem de conteúdos específicos (Consultar Cronograma Anual das aulas de EF- Apêndice 2).

Contudo, o agrupamento das respectivas matérias pelos diversos períodos letivos foi condicionado por alguns fatores, nomeadamente a rotação e características das instalações, assim como, o Projeto EFERAM-CIT.

No que se refere as rotações das instalações desportivas para a prática de EF, a sua distribuição foi realizada no início do ano letivo pelo grupo de disciplinar de EF, em função dos espaços disponíveis e das matérias definidas e presentes no seu planograma trianual para o ensino secundário.

O sistema de rotação adotado, possibilita ao professor dois espaços distintos por período, para abordar, normalmente, os dois blocos semanais de EF. É importante referir que a mudança de instalações acontece no início de cada período letivo, com o objetivo de possuímos condições espaciais e materiais mais rentáveis, para abordar as diversas matérias presentes no planograma do grupo de EF. Desta forma, percebemos que as aulas de EF são “(...) *frequentemente limitadas pelas reduzidas possibilidades de prática de matérias diferentes, que a maior parte dos espaços de aula nos oferece*” (Jacinto et al., 2001, p.23). Contudo, como queríamos abordar um conjunto de matérias de forma politemática, isto é, lecionando mais do que uma matéria de ensino por aula, era essencial que conseguíssemos adaptar os diversos conteúdos às potencialidades e limitações das instalações que nos foram atribuídas. O próprio PNEF (Jacinto et al., 2001), afirma que:

“A aplicação destes programas implica que os espaços sejam, de facto, polivalentes, isto é, que admitam a possibilidade de se realizarem atividades 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” (p. 23).

Assim sendo, tentámos potenciar os espaços que tínhamos disponíveis, em função dos nossos objetivos e das matérias que havíamos definido para o presente ano letivo, não nos limitando às características das próprias instalações.

No entanto, é importante referir que existiram determinados condicionalismos no que se refere aos recursos espaciais e materiais, que merecem ser mencionados.

Primeiramente, tivemos em atenção o cronograma de rotação dos espaços no momento de estruturação do PA, para não coincidir com algumas matérias específicas que estivessem a ser abordadas no mesmo período por outros docentes, principalmente devido a questões relativas ao material didático pedagógico. Em forma de exemplo, no 3º período, sentimos efetivamente este problema, pois tivemos algumas dificuldades em abordar determinados conteúdos dos DC. Tudo isto porque, estes conteúdos, para salvaguardar a segurança dos alunos, eram aconselhados a serem realizados nos colchões. O problema é que, em simultâneo, outros dois docentes necessitavam destes recursos matérias para as suas aulas, visto estarem a lecionar também DC e Ginástica Rítmica. Para resolver esta situação, entrámos em contacto com os mesmos e, através de um processo de negociação, conseguimos conciliar os materiais e chegar a uma solução que fosse benéfica para ambos.

Para além disto, dado que no 2º período letivo só tínhamos instalações exteriores para realizar as nossas aulas, fomos confrontados, algumas vezes, com condições meteorológicas adversas, que impossibilitavam a prática de EF. Com isto, tivemos de adotar algumas estratégias para contornar estes problemas. Uma delas, passou por negociar com os professores a cedência de espaços de aula, sendo previamente consultado os horários e os docentes que tinham à sua disponibilidade as instalações interiores. Outra, consistiu em procurar saber os espaços alternativos na escola que pudessem ser utilizados em caso de necessidade para lecionarmos as nossas aulas. Estas duas soluções, para além de serem pensadas, foram operacionalizadas, pois, durante o ano letivo, ocorreram determinados condicionalismos espaciais, para o qual, estas foram essenciais. Importa realçar que, a relação positiva que estabelecemos com o grupo de EF foi determinante para o processo de negociação. A título de exemplo, o facto de termos realizado um levantamento das instalações alternativas, onde pudessemos lecionar as nossas aulas, foi determinante em duas situações, nomeadamente, uma que foi lecionada numa sala da biblioteca, e outra, relativa as Atividades Ritmo Expressivas (ARE), que foi abordada no polivalente, espaço destinado aos núcleos e os clubes da ESFF. Portanto, procurámos sempre rentabilizar os espaços da escola para abordar os conteúdos e as matérias definidas no PA, de modo a conseguirmos atingir os objetivos que havíamos planeado, para a nossa PL.

Com tudo isto, percebemos que a escola, devido ao sistema de rotação adotado, acaba por promover, não de forma direta, um ensino centrado nas matérias, visto atribuir os espaços em função das modalidades que constam no seu planograma para os diferentes anos de escolaridade. Não estamos a colocar em causa o planeamento e a gestão das instalações, porque

acreditamos que é um trabalho complexo, devido ao elevado número de turmas que compõem o estabelecimento, apenas pretendemos realizar uma reflexão, deixando o nosso contributo para que o processo seja cada vez mais benéfico, principalmente para os alunos. Assim, consideramos, que em vez de o momento da rotatividade das instalações ser realizado no início de cada período, poderia existir uma rotação a meio destes, de modo a que cada professor tenha a oportunidade de passar por mais do que duas instalações desportivas. O que poderia promover um ensino por etapas e não por blocos de matérias. Para além disto, é importante referir que muitas vezes os professores ficam condicionados pelos espaços, visto que, caso os dois espaços atribuídos sejam exteriores, os mesmos terão dificuldades em lecionar as suas aulas, em períodos onde as condições climatéricas tendem a ser mais adversas. Por exemplo, numa situação hipotética, em que chove constantemente durante duas semanas, se não existirem outros espaços, não haverá aulas de EF durante este período de tempo. Portanto, existe uma necessidade de, sempre que possível, possibilitar um espaço interior e outro exterior, semanalmente para as aulas de EF, para colmatar este tipo de situações.

Contudo, consideramos que constrangimentos como estes não são motivos suficientes para a não lecionação das aulas, pois existem outras alternativas, como por exemplo, potenciar os espaços cobertos como as bancadas do pavilhão, para os alunos, através dos meios tecnológicos analisarem determinadas situações ou então utilizá-los para abordar determinadas matérias de ensino, como é o caso de Orientação, sendo que, os alunos podem criar diversos pontos, solicitando comportamentos específicos desta matéria de ensino.

Para além dos constrangimentos espaciais e materiais supramencionados, a seleção das matérias também foi muito influenciada pelo Projeto EFERAM-CIT. No início do estágio, fomos abordados para participar no respetivo projeto, sendo que um dos seus objetivos primordiais consistia na aplicação de determinados modelos de ensino, nomeadamente, o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Competências (MC), para perceber o impacto dos mesmos ao nível socio afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos. Quando percebemos efetivamente às vantagens que poderiam advir para o desenvolvimento multilateral dos nossos alunos, decidimos participar no mesmo. Contudo, como o estudo foi aplicado em duas escolas distintas, a ESFF e a EBSGZ, ficou definido que sua aplicação seria em simultâneo, existindo, antecipadamente, uma decisão unanime, entre os estagiários e os responsáveis do projeto, na calendarização das matérias em questão, pelos diversos períodos letivos. Desta forma, foram definidas 28 sessões de 45 minutos de EF, no 1º período para implementar o MED na matéria de ensino de Ginástica de Solo e no 2º período, para aplicar o

MC nos JDC, mais concretamente, no futebol e Basquetebol. O número de aulas foi estipulado em função do protocolo e dos seus fins científicos, mas percebemos facilmente na literatura que em ambos os modelos (MED e MC) é essencial a: “*Criação de unidades didáticas desportivas mais longas com muito tempo de prática desportiva, em geral 18 a 24 sessões, permitindo assim um maior aprofundamento das habilidades e conhecimentos desportivos*” (Soares e Antunes, 2016, p. 137).

Embora considerando todos os fatores supramencionados, é importante referir que o nosso PA foi alvo de algumas reestruturações, que aconteceram de forma sistemática e que levaram à reformulação, fruto da imprevisibilidade do contexto e de circunstâncias específicas, que aconteceram ao longo do período letivo. Tudo isto, promoveu que tivéssemos de repensar e tomar novas decisões, de modo, a colmatar da melhor forma possível todos estes aspetos que não haveriam sido considerados inicialmente, demonstrando assim, o carácter flexível de um PA, ao ser ajustado em função das circunstâncias que surgem ao longo do tempo, com o intuito de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado e eficaz em função dos nossos objetivos. Uma dessas reestruturações, foi uma intervenção paralímpica, sendo que, como só foi realizada no 3º período, não consta no PA, pois também se tratou de uma atividade que não pudesse ser realizada em simultâneo com as matérias específicas dessas aulas. É de referir que esta ocupou 2 sessões de 45 minutos, e consistiu em proporcionar aos alunos o contacto e experiência de algumas modalidades adaptadas, para posteriormente perceber, através de instrumentos específicos, se estas tiveram algum impacto nos mesmos, no que se refere à compreensão, perceção e aceitação das populações com Necessidades Educativas Especiais. As modalidades abordadas foram o *Boccia*, Atletismo Adaptado, *Goalball* e o voleibol sentado, através de jogos reduzidos e adaptados.

Em função de tudo isto, o nosso PA foi estruturado da seguinte forma. No primeiro período, matérias de Ginástica de Solo, DC e Voleibol, devido: (i) a serem matérias presentes no planograma do grupo disciplinar de EF; (ii) em função do Projeto EFERAM-CIT, devido ao agendamento da matéria de Ginástica de Solo para o 1º período; (iii) características das instalações, ginásio central (características e matérias específicos para Ginástica de Solo) e 1/3 do pavilhão (Voleibol e DC); e (iv) em função a AI realizada, pois a maioria dos alunos demonstrou grandes fragilidades, em relação aos conteúdos das respetivas matérias. Além disto, é importante referir que durante este período, abordámos os DC em partes específicas das aulas, principalmente nas fases iniciais, como entrada em ação. Isto porque, queríamos começar a solicitar alguns comportamentos essenciais em relação aos mesmos, nomeadamente a leitura

do adversário, manipulação das componentes da força mas, principalmente, para promover o toque e aceitação do mesmo, as relações interpessoais, a dinâmica de grupo e a confiança, visto ser, como já mencionado anteriormente, uma turma de 10º ano constituída por alunos provenientes de turmas diferentes do 3º ciclo que ainda se estão a conhecer e desenvolver as suas relações afetivas.

Em relação ao 2º período, foram definidas as matérias de Basquetebol, Futebol, Orientação e Ténis de Campo em função: (i) da AI, embora o Ténis de Campo não esteja contemplado no planograma do grupo de EF, decidimos que esta seria abordada, tendo como base a AI realizada, visto que, os alunos demonstraram dificuldades em comportamentos transversais ao grupo dos Desportos de Raquete, nomeadamente a relação corpo, bola, raquete e espaço, leitura do adversário e tomada de decisão em função da ação do oponente (Almada, 2013); (ii) do Projeto EFERAM-CIT, que agendou as matérias de Basquetebol e Futebol para o 2º período; (iii) das características dos espaços, 1/4 do campo sintético (sendo que para rentabilizar o espaço, dado que a turma era grande e o espaço reduzido, realizámos em simultâneo Ténis de Campo e Orientação) e o campo 5 (espaço exterior, utilizado para abordar o Futebol e o Basquetebol). É importante salientar, que estas matérias, foram programadas para que as aulas tivessem um cariz politémico, abordando duas ou mais matérias de ensino por aula.

Por fim, no 3º período, foram definidas as matérias de ensino de ARE, Badminton, DC e Atletismo. Sendo que os critérios para as colocar neste período foram similares aos restantes, isto é, a AI e às características das instalações. Dado que queríamos tirar partido da polivalência dos espaços que nos foram atribuídos, continuámos a abordar as nossas aulas sob uma vertente politémica, com o objetivo de motivar mais os alunos, possibilitar mais diversidade de estímulos e aumentar o tempo de empenhamento motor (devido ao trabalho por estações planeado).

Portanto, tentámos promover uma oferta formativa diversificada, com um conjunto de matérias que tentaram ir ao encontro das reais necessidades e potencialidades dos alunos, abordadas em função de modelos distintos, para possibilitar um leque diferenciado de experiências e vivências. Desta forma, esperamos ter contribuído para incutir nos nossos alunos uma das finalidades que consideramos primordiais na disciplina de EF, sendo esta também salientada no PNEF (Jacinto et al., 2001), *“Reforçar o gosto pela prática regular das actividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factor de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social”* (p.10)

3.1.2. Unidade Didática

Dado que o PA se assume como um documento orientador, no qual estão presentes os planos de intervenção do docente para os diversos períodos letivos, são as Unidades Didáticas (UD) que dão um seguimento mais específico e detalhado aos objetivos e metas pedagógicas que queremos atingir.

Enquanto que o PA é visto como um instrumento a longo prazo, as UD, de acordo com Batalha (2004), são unidades de ensino de médio prazo, que se centram em períodos específicos em que uma determinada matéria de ensino é lecionada.

De uma forma sucinta, segundo Piéron (1992), é através da UD que o professor procede ao desenvolvimento do conjunto de matérias do seu planeamento, onde a sua conceção deve considerar as características particulares do grupo a que esta se destina. Para além das características particulares da turma, também é de elevada importância considerar a especificidade do contexto de ensino, as características da própria modalidade ou matéria e a forma de avaliação (Vickers, 1990).

“O planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria «em si mesma» - a abordar nela – mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula” (Bento, 2003., p.78).

Uma das finalidades deste instrumento pedagógico, assenta na organização temporal do ano letivo, dividindo-a em diversas fases operacionais. Nestas fases, devem ser previamente definidos o número de aulas, a estrutura organizativa e os objetivos em particular (Quina, 2009). Batalha (2004) afirma que, é ainda nesta fase que são especificadas as diversas ações motoras e comportamentais que são determinantes desenvolver nos alunos.

Ao analisar as diferentes conceções dos autores supramencionados, percebemos as semelhanças e a complementaridade na definição do significado de UD. Desta forma, destacamos o seu papel enquanto documento orientador da prática pedagógica, na leção das diversas matérias, tendo como base sólida um PA sustentado, que seguidamente é expresso e periodizado mais detalhadamente, com o intuito de assegurar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, para a construção das mesmas, Bento (2003) alerta para a correlação e articulação de aspetos que são fulcrais, nomeadamente os programas orientadores da disciplina (PNEF e as AEEF), as características da turma, os recursos disponíveis e necessários, os objetivos pretendidos e os conteúdos das matérias em questão.

Consequentemente, para a conceção das nossas UD, em função dos pressupostos supramencionados, considerámos novamente os documentos e fatores determinantes para a realização do PA, mais concretamente, o PNEF e as AAEF, o Projeto EFERAM-CIT, os documentos específicos da ESFF (PEE e RI) e os resultados da AI. Contudo, tornou-se necessário estabelecer uma sequência estrutural e organização para as mesmas onde, para isso, procurámos conhecer quais os aspetos que deveriam ser considerados.

Destacamos os aspetos apresentados por Quina (2009), que devem ser contemplados na elaboração das UD, sendo estes: (i) Definir o âmbito ou tema da unidade; (ii) Definir ou reformular/atualizar os objetivos de aprendizagem e os conteúdos a desenvolver durante a mesma; (iii) Periodizar o número de aulas; (iv) Definir o modelo de ensino a seguir; (v) Determinar as diversas funções para cada aula; (vi) Organizar estruturalmente a turma (grupos de trabalho, estratégias de organização, etc.); (vii) Efetuar um levantamento dos espaços e matérias disponíveis e necessários para as aulas; (viii) Distribuição dos objetivos e dos conteúdos pelas diversas aulas; (ix) Construir um programa detalhado de avaliação, contemplando os objetivos, os exercícios e o modelo a seguir.

Existindo conceções distintas, apresentadas por outros autores, sobre as variáveis que devem ser contempladas para a estruturação e elaboração das UD, decidimos adotar os aspetos supramencionados, apresentados por Quina (2009). Muito, porque, no nosso ver, representam e vão ao encontro dos parâmetros que são essenciais para organizar, sequenciar e orientar o processo de ensino-aprendizagem das diversas matérias a lecionar ao longo do ano letivo.

Contudo, importa salientar que, embora alguns autores, como é o caso de Piéron (1992) e Batalha (2004), afirmem que as UD, se preocupam com a lecionação de uma matéria de ensino em específico nós, enquanto professores estagiários, experimentámos criar modelos distintos de elaboração. Assim sendo, em função das matérias presentes no nosso PA, foram criadas UD destinadas apenas a uma matéria, outras destinadas a matérias com objetivos transversais entre as mesmas, e outras que, embora não existindo *transfer* entre os seus conteúdos, foram agrupadas numa só UD. Uma vez que, como tínhamos o objetivo de desenvolver aulas politemáticas, ou seja, dois ou mais matérias por sessão, acabaria por facilitar a organização dos conteúdos e dos objetivos a desenvolver ao longo das aulas.

De forma mais detalhada, iremos, seguidamente, apresentar exemplos concretos dos diversos tipos de UD que foram construídos.

A título de exemplo, uma das UD criadas em função de uma matéria de ensino foi relativa a Ginástica de Solo (Apêndice 3). Muito pelo facto de ser uma das matérias desenvolvidas em função do Projeto EFERAM-CIT, tendo definido à priori, um conjunto de aspetos a seguir, estipulados no seu protocolo, nomeadamente: (i) O modelo de ensino a seguir, (MED); (ii) O número de aulas, que embora, alguns autores defendam que uma UD deva variar entre seis e doze sessões, esta, especificamente para a matéria de ensino de Ginástica de Solo, contou com 28 sessões de 45 minutos, de forma a cumprir com os pressupostos característicos do MED, permitindo um aprofundamento das habilidades e conhecimentos desportivos pretendidos. De facto, as unidades de ensino, são influenciadas pela complexidade e quantidade das tarefas, pelos momentos de aprendizagem e pelos princípios didático-pedagógicos que são característicos de todo o processo (Bento, 1998); (iii) Distribuição das tarefas características do MED, pelas diversas sessões. Contudo, como o processo deve sempre considerar as características do contexto, ou seja, as potencialidades e limitações da turma (AI), os recursos necessários, materiais, humanos e espaciais, os parâmetros avaliativos e as estratégias pedagógicas que visam desenvolver os requisitos e objetivos estipulados, tivemos a necessidade de articular todos estes fatores com o protocolo do projeto, de forma a que a UD fosse o mais contextualizada, ajustada e exequível. Importa salientar, que uma outra razão para esta ser apenas destinada a esta matéria de ensino em particular, foi o facto de as aulas serem abordadas, na sua grande maioria, de forma monotemáticas.

Em relação à UD desenvolvida para trabalhar conteúdos e objetivos transversais entre matérias de ensino, esta foi elaborada tendo como matérias específicas o Basquetebol e o Futebol (Apêndice 4). À semelhança da UD de Ginástica de Solo, esta também foi regida por um protocolo estabelecido em função do projeto EFERAM-CIT, tendo sido estipulados os mesmos aspetos supramencionados. Nesta UD, o modelo de ensino utilizado foi o MC. Este pode ser entendido como um modelo híbrido, pois resulta de dois modelos distintos, o MED e o Teaching Games For Understanding (TGfU). Este último modelo, desenvolvido por Bunker & Thorpe (1982), assenta no desenvolvimento das habilidades para a compreensão do jogo. Já que o modelo procura a promoção da compreensão do jogo, foi adotada a visão de Bayer (1994), que afirma que existe um conjunto de situações, ofensivas e defensivas, de comportamentos e tomadas de decisões, transversais a todas as matérias do grupo dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão (JDC-I). Assim, favorecendo a assimilação de princípios

comuns e promovendo a cooperação, a integração na equipa, a oposição e as possibilidades de perceção de cada situação, marcadas por uma tomada de decisão constante. De acordo com o mesmo autor, os problemas táticos transversais são uma solução viável para facilitar a compreensão e a estrutura dos JDC-I. Portanto, para elaborar esta UD, tentámos procurar um conjunto de comportamentos semelhantes, no Futebol e Basquetebol em particular, para que fossem solicitados, independentemente do objeto de jogo, os princípios do TGFU, que se baseiam na compreensão tática do jogo e na tomada de decisão. É importante referir que todos estes aspetos foram desenvolvidos em função da AI realizada, pois só através desta é que conseguimos definir conteúdos, objetivos e estratégias diádico-pedagógicas, ajustados às capacidades dos alunos e contextualizadas em função dos recursos disponíveis.

Por fim, decidimos criar uma UD, agrupando quatro matérias distintas, não pelas razões de *transfer* que pudessem existir entre elas, mas sim, pelas características dos espaços, dos materiais disponíveis, e pelo propósito de querermos abordá-las de forma politemática (Apêndice 5). A nossa intenção, era promover uma distribuição das aprendizagens em conjunto, agrupando diferentes conteúdos e objetivos pelas diversas aulas, com o objetivo de proporcionar aos alunos estímulos diferenciados, procurando aumentar a sua motivação e interesse pelas tarefas da aula. Assim sendo, com o intuito de realizar um levantamento de todas as variáveis a considerar para a abordagem destas quatro matérias, e para agrupá-las de uma forma mais rentável e perceptível no cronograma de estruturação dos conteúdos, tomámos a decisão de elaborar uma UD que as considerasse em simultâneo e não individualmente.

É importante realçar que as UD criadas, não tinham um fim em si só, isto porque, embora tenham sido elaboradas e distribuídas, essencialmente, em função dos diferentes períodos letivos, existiram determinados conteúdos transversais entre elas, devido aos comportamentos similares entre as modalidades do mesmo grupo taxonómico.

Como agrupámos os resultados da AI, em função dos grupos taxonómicos definidos por Almada et al. (2008), ou seja, os Desportos Coletivos, Desportos de Combate, Desportos Individuais, Desportos de Grandes Espaços, Desportos de Adaptação ao Meio e Desportos de Confrontação Direta, existiram comportamentos diagnosticados, que poderiam ser solicitados em matérias de ensino distintas. Assim sendo, alguns dos objetivos e conteúdos não foram alcançados de forma isolada através de uma UD, mas sim através de um conjunto destas, de forma gradual e contínua. Em forma de exemplo, dentro dos Desportos de Confrontação Direta, abordámos a matéria de Ténis de Campo e Badminton, sendo que os alunos, através da AI, relevaram, na sua maioria, dificuldades em realizar um conjunto de comportamentos

solicitados, característicos deste grupo taxonómico, nomeadamente a relação corpo, bola, raquete e espaço, a leitura do adversário, a tomada de decisão adequada, face a ação do oponente (Almada et al., 2008). Embora, estas matérias de ensino tenham sido abordadas em períodos diferentes, e conseqüentemente em UD distintas, os comportamentos foram solicitados e progressivamente desenvolvidos, devido aos princípios similares e transversais, característicos das mesmas.

Salientamos também, o facto de termos solicitado um conjunto de competência sociais e pessoais, nas nossas UD, que contribuíssem para uma formação integral dos nossos alunos. De acordo com Bento (2003), a UD não deve ser somente direcionada para as matérias e para os conteúdos, mas que também devem considerar aprendizagens sociais, de forma a contribuíssem para uma construção holística do aluno. Esta ideia foi tida em consideração no planeamento e operacionalização da prática letiva.

É importante referir que, ao longo dos diversos períodos letivos, existiram constrangimentos que promoveram a alteração ou reformulação das UD. De facto, Bento (1998) alerta para o caso destas unidades de ensino assumirem uma estrutura prática, com a possibilidade de serem alteradas e ajustadas sempre que seja necessário. Os avanços e retrocessos dos alunos observados na aquisição dos conteúdos e aprendizagens pretendidas ao longo das aulas, a lecionação de matérias, modelos e metodologias de ensino adotadas, onde existia uma clara inexperiência da nossa parte na sua operacionalização e as condições temporais e espaciais foram os constrangimentos mais significativos, que obrigaram a que as UD fossem reformuladas de forma a que continuassem ajustadas e contextualizadas em função do processo de ensino-aprendizagem pretendido.

Contudo, esta reformulação e ajustamento das UD não seria possível, sem um constante processo de diagnóstico, prescrição e controlo.

“Quem não tem dúvidas, quem não equaciona diferentes possibilidades, quem não baseia a sua intervenção num diagnóstico, numa prescrição e num controle o mais personalizado possível, em função do conhecimento existente, será que merece a nossa confiança?” (Lopes, 2015, p.70).

Assim, este processo de diagnóstico, prescrição e controlo, foi conseguido através de observações, análises e reflexões constantes, essencialmente em relação à nossa intervenção e ao ritmo de aprendizagem dos nossos alunos, que permitiram uma adequação da nossa prática pedagógica. É de salientar a importância que os orientadores, científico e pedagógico tiveram neste aspeto, pois muitas das nossas observações promoveram um conjunto de interrogações e

dúvidas, onde o debate e as reflexões partilhadas com os mesmos promoveram um conjunto de soluções, que fossem ao encontro dos nossos problemas.

Para além disto, gostaríamos de salientar algumas dificuldades sentidas com a elaboração das UD. A primeira, e possivelmente aquela que solicitou uma maior procura de respostas, foi relativa aos vários momentos da avaliação. Dado a nossa inexperiência, na hora de definir os instrumentos e estratégias a utilizar, para proceder a avaliação, inicial, formativa e sumativa, existiram um conjunto de dúvidas em relação aos comportamentos que eram essenciais observar e como os iríamos avaliar (instrumentos). Desta forma, e com a ajuda dos nossos orientadores, conseguimos definir um conjunto de comportamentos que eram essenciais observar, instrumentos de avaliação e, sendo um dos aspetos mais difíceis, na nossa opinião, aplicar os parâmetros de avaliação a cada um dos alunos, de modo a atribuir uma nota justa e adequada em função do desenvolvimento e trabalho realizado pelos mesmos durante os períodos letivos.

A extensão, sequenciação e distribuição dos conteúdos e objetivos pelo período temporal das aulas, revelou-se, também, como um dos principais problemas sentidos. O facto de estabelecer uma sequência lógica e dinâmica entre os conteúdos, objetivos e as características do contexto, foi sem dúvida uma dificuldade constante. Muito em função da nossa inexperiência em perspetivar os ritmos de ensino e relacionar os conteúdos e objetivos de cada matéria de ensino. Contudo, tentámos sequenciá-los de forma lógica, sabendo que poderiam ser adaptadas ou alteradas em função dos constrangimentos que surgiriam, pois, sem dúvida, esta tarefa assume-se como fundamental, para orientar e clarificar os objetivos e conteúdos que devem ser trabalhados num determinado período de aulas.

Portanto, para o planeamento das UD, foram considerados vários fatores, que tiveram de ser conjugados e articulados para dar uma coerência ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, muitas vezes tiveram de ser adaptados e reformulados, devido à dinâmica e constante mutação do contexto, para dar resposta e cumprir com os objetivos que tínhamos estabelecido atingir, através do processo de ensino-aprendizagem. Tudo isto só foi possível através de uma reflexão constante e partilha de conhecimentos, e tal como afirma, Freire (2002), a reflexão é uma prática necessária para o ser humano se considerar inacabado e incompleto, porque só assim, irá alcançar novos dados e conhecimentos que o ajudaram a estar mais próximo da verdade em relação aos fenómenos.

Portanto, as UD são ferramentas imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem, sendo possível definir objetivos, estruturar conteúdos e definir estratégias

didático-pedagógicas que orientam o processo e são flexíveis a alterações, de acordo com as mudanças que acontecem no contexto educativo. Bento (2003), afirma que a UD não deve ser somente direcionada para as matérias e para os conteúdos, mas também para as aprendizagens sociais, de forma a contribuir para uma construção holística do aluno. Esta ideia foi tida em consideração no planejamento e operacionalização da prática letiva, visto termos solicitados um conjunto de competências sociais e pessoais, que contribuiriam para uma formação integral dos nossos alunos.

3.1.3. Plano de Aula

O Plano de Aula (PdA), segundo Bento (2003), “(...) constitui o elo final da cadeia de planejamento do ensino do professor” (p.164), tendo como base e referência o PA (longo prazo) e as UD (médio prazo) desenvolvidos a priori. Assim sendo, o PdA (curto prazo), é organizado em função de todos os aspectos anteriormente determinados, para um presente dia letivo.

A importância desta fase de planejamento é essencial na orientação da prática docente. Segundo Castro, et al. (2008), a preparação das sessões é uma das tarefas de maior importância da docência pois ajudará no controle e organização das aprendizagens e das dinâmicas pretendidas. Portanto, pensar que PdA é um instrumento dispensável, é um erro. Contudo, ainda existem docentes que utilizam a experiência como único meio para o planejamento e operacionalização das suas aulas, não realizando um plano específico para as mesmas.

Quando pensamos na elaboração do PdA, Bento (2003) afirma que não existem indicações obrigatórias, em relação as suas formas de preparação e estruturação. Segundo este autor, qualquer tipo de plano é útil, quando possibilita uma organização e dá sentido ao processo de ensino, esclarecendo os objetivos, conteúdos e métodos a adotar. Em concordância, Batalha (2004) acrescenta que se o plano for bem elaborado, irá proporcionar uma lógica e organização eficiente, o que contribuirá para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Desta forma, Bento (2003) propõe que o PdA, seja estruturado em três fases distintas, nomeadamente a parte inicial, a parte principal e a parte final.

Contudo, a estrutura de PdA supramencionada, não é obrigatória. De acordo com Castro et al. (2008), não existe um modelo de estruturação fixo, devendo, sim, ser estruturado de forma funcional e prática, para que consiga responder às necessidades do docente e dos seus alunos. “É o plano de aula que dá ao professor a dimensão da importância de sua aula e os objetivos a que ela se destina, bem como o tipo de cidadão que pretende formar” (Castro et al., 2008, p. 61).

Nós, enquanto estagiários, decidimos seguir o modelo estrutural, apresentado anteriormente por Bento (2003), ou seja, dividindo o PdA em três fases distintas, devido a já estarmos familiarizados com esta estrutura, em função da formação académica e de algumas experiências profissionais.

Especificando cada uma destas partes da sessão, a primeira, designada como parte inicial (10 a 25% do tempo de aula), tem o objetivo de estimular determinadas capacidades nos nossos alunos, que são fundamentais para a seguinte fase da aula. Subdivididas em duas fases, uma verbal e outra ativa (Quina, 2009). Contudo, não devemos apenas considerar e fomentar o aquecimento fisiológico, mas sim, proporcionar um conjunto de situações pedagógicas, ao nível cognitivo e psicomotor, que ajudem a atingir os objetivos definidos para a presente aula (Bento, 2003).

Nós tivemos em consideração as indicações supramencionadas. Assim sendo, tentámos elaborar e estruturar os nossos PdA com partes iniciais que não se cingissem apenas aos aspetos fisiológicas de preparação, procurando sempre estabelecer um paralelo com os objetivos, conteúdos e os comportamentos que pretendíamos solicitar no decorrer das respetivas aulas.

A parte da PdA que se segue, designa-se como parte principal. De acordo com Quina (2009), é caracterizada como sendo o momento em que decorre, efetivamente, o processo de ensino-aprendizagem, assumindo 50 a 70% da sessão. Assim sendo, é nesta fase que o docente tenta desenvolver nos alunos os comportamentos e aprendizagens pretendidas, em função dos seus objetivos e conteúdos programáticos (Bento, 2003).

Durante esta fase específica, é de salientar que tivemos algumas dúvidas no momento de definição dos exercícios, que solicitassem os objetivos e comportamentos desejados. Essencialmente pelo facto de querermos: (i) Seguir os princípios de alguns modelos específicos, como é o caso do TGFU, que defende que nos JDC deve haver sempre oposição e existir sempre a presença dos elementos estruturantes do jogo (bola e alvo); (ii) Proporcionar o máximo de tempo de empenhamento motor aos alunos nas diversas tarefas, definindo estratégias de organização específicas, sendo o trabalho por estações das aulas potitemáticas, um exemplo concreto, (iii) Adaptar os exercícios as características da turma e criar sucessivas progressões e desafios para manter os alunos motivados e empenhados nas tarefas, a título de exemplo, na matéria de Ginástica de Solo, em função da evolução dos alunos, tivemos a necessidade de criar novos desafios. Para isso, foram desenvolvidos um conjunto de elementos gímnicos, que não foram considerados inicialmente, para os envolver e motivar nas tarefas.

Consecutivamente, a última parte do PdA, a parte final, de acordo com Bento (2003), para além de um momento fisiológico, é também uma fase marcada pelo balanço que o professor realiza da sessão, refletindo sobre os aspetos revelantes e estabelecendo um paralelo com as aulas seguintes. Quina (2009) acrescenta que deve ser composto, entre 10 a 15% do tempo efetivo da aula.

A estruturação desta parte final da aula, foi sempre idealizada para cumprir com estes dois aspetos apresentados por Bento (2003), ou seja, a parte fisiológica, promovendo um retorno à calma, através de exercícios que solicitassem o relaxamento muscular, e à reflexão. Esta última, foi realizada, maioritariamente, de forma individual, onde equacionávamos os pontos positivos, os menos positivos e os aspetos a melhorar, de acordo com as diferentes funções de ensino. Para além disto, serviu para criarmos rotinas no que se refere aos materiais, sendo que, normalmente, esta parte da aula funcionava por estações, os grupos ficavam responsáveis pela arrumação do material didático da sua estação em específico. Contudo, consideramos que poderíamos ter solicitado mais regularmente um debate com os alunos nesta fase da aula, com o intuito de perceber as dificuldades sentidas, os aspetos que gostaram mais, os que não gostaram e possíveis sugestões para as próximas aulas. Fazendo com que, os alunos tivessem um papel mais ativo, no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar desta sequência estrutural adotada nos nossos PdA, existiram outros aspetos que foram considerados, na sua elaboração.

De acordo com Quina (2009), o PdA, deve apresentar informações objetivas e sucintas sobre: (i) Os objetivos que queremos alcançar; (ii) Os exercícios que visem a aprendizagem adequada, em função dos objetivos selecionados; (iii) Os critérios de êxito, que podem ser descritos, como as ações que os alunos devem cumprir para terem sucesso nos diversos exercícios; (iv) O tempo de duração de cada exercício ou o número de repetições; (v) A estrutura organizativa da turma, os grupos de trabalho e as formas de organização; (vi) Os recursos, espaciais e materiais, necessários para a realização dos exercícios.

Assim sendo, sabendo que existem conceções diferentes, tivemos em consideração todos estes aspetos frisados por Quina (2009). É de salientar que não seguimos à risca todos eles, adaptámos alguns, para promover uma funcionalidade e adequação do PdA, às nossas necessidades e características pessoais.

De forma mais específica, decidimos considerar, primeiramente, no cabeçalho algumas informações pertinentes, nomeadamente: (i) O número do respetivo plano, em função do número de aulas que contávamos para a nossa prática letiva; (ii) A turma em questão, definindo

o número de alunos e seu nível de aprendizagem; (iii) A identificação dos recursos espaciais, material e temporais, indicando o dia e o horário específico da sessão, o tempo útil da sessão (o tempo que, efetivamente, temos disponível para a prática), a instalação disponível e os materiais didáticos necessários, para desenvolver os conteúdos e objetivos pretendidos; (iv) A indicação da(s) matéria (s), que iriam ser abordadas; (v) A determinação dos objetivos, gerais e específicos, explanando o que pretendíamos atingir nas respectivas sessões e os conteúdos que iriam ser desenvolvidos.

Para a conceção do corpo do PdA, para além de ser dividido em três partes, inicial, principal e final, como já referido anteriormente, foram considerados os seguintes aspetos: (i) Os exercícios e as suas estratégias de organização, indicando o nome de cada um dos exercícios e a sua forma de organização (grupos, rotação, tarefas específicas de determinados alunos); (ii) A descrição dos exercícios e objetivos que iriam ser potenciados, em função destes; (iii) Os comportamentos solicitados, ou seja, as ações que esperávamos solicitar nos alunos com o decorrer dos exercícios, ao nível motor, cognitivo e socio-afetivo; (iv) As variantes a utilizar, em função dos níveis dos alunos, sempre que se justificasse; (v) A representação gráfica de cada exercício; (vi) O tempo total e o tempo específico para cada exercício, de forma a controlarmos melhor e potencializarmos os recursos temporais ao longo da aula.

É de realçar que, no fim do PdA também foram considerados determinados parâmetros: (i) Possíveis tarefas a concretizar pelos alunos que não iriam realizar as aulas; (ii) Um conjunto de observações, nomeadamente formas de organização mais específicas (representação geral da organização da aula) e definição dos grupos de forma detalhada; (iii) Um espaço para registar eventuais faltas de material e de presença, assim como, observações pertinentes; (v) Uma reflexão individual final, sobre os diversos pontos, positivos e negativos, da sessão (Apêndice 28).

Através destes aspetos, tentámos ir ao encontro das reais necessidades da turma, respeitando o princípio da especificidade. Para cumprir este princípio, muitas das vezes, separámos os alunos por grupos de proficiência, proporcionámos diversas progressões e adaptámos determinados conteúdos. Tudo isto, com o intuito de aplicar processos diferenciados em função das capacidades pessoais dos alunos, para que estes pudessem atingir as competências prioritárias das matérias e, conseqüentemente, prosseguissem em níveis mais aperfeiçoados, em relação às mesmas (Jacinto et al., 2001).

Apesar do PdA ser elaborado cuidadosamente, em determinados casos, este era alterado, em função das variáveis do contexto. O facto de existirem determinadas situações que

condicionavam o decorrer das aulas, nomeadamente o ritmo de aprendizagem dos alunos, indisponibilidade, em certos momentos, de materiais didáticos necessários e o tempo em relação à assimilação e compreensão de determinados exercícios por parte dos alunos, solicitaram uma capacidade de adaptação da nossa parte, face as circunstâncias. Para além disto, dado a nossa inexperiência, existiram exercícios que não resultaram como havíamos idealizado e, face a esta circunstância, tivemos de ter flexibilidade e repensar na hora variantes ou condicionantes, para promover os comportamentos desejados, ou então, passar para o exercício seguinte. Contudo, quando o exercício estava a cativar os alunos e, ao mesmo tempo, a ir ao encontro dos objetivos pretendidos, decidíamos, por vezes, prolonga-lo um pouco mais. É normal, que todas estas situações, mexiam e alteravam os tempos e exercícios do PdA, mas só mostra o seu carácter flexível, de modo a dar resposta a possíveis imprevistos (Castro et al., 2008).

Embora, seja um instrumento flexível, reforçamos que nunca deve ser menosprezado, pois promove, segundo Castro et al. (2008), uma maior confiança para o docente lecionar as suas aulas.

Portanto, elaborámos um PdA para todas as aulas lecionadas. Inicialmente, não conseguíamos ter uma flexibilidade e capacidade de adaptação, face as diversas circunstâncias que ocorriam durante a sessão. Sendo que, dávamos muita importância aos aspetos da organização (para que tudo decorresse como planeado), menosprezando por vezes aspetos fundamentais, como a observação dos comportamentos dos alunos, os feedbacks necessários, para que pudessem evoluir, e aos períodos de controlo da turma. À medida que o tempo foi passando, começámos a ter um melhor controlo das variáveis, e ajustávamos com maior facilidade o PdA, em função das circunstâncias imprevisíveis que ocorriam.

Um dos aspetos determinantes para conseguirmos controlar progressivamente a operacionalização dos PdA, alterando-os sempre que se justificasse, corresponde as reflexões constantes que realizávamos no final de cada sessão. A partir das mesmas, que eram realizadas, numa primeira fase através do levantamento dos pontos positivos e negativos, e numa segunda fase, em torno das funções de ensino, de Piéron (1982), nomeadamente, a apresentação de conteúdo, o *feedback*, a organização, a afetividade e a observação silenciosa, conseguimos aprimorar a nossa intervenção e controlar mais eficazmente o processo de ensino-aprendizagem. Possibilitando assim, uma melhor capacidade para conjugar um maior número de variáveis, que nos ajudavam a cumprir os objetivos proposto.

De facto, a reflexão da nossa prática é um elemento fundamental para que possamos evoluir enquanto profissionais. Oliveira e Serrazina (2002) afirmam que o professor tem de ser reflexivo, trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, isto é, a reflexão é necessária, mas não basta. Não basta porque, o tipo de reflexão que fazemos é fundamental, porque se for uma reflexão baseada em factos para justificar a nossa prática e contornar as críticas, não será uma reflexão que nos ajudará a crescer. O processo tem de ser distinto, esta reflexão deve proporcionar um melhor conhecimento de nós próprios e ao mesmo tempo melhorar o nosso processo de ensino.

Em função destas reflexões sobre os PdA, mesmo no final do EP, embora consideremos ter evoluído muito em relação aos aspetos supramencionados, ficamos com a sensação que poderíamos ter sido um pouco mais flexíveis no que se refere a operacionalização dos PdA. É notório e indiscutível a sua importância, devido ao sentido e objetividade que dá ao ensino, mas consideramos que, em determinadas vezes, deveríamos ter sido mais versáteis, não nos restringindo tanto ao PdA. De forma a dar uma melhor resposta ao que realmente é importante, ou seja, o desenvolvimento das capacidades dos alunos, a promoção da sua motivação e entusiasmo e o aumento dos períodos de observação, que, conseqüentemente, aumentariam o número de *feedbacks* pedagógicos, proporcionando desta forma, intervenção mais contextualizada e eficaz da nossa parte.

Em suma, gostaríamos de salientar que o PdA, foi um dos elementos em que investimos um grande capital de tempo, pois promoveu muita pesquisa e ponderação, em termos de exercícios, conteúdos e dinâmicas organizacionais, para que conseguíssemos solicitar os comportamentos pretendidos e cumprir com os objetivos de cada sessão. Todo este trabalho, exigiu de nós uma reformulação, adaptação e diferenciação constante das dinâmicas de aula, para que o ensino fosse o mais ajustado possível, face às características da turma e as reais necessidades dos nossos alunos.

3.1.4. Metodologias e Estratégias de Ensino

A aprendizagem, irá sempre ser afetada pela forma como ensinamos. Assim sendo, existe uma necessidade de definir um conjunto de meios e condições para que o professor consiga cumprir os seus objetivos programáticos e lecionar os conteúdos pretendidos.

Segundo Wenger (1998), para aprender, os alunos necessitam de se envolver em tarefas que tenham significado para os mesmos, e que proporcionem oportunidades para criar, negociar, interagir, desenvolver, investigar e mostrar. Assim sendo, é de crucial importância o trabalho desenvolvido pelo professor, na criação de ambientes de aprendizagem que solicitem

estes princípios. Fernandes (2018) corrobora, afirmando que: “*Pensar no Design para aprendizagem nos dias de Hoje implica ter em atenção não apenas nos conteúdos que têm que ser trabalhados com os alunos, mas também na forma mais adequado de os ajudar a dar significado aos mesmos*” (p.112).

Assim sendo, a atuação do professor na escolha dos métodos, modelos e estratégias de ensino, deve ser um processo ponderado para manter o estímulo, a motivação e o empenho dos seus alunos durante as sessões.

Contudo, de acordo com Bento (1999), para manter os alunos motivados e empenhados nas aulas, é necessário considerar as necessidades específicas de cada um, definindo estratégias que visem facilitar a aprendizagem e que os conduza em direção aos objetivos das aulas e da própria EF. Já Piéron (1982), apresenta dois aspetos fundamentais na obtenção do sucesso pedagógico, o tempo de empenhamento motor dos alunos e a qualidade do *feedback* fornecido pelo professor. O planeamento e a criação de estratégias de rentabilização do tempo da sessão, de potencialização do tempo de empenhamento dos alunos, de redução dos tempos de espera e de transição entre exercícios, de minimização dos tempos de explicação e de transmissão de *feedbacks* com qualidade, de forma objetiva e sistemática, são tarefas, segundo o mesmo autor, que o professor deve considerar para que os seus alunos consigam atingir os objetivos e assimilar os conteúdos e as aprendizagens, que os possibilitem evoluir.

Em função da informação supramencionada, foram considerados um conjunto de estratégias para potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos durante a prática letiva, nomeadamente: (i) Implementar metodologias que solicitem a motivação dos alunos nas EF; (ii) Utilizar vários modelos de ensino, de modo a perceber a suas implicações na motivação e no desenvolvimento psicomotor, socio afetivo e cognitivo dos alunos; (iii) Planear e definir um conjunto de estratégias, para rentabilizar os tempos das sessões e que procurem promover a autonomia, capacidade crítica e reflexiva nos alunos, através da resolução de problemas e da tomada de decisão.

Como base e sustentamento destas estratégias supramencionadas, tivemos em atenção o nível de ensino em que os alunos se encontravam, os conteúdos que eram necessários lecionar e os recursos que tínhamos disponíveis (materiais, espaciais, temporais, etc.).

Tudo isto, promoveu, ao longo do estágio, a adoção de várias ferramentas pedagógicas (modelos, métodos, estratégias, etc.), que foram cruciais para orientar o processo de ensino e potenciar o desenvolvimento holístico e integral dos nossos alunos. Assim sendo, nos

subpontos seguintes, iremos explicar o porquê de as utilizar e as implicações que tiveram no professor e, sobretudo, nos alunos.

2.1.5.1. Modelos de Ensino

Um modelo de ensino pode ser entendido como uma espécie de roteiro concebido pelo professor, com o intuito de possibilitar aos alunos aprendizagens concretas num tema específico ou numa determinada modalidade desportiva (Ricardo, 2005, cit. por Quina, 2009).

De acordo com Teles (2017), existe uma diversidade de modelos que são influenciados por diversas questões, nomeadamente, conceptuais, ideológicas, sociais, culturais etc., e que, por isso, vão apresentar particularidades características e diferenciadores entre todos eles. Essas particularidades, vão desde os que se centram mais nos alunos (aluno como construtor ativo da sua aprendizagem), aos que estão mais direcionados para o professor (modelo tradicional).

De facto, Silva, Queirós e Mesquita (2017) afirmam que o modelo mais utilizado em EF é este modelo tradicional, onde, “(...) *são privilegiadas as estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, sendo a monitorização e controlo estreito das atividades pelo professor a nota dominante*” (p.109). Contudo, os mesmos autores salientam que, apesar das diversidades dos modelos mais centrados nos alunos ou nos professores, existe a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a direção e o apoio que o aluno necessita e a autonomia que proporciona condições para uma ligação duradoura à prática desportiva.

Este modelo tradicional, também designado por Modelo de Instrução Direta (MID), para além de ser centrado no professor, também é marcado por uma manipulação da complexidade e das situações de aprendizagem e pela estruturação do trabalho do aluno, cabendo ao professor estruturar o ensino e dominar as estratégias instrucionais, ou seja, eleger o padrão de envolvimento dos alunos em todos os exercícios da aula (Mesquita e Rosado, 2009).

Para além disto, Lopes (2012) acrescenta que este foi concebido para promover a aquisição de competências e conhecimentos básicos, de forma a que sejam ensinados de forma gradual, tendo como base um processo de estímulo-resposta.

Portanto, de uma forma sintética é um modelo que se destaca por determinados aspetos que devem ser considerados pelos professores, nomeadamente: (i) Estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; (ii) Progressão das situações de ensino em pequenos passos; (iii) Indicação do critério de sucesso mínimo a alcançar pelos alunos; (iv) Instrução com cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; (v) Prática motora

ativa e intensa; (vi) Avaliação e correção dos estudantes particularmente nas fases iniciais de aprendizagem (Rosenshine, 1983, cit. por Mesquita e Rosado, 2009).

Embora seja caracterizado como um dos modelos mais utilizados na disciplina de EF, durante a nossa PL, como queríamos promover um ensino centrado no aluno, adotando medidas para desenvolver uma aprendizagem que privilegie a capacidade de resolução de problemas, autonomia e tomada de decisão, este modelo não foi utilizado.

Assim, para dar resposta às necessidades dos nossos alunos, foram utilizados outros modelos, para lecionar as diversas matérias de ensino. Consideramos que, o facto de termos utilizado diferentes abordagens, além de ser benéfico para os alunos, também foi benéfico para nós, enquanto professores, pois possibilitou-nos medir o impacto que cada um teve no processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Assim sendo, os modelos que experimentámos e utilizámos ao longo deste ano letivo foram o Modelo Desenvolvimental (MD), o MED e o MC.

No que diz respeito ao MD, Rink (1993) afirma que foi concebido para promover um bom desenvolvimento dos conteúdos, marcado pela manipulação da complexidade das situações de aprendizagem, e existindo assim, um trabalho gradual, em função da adaptação do aluno ao estímulo (conteúdo), não tentando que este aprenda tudo de uma vez, porque quando assim é, corre o risco de não aprender nada.

De acordo com investigações baseadas na eficácia pedagógica do ensino, foi verificado que a inadequação das tarefas ao nível dos alunos, dificulta a progressão da aprendizagem. Daí a importância dada à adaptação dos conteúdos face as respostas motoras dos alunos, que este modelo defende (Mesquita, Pereira & Graça, 2009).

Os mesmos autores, afirmam que o MD é baseado em três pilares orientadores no desenvolvimento das aprendizagens, a progressão, o refinamento e a aplicação. Desta forma, no que se refere à progressão, esta deve seguir uma lógica gradual crescente, isto é, começar do mais simples para o mais complexo, promovendo uma adaptação constante e desafio ao aluno. O refinamento, para além da adaptação da tarefa, resulta do aporte informacional emitido pelo professor, através da instrução e do feedback emitido ao longo do exercício que facilitará a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. O terceiro pilar, a aplicação, refere-se à realização propriamente dita de tarefas que permitem a contextualização dos conteúdos pretendidos aos cenários de jogo que lhes oferecem significado, sendo que, a atenção deve ser o resultado final, ou seja, devemos dar maior ênfase ao facto de o aluno obter sucesso na tarefa, e não tanto à execução motora.

Assim, devido às características peculiares do modelo, decidimos aplicá-lo nas seguintes matérias: Voleibol, Desportos de Confrontação Direta (Badminton e Ténis de Campo), DC, Atletismo e Orientação, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem contextualizada e adaptada às características dos próprios alunos da turma.

De facto, esta adaptação promoveu um planeamento mais exigente da nossa parte. Isto porque, na grande maioria das vezes, tínhamos de criar variantes para dificultar ou facilitar os diversos exercícios, ou mesmo, até dividir a turma em grupos homogêneos, diferenciando assim, o ensino por níveis.

Toda esta adaptação dos conteúdos de ensino, teve como sustento a AI, visto que, através desta, conseguimos perceber os diferentes níveis de proficiência existentes na turma, assim como, as fragilidades e capacidades individuais dos nossos alunos. Só assim, é que conseguimos definir e ajustar os conteúdos aos diferentes níveis existentes na turma, onde gradualmente fomos aumentando os desafios e a complexidade dos mesmos.

Para além disto, o MD, permitiu desenvolver um dos pressupostos presentes no PNEF (Jacinto et al., 2001), nomeadamente:

“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 actividade 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” (p.29).

Em relação aos outros modelos utilizados, a adaptação dos conteúdos, o trabalho por níveis e a criação de variantes para os exercícios, também estiveram presentes. Contudo, solicitaram aos alunos competências específicas em função das suas características peculiares.

O MED, um dos outros modelos utilizados, foi desenvolvido na década de oitenta por Daryl Siedentop, é visto como uma abordagem emergente do ensino desportivo, que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, e contribuindo eficazmente para a promoção do envolvimento desportivo, no aumento de oportunidades de sucesso, na fidelização à prática desportiva e na aquisição de competências motoras, pessoais e sociais (Mesquita, 2012). Para além disto, é caracterizado por transformar a prática da EF escolar em experiências desportivas autênticas, potenciando objetivos essenciais, nomeadamente: (i) Socializar através do desporto; (ii) Envolver os alunos, de uma forma ativa na organização da

aula; (iii) Potenciar unidades didáticas em forma de épocas desportivas, com o intuito de aumentar a literacia desportiva por parte dos alunos; (iv) Proporcionar momentos de festividade e contribuir para o desenvolvimento do sentido de afiliação e trabalho de equipa (Soares & Antunes, 2016). Desta forma, as características marcantes do modelo, segundo Siedentop (1998), são a pré-temporada, a afiliação, a competição formal, os eventos culminantes, os sistemas de registo formal e, finalmente, a festividade.

Em função destas características, o MED torna os alunos mais autónomos e responsáveis pelas suas ações. Embora inicialmente o professor esteja no centro do processo, devido as tomadas de decisão, a criação das equipas e a definição de funções (pois dentro das equipas existem funções a desempenhar pelos alunos, por exemplo, árbitro, capitão, treinador, etc., para promover um maior envolvimento dos mesmos), mas à medida que o processo se desenrola, o professor assume gradualmente um papel de orientador/supervisor, promovendo que sejam os alunos a procurarem soluções para os seus problemas. Assim, tornando-os mais autónomos e responsáveis no desempenho das suas tarefas e funções, promovendo um ensino onde o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem (Siedentop, 1998).

O presente modelo, foi utilizado para abordar a matéria de ensino de Ginástica de Solo. Contudo, para seguir os pressupostos e as características do MED, foi necessário, inicialmente, desenvolver uma unidade didática que promovesse experiências ligadas à atividade desportiva formal onde, para isso, a mesma foi dividida em três momentos distintos, a pré-época, a época e o evento culminante.

A pré-época foi marcada pela apresentação e abordagem dos conteúdos, sendo o professor responsável pela dinamização e operacionalização das aulas. Para além disto, os alunos foram divididos em grupos/equipas que foram organizadas com a ajuda de um teste sociométrico e em função dos resultados do instrumento de avaliação psicomotora (Apêndice 11). Desta forma, conseguimos formar grupos homogéneas entre si e heterogéneas no seu seio.

Com o intuito de promover a afiliação, os alunos foram incentivados a personalizar as suas equipas. Escolherem o nome, o equipamento, um hino, uma mascote e um símbolo/emblema, que lhes davam uma identidade e que os diferenciavam das restantes equipas.

Na transição entre a pré-época e a época, foram fornecidos a todas as equipas um dossier de trabalho e um regulamento específico (Apêndice 6). No que se refere ao dossier, seleccionámos os conteúdos (elementos gímnicos) que pretendíamos abordar, apresentando diversas variantes, progressões, critérios de êxito e a forma de execução das ajudas, para que,

durante as aulas, os alunos tivessem autonomia para visualizarem, debaterem e colocar em prática os diversos conteúdos contidos no dossier, em função das suas dificuldades ou limitações. Já no regulamento, foram apresentadas um conjunto de regras que os alunos tinham de cumprir, caso não as cumprissem a equipa era penalizada com uma diminuição da pontuação. O não cumprimento das funções, a adoção de comportamentos de desvio e atitudes antidesportivas, são exemplos de situações penalizadoras.

Na época, os alunos começaram a desempenhar um papel mais ativo nas aulas, participando na organização e dinamização das mesmas. Assim sendo, passámos, enquanto professores, a desempenhar um papel de supervisão, incentivando o debate e o trabalho cooperativo entre os elementos de cada grupo, para além de promovermos a reflexão sobre os conteúdos que eram abordados. Esta fase também foi marcada pelos treinos e competições entre as várias equipas. Durante os treinos, os alunos, em equipa, trabalhavam os diversos elementos gímnicos de acordo com as suas características. Sendo que, durante os mesmos, foi promovido um debate entre os elementos da equipa e com o professor, para que, pudéssemos ouvir e esclarecer dúvidas ou dificuldades existentes. Na competição, que foi marcada por diversas jornadas, cada equipa realizava a sequência gímnica, praticada durante os treinos das aulas anteriores. Tudo isto, com o propósito de desenvolver comportamentos de afiliação, espírito de grupo, cooperação, interajuda, etc., assim como, um registo individual de cada aluno, que permitiu controlar a sua evolução.

É importante salientar que durante a época, os alunos desempenharam funções específicas, nomeadamente de juízes, fotógrafos, capitães de equipa, treinadores adjuntos e preparadores físicos, com o objetivo de proporcionar uma experiência desportiva autêntica, aumentar a motivação nas aulas e potenciar a literacia desportiva.

A parte final da intervenção foi marcada pelo evento culminante, caracterizado pelo seu carácter festivo, onde foi apresentado todo o trabalho desenvolvido pelos alunos. Nesta etapa, maximizámos as interações e avaliámos o desempenho das funções desempenhadas pelos alunos. A atribuição de prémios e a classificação final das equipas (que resultou do somatório de todo o trabalho desenvolvido na época e do trabalho apresentado no evento culminante), também foi uma característica marcante deste momento final.

No que se refere ao último modelo utilizado, o MC, este pode ser entendido como um modelo híbrido, pois resulta de dois modelos distintos, o MED e o Teaching Games For Understanding (TGFU). Este último modelo, desenvolvido por Bunker & Thorpe, assenta no desenvolvimento das habilidades para a compreensão do jogo, com o objetivo de não ser visto

como um ambiente de aplicação das técnicas, mas sim de resolução de problemas e de tomadas de decisão. No entanto, para isso é necessário apropriá-lo ao nível de compreensão e de capacidades dos alunos. É esta adaptação e modificação do jogo, de uma forma planeada e concreta, que irá dar coerência a tudo o que se faz de produtivo na aula. Este processo é caracterizado por ser cíclico, começando por uma apreciação do jogo, e dos seus principais aspetos, possibilitando a tomada de decisão dos alunos sobre os princípios táticos do jogo, onde “o que fazer”, vem antes do “como fazer”, o que levará a que estes desenvolvam um comportamento emergente que lhes possibilite a resolução de problemas apresentadas nas diferentes situações de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

Assim sendo, o MC adota os pressupostos do TGFU, isto é, utilizar o jogo e as suas formas modificadas para desenvolver a tomada de decisão e a compreensão do jogo, aliado as características do MED.

Desta forma, todas as características do MED que foram apresentadas anteriormente, a criação de uma UD dividida em três momentos, pré-época, época e evento culminante, criação de equipas, incentivo a criação de equipamentos, mascotes, hinos e emblemas, o desempenho de funções específicas e os treinos e competições regidas por um regulamento específico, também estiveram presentes no MC. Assim, foram desenvolvidos: (i) Um dossier, para cada equipa, com a explicação do modelo, das regras e dos procedimentos, assim como, os contratos das funções específicas associadas ao modelo em si (Apêndice 7); (ii) Um banco de exercícios transversal às duas modalidades (Futebol e Basquetebol) (Apêndice 8); (iii) Um documento com as atuais regras de jogo, entregue a todas as equipas, com o objetivo de potenciar o domínio cognitivo dos alunos e esclarecer as dúvidas para os elementos de cada equipa que desempenharam a função de árbitros (Apêndice 9); (iv) Um sistema de classificação para a competição (Apêndice 10).

Embora não tenhamos encontrado muitos estudos que avaliem o impacto deste modelo na aprendizagem dos alunos, Pestana et al. (2018) apresentam um estudo que teve como objetivo quantificar o impacto de uma UD, organizada segundo o MC, na performance, na motivação e no tempo de empenhamento motor dos alunos. Os resultados, mostraram melhorias significativas nos *scores* do índice de tomada de decisão, no índice de eficácia dos *skills*, das ações de suporte e no envolvimento global em jogo, para além, de ser verificada uma maior motivação dos alunos nas aulas de EF e um maior tempo de empenhamento motor, em relação a outros estudos que se basearam em abordagens centradas nas técnicas.

As matérias de ensino que foram abordadas em função deste modelo, foram as referentes aos JDC-I, nomeadamente o Futebol e o Basquetebol. Contudo, como os alunos já haviam passado pela experiência do MED em Ginástica de Solo, revolvemos não alterar determinando aspetos, com o intuito de dar continuidade aos mesmos. Estes aspetos foram: (i) Trabalhos de grupo desenvolvidos pelos alunos, equipamentos, mascotes, símbolos, etc., de forma a dar continuidade a criatividade através do melhoramento dos mesmos; (ii) Os elementos de cada equipa, primeiro, por terem desenvolvido uma boa dinâmica e envolverem-se positivamente nas aulas, segundo, porque os grupos na matéria dos JDC-I continuavam homogêneos entre si, sendo assim, possível desenvolver uma competição justa, equilibrada e mais motivante; (iii) A dinâmica das aulas, pois continuámos a potenciar o trabalho por estações, com o objetivo de aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos e a sua motivação nas aulas.

Portanto, através dos modelos apresentados anteriormente, consideramos que contribuímos para um ensino centrado nos alunos. Pois, as suas limitações, características e potencialidades foram tidas em consideração inicialmente, sendo potencializadas de forma ajustada e adaptada, em função dos diferentes níveis existentes na turma. Apesar, de os modelos possibilitarem esta aprendizagem centrada nos alunos e potenciarem a criação de situações que sejam adequadas e promovam o seu sucesso, existiram algumas diferenças que merecem ser mencionadas.

No caso do MD, conseguimos perceber, observar e controlar a evolução dos alunos, através da criação de situações que estavam adequadas as suas capacidades. O facto de começar do mais simples e, progressivamente, aumentar a sua complexidade, possibilitou aos alunos uma aprendizagem mais sustentada dos conteúdos que pretendíamos desenvolver. Esta nossa percepção, que decorre da aplicação real do modelo, vai ao encontro da principal característica que lhe é atribuída por Rink (1993), nomeadamente, o facto de os conteúdos de ensino exigirem um tratamento didático que decorre da manipulação da complexidade das situações de aprendizagem, possibilitando uma aprendizagem consistente por parte dos alunos.

Contudo, consideramos que, embora seja um modelo que promova uma melhor assimilação e aquisição dos conteúdos por parte dos alunos, centra-se no domínio psicomotor e cognitivo. Visto não solicitar comportamentos, associados ao domínio socio-afetivo, com tanta incidência como o MED e o MC. Chegamos a esta conclusão, porque estes dois modelos, para além de considerarem a principal característica do MD, ou seja, o ajustamento e a progressão das tarefas da aula em função das características e evolução dos alunos, promovem

um conjunto de tarefas específicas direcionadas para o desenvolvimento do domínio sócio-afetivo.

De facto, um dos objetivos principais destes modelos (MED e MC), assenta no desenvolvimento das competências sociais dos alunos. A título de exemplo, num estudo realizado por Akelaitis e Malinauskas (2016), com o objetivo de avaliar se após uma intervenção baseada no MED os alunos desenvolveriam as suas habilidades sociais, foram verificadas melhorias nas habilidades de comunicação, cooperação, assertividade e adaptação social nas aulas de EF.

Consideramos que esta evolução ao nível socioafetivo, resulta do incentivo frequente ao trabalho cooperativo, à interajuda, ao desempenho de funções determinantes dentro das equipas, que solicitam a responsabilidade, e a dinâmica/espírito de equipa, decorrente da competição presente neste modelo.

A melhoria ao nível socio-afetiva, para além de ser percecionada por nós professores, também foi percecionada pelos alunos. No estudo que foi realizado no âmbito da Ação Científico Pedagógica Coletiva, que pode ser consultado no livro da respetiva ação, em que um dos objetivos passou por analisar o efeito de uma intervenção baseada no MED, no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, na perspetiva dos nossos alunos, os resultados obtidos foram encorajadores. Os próprios alunos auto percecionaram melhorias na sua capacidade de resolução de problemas, nas competências básicas e na regulação emocional. Para além disso, consideraram o modelo motivante, cativante e centrado no trabalho cooperativo. Consequentemente, consideram que existiu um aumento de determinadas competências como a responsabilidade, a capacidade de comunicação, a atitude crítica, a autonomia, as competências organizacionais, a autoconfiança e as relações interpessoais.

O domínio socio-afetivo, não foi o único que apresentou melhorias, essas também foram observadas no domínio psicomotor e cognitivo. Nestes domínios em específico, verificámos, através de determinados instrumentos (Apêndice 11-Instrumento de Avaliação Psicomotora e Anexo 2-Instrumento de Avaliação Cognitiva), aplicados no início e no fim das intervenções, uma melhoria significativa dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos. Contudo, verificámos que a evolução dos alunos, foi mais significativa na matéria de ensino de Ginástica de Solo (MED), do que em JDC-I (MC). Pode-se dever ao facto de: (i) As matérias em questão apresentarem características distintas e diferenças na complexidade dos conteúdos lecionados; (ii) Ao envolvimento dos alunos ter sido diferente, pois observámos que os alunos se envolveram com maior intensidade em Ginástica de Solo do que nos JDC-I.

Contudo, as melhorias supramencionadas, em relação aos diversos domínios, resultam de um controlo de diversas variáveis. Variáveis essas, que são apresentadas por Siedentop (1998), e que devem ser tidas em consideração, para que os professores consigam aplicar eficazmente os modelos (MED/MC), nomeadamente: (i) Saber dosear a autonomia concedida aos alunos, pois não são todos que estão preparados para assumirem a responsabilidade necessária para o desempenho de determinados papéis/funções, dentro das equipas; (ii) Conseguir controlar as dinâmicas de grupo, de modo a que não exista discriminação entre colegas; (ii) Considerar também os alunos proficientes, pois como o modelo é caracterizado por ser integrador e inclusivo, onde alunos com maior capacidade ajudam os que têm maiores dificuldades, o que pode resultar numa pouca evolução dos alunos proficientes (por isso, é essencial, apresentar novos desafios e tarefas mais complexas, para que estes alunos consigam evoluir durante as aulas de EF); (iii) Ter atenção ao ensino centrado na aprendizagem por descoberta, pois, inicialmente, os alunos podem não estar preparados; (iv) O facto de solicitar um elevado trabalho laboratorial por parte dos professores, nomeadamente na preparação da calendarização, na formação das equipas, na atribuição de papéis/funções a cada um dos alunos, na organização da competição, na elaboração do regulamento, na criação do evento festivo e na avaliação dos alunos.

Portanto, em forma de balanço final, consideramos ter adotado um conjunto de modelos de ensino que contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos. Permitiram, também que os alunos ao longo do processo, fossem construtores ativos do seu conhecimento, em função da quantidade de tarefas que solicitaram a autonomia, cooperação, montagem de estratégias, capacidade crítica, capacidade reflexiva e a interdisciplinaridade. Capacidades que são fundamentais desenvolver nos alunos, de forma a potenciar o perfil que é idealizado para os mesmos à saída da escolaridade obrigatória, de acordo com o Decreto de Lei n.º 55/2018, que assenta em princípios essenciais, como a Base Humanista, o Saber, a Aprendizagem, a Inclusão, a Coerência e Flexibilidade, a Adaptabilidade, a Sustentabilidade e a Estabilidade.

2.1.5.2. Métodos de Ensino

Os métodos de ensino, à semelhança dos modelos, são caracterizados como formas de ensinar. A diferença, é que os modelos consistem na estruturação e esboço das unidades de ensino, enquanto os métodos, são utilizados no ensino de conteúdos e objetivos de curto prazo. Assim sendo, como um modelo tem características mais abrangentes, podem existir vários métodos dentro dos mesmos (Quina, 2009).

De acordo com Libâneo (2003), os métodos de ensino são estratégias definidas pelos professores, para estruturarem o ensino dos alunos e atingirem os objetivos pretendidos, em relação aos conteúdos específicos. É então, um meio para atingir um fim, ou seja, “como ensinar”, podendo ser diferente de um professor para outro, mas também entre as matérias de ensino.

Resende e Rosas (2011) corroboram, afirmando que:

“(...) o método de ensino pode ser encarado sob o ponto de vista técnico e ser definido como o modo intencional pelo qual o professor organiza e conduz as atividades de ensino, visando à consecução dos objetivos de aprendizagem. Por sua vez, esses objetivos devem estar articulados com uma concepção de educação e, por conseguinte, com uma concepção político-social” (p.102)

Contudo, Libâneo (2013) afirma que não são só os objetivos, que devem ser tidos em consideração na hora de escolher um método de ensino. Também é importante considerar, as especificidades dos conteúdos, o tempo que temos disponível e as características particulares de cada matéria. Assim, cabe ao professor ter capacidade e flexibilidade para definir os melhores procedimentos, tendo em vista sempre o que melhor possibilita o aprimoramento das capacidades dos alunos.

De acordo com o mesmo autor, não existe um método de ensino único, mas sim, *“(...) processos concretos determinados pela especificidade das matérias e pelas circunstâncias de cada situação concreta”* (Libâneo, 2013, p.212).

Em função de cada circunstância, Quina (2009) apresenta três categorias tradicionais de métodos de ensino, os métodos globais, os métodos analíticos e os métodos mistos.

Assim sendo, o método global, consiste em ensinar uma habilidade técnico-tática ou uma determinada matéria de ensino, pela apresentação e execução dos conteúdos na sua globalidade. Contudo, segundo Bañuelos (1986), cit. por Quina (2009), existem três variantes deste método, o global puro, o global com destaque de pormenores e o global com simplificação das condições reais. O puro, consiste na exercitação de uma habilidade ou conteúdo, na sua globalidade, sendo praticada as vezes que forem necessárias. É de salientar, que deve ser utilizada quando os conteúdos que pretendemos lecionar são simples e não complexos. Com destaque de pormenores, também consiste na execução de um conteúdo na sua totalidade, mas centrando a atenção do aluno num ou dois critérios de execução específicos.

Esta variante, segue uma lógica progressiva, ou seja, enquanto os conteúdos são trabalhados de uma forma global, é essencial o professor ir corrigindo aspetos, progredindo daquilo que é mais simples para o mais complexo. Por fim, o com simplificação das condições reais, consiste em introduzir alterações que condicionem a realização de determinado conteúdo, sendo que, normalmente, as modificações tendem a tornar a execução mais simples. Como por exemplo, utilizar um plano inclinado para realizar o rolamento à frente, baixar a rede, reduzir o espaço e o número de jogadores numa situação de jogo de Voleibol, etc.

Já o método analítico, consiste em ensinar determinado conteúdo, decompondo-o em partes e ensinar separadamente cada uma delas. Assim, quando todas as partes estiverem consolidadas, passamos para a sua execução na totalidade (Quina, 2009).

No que se refere ao método misto, consiste na junção dos dois métodos anteriores, ou seja, global-analítico-global. Sendo caracterizado, primeiramente pela apresentação global do conteúdo, com o objetivo de aprendê-la na sua totalidade, sendo que, depois é executado em partes de forma isolada, para que, no final seja novamente executado na sua totalidade (Quina, 2009).

Contudo, Bayer (1994) apresenta um outro método de ensino, o método *transfer*. Este é baseado na assimilação de princípios comuns as modalidades/contéúdos que apresentam estruturas e funcionalidades semelhantes. Através deste método, pretende-se isolar estruturas similares que existem entre os conteúdos ou modalidades, para que o aluno reproduza e compreenda essas estruturas. É de salientar que, o mesmo autor, enfatiza este método para o ensino dos JDC porque, em função das suas semelhanças estruturais, existem muitos conteúdos que podem ser desenvolvidos em simultâneo.

Durante a nossa PL, utilizámos todos os métodos supramencionados, uns com maior frequência que outros, para conseguirmos perceber os contributos que advêm dos mesmos, na potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Primeiramente, e em relação ao método misto, este foi utilizado essencialmente para abordar conteúdos de Ginástica de Solo, DC, ARE, Badminton e Ténis de Campo. Em função da especificidade de alguns conteúdos referentes as estas matérias de ensino, recorreremos inicialmente à sua demonstração global, sendo que, posteriormente, introduzimos progressões pedagógicas em função das fragilidades demonstradas por cada aluno, para que no, final, conseguissem atingir a execução global dos conteúdos desejada. O objetivo passou por facilitar a aprendizagem de movimentos que apresentavam características mais complexas, através da

sua decomposição e recorrendo a progressões pedagógicas que, gradualmente, possibilitavam ao aluno a aprendizagem do movimento no seu todo.

A título de exemplo, no caso de Ginástica de Solo, para a realização da Roda, primeiramente, começámos por apresentar o elemento no seu todo, sendo que, depois, em função das dificuldades sentidas pelos mesmos, no que se refere aos critérios de êxito, separámos o elemento por partes. Assim, em função das dificuldades específicas, criámos progressões para as corrigir, por exemplo, no caso de não conseguir colocar as mãos alinhadas no solo, colocávamos uma fita, para que o aluno tivesse uma referência e corrigisse este aspeto.

Percecionámos que é um método que se revelou eficaz no ensino de habilidades motoras mais complexas. Essencialmente, devido às progressões ou modificações que são realizadas, em função das características e dificuldades dos alunos, para que conseguiam executar as habilidades motoras pretendidas.

No que se refere ao método global, este foi utilizado essencialmente para lecionar as matérias dos JDC, nomeadamente o Futebol, Basquetebol e Voleibol. Contudo, não utilizámos o global puro, optando por utilizar o global com simplificação das condições reais, pois, através deste, é possível condicionar os conteúdos, de forma a adaptá-los ao nível dos alunos. No caso do Futebol e do Basquetebol em específico, simultaneamente, utilizámos o método *transfer*. Esta decisão, teve como sustentamento os conteúdos, as estruturas e as funcionalidades semelhantes que existem entre as duas matérias, nomeadamente os comportamentos ofensivos e defensivos que os alunos devem desenvolver.

No Voleibol, para desenvolver os conteúdos em função dos princípios presentes no método global com simplificação das condições reais, utilizámos o *Smashball*. O objetivo passou por utilizar as progressões presentes nesta estratégia didático pedagógica, para que os alunos conseguissem desenvolver um conjunto de competências que facilitem a aprendizagem dos conteúdos pretendidos nesta matéria de ensino. As progressões e as formas de jogo utilizadas podem ser consultadas no Apêndice 12.

Dada que a AI, para a maioria dos alunos, mostrou níveis baixos de proficiência em relação a matéria de ensino de Voleibol, achámos que seria pertinente utilizar esta ferramenta pedagógica para lecionarmos esta matéria. Pretendíamos, através desta, que os alunos participassem mais ativamente nos exercícios, que existisse uma maior dinâmica de jogo e possibilitasse um maior sucesso e a motivação nas aulas.

De acordo com Silva, Silva, Simões, Nóbrega e Lopes (2016), o *Smashball*, devido às suas características peculiares, é uma boa estratégia para iniciar a abordagem do voleibol,

principalmente quando é verificada uma pouca capacidade de sustentação da bola, pouco contacto com o objeto de jogo, percentagem elevada de insucesso e a pouca dinâmica motora dos alunos. As situações jogáveis que são promovidas e as condicionantes que permitem adaptar a complexidade aos níveis dos alunos, segundo Gonçalves (2009), ajudam a incrementar a motivação dos alunos, aumentar a circulação da bola, potenciar a eficácia de determinados gestos técnicos, principalmente serviços e receções, e aumentar o empenhamento motor dos alunos, pois promove uma dinâmica de jogo em que os alunos atacam e defendem constantemente.

Estudos realizados, mostram que é uma abordagem que tem apresentado eficácias significativas no processo de aprendizagem desta matéria de ensino. Silva et al. (2016), ao comparar o Minivoleibol com o *Smashball*, verificaram um aumento de 21% no número de ações por jogo, 26% e 705% nos números de gestos técnicos de toque de dedos e remates respetivamente, assim como, um aumento da frequência cardíaca, com a utilização do *Smashball*. Um outro estudo, realizado por Silva, Rodrigues, Nóbrega, Nunes, Gouveia e Alves (2018) reportou que 40% dos alunos apresentaram melhorias nos índices de execução de habilidades, na tomada de decisão e ajustamento em situação de jogo reduzido (4x4).

Com a aplicação desta abordagem no ensino do Voleibol também conseguimos perceber determinados aspetos que tiveram impacto na aprendizagem dos alunos. Embora não tendo dados concretos, através das aulas, observámos algumas das vantagens associadas ao *Smashball*, nomeadamente: (i) Grande envolvimento por parte dos alunos, principalmente os que apresentam níveis mais baixos de proficiência; (ii) Uma progressão gradual, exigindo novos comportamentos e desafios aos jogadores; (iii) Um elevado número de ações técnico-táticas por parte dos alunos; (iv) Melhoria na leitura da trajetória da bola e do posicionamento; (v) Aumento na eficácia dos gestos técnicos, principalmente no toque de dedos e no serviço.

Contudo, existiram alguns constrangimentos que surgiram com a aplicação desta ferramenta didática.

O primeiro, relaciona-se com a explicação do *Smashball* aos alunos, pois muitos destes, como nunca haveriam experienciado esta vertente, não a conseguiam associar ao Voleibol, muito devido ao facto de a bola puder bater no solo e ao facto de a puderem agarrar. Isto, promoveu a que inicialmente a dinâmica das aulas e a motivação dos alunos não tenham acontecido da forma desejada. Portanto, consideramos que inicialmente, não deveríamos ter explicado o *Smashball* na íntegra, mas sim, apresentando-o aos alunos, apenas como um jogo. Desta forma, possibilitando os alunos primeiro experienciarem, e só depois, realizar um

paralelo entre este e o Voleibol, podendo assim, não existir tanta resistência e dúvidas iniciais por parte dos alunos.

Uma outra condicionante, foi o espaço que tínhamos disponível. Porque, como só possuíamos 1/3 do pavilhão e tínhamos uma turma de 25 alunos, não foi fácil organizar o espaço para que todos os alunos pudessem estar em atividade ao mesmo tempo. Para resolver este problema, colocámos uma corda na transversal de modo a pudermos rentabilizar de melhor forma o espaço e criar mais espaços de jogo. Esta condicionante, também levou a optarmos por não realizar a situação de 1x1 do *Smashball*, pois não seria viável criar o número de espaços de jogo pretendidos, em função do espaço que possuíamos. Contudo, como um dos objetivos do Voleibol, passou por promover a cooperação e a interajuda dos alunos, nas situações de 2x2 e 3x3, que foram privilegiadas e utilizadas no decorrer das aulas, consideramos que estes comportamentos foram mais solicitados.

Percecionamos, também, que a situação ou progressão do *Smashball*, que mais motivou os alunos, foi a fase III. No nosso entender, foi devido ao facto de começar a solicitar um maior número de comportamentos que estão associados a modalidade do Voleibol em si, nomeadamente, a construção do ataque em três toques e a utilização dos gestos técnicos específicos do voleibol (serviço, manchete, toque de dedos e remate).

É importante salientar, que o *Smashball*, não foi utilizado para toda a turma, ou seja, apenas os alunos que mostraram maiores dificuldades relativamente aos conteúdos e aos comportamentos solicitados no Voleibol, é que foram submetidos a esta ferramenta pedagógica. Já os alunos que conseguiam corresponder as exigências de jogo e conseguiam obter sucesso na execução dos gestos técnicos pretendidos, foram submetidos a uma abordagem diferente, nomeadamente, a jogos reduzidos de 3x3 e 4x4, com a utilização das principais regras do Voleibol. No entanto, e sempre que necessário, condicionámos as regras de jogo com o intuito de potenciar aspetos específicos que os ajudassem a evoluir, pois, consideramos que não seria viável submeter os alunos que já dominam determinados aspetos, pois em vez de progredirem e continuarem a aprimorar as suas capacidades, estariam a regredir.

Portanto, em função destas estratégias, do *Smashball* (para os alunos com mais dificuldades) e o jogo reduzido (para os mais proficientes), verificámos a eficácia do método global nesta matéria de ensino em específico porque possibilitou um ensino adaptado as exigências específicas de cada aluno, solicitou a motivação e a experienciação do sucesso nas aulas, para além de promover uma melhoria efetiva na aprendizagem dos conteúdos e dos objetivos que pretendíamos desenvolver.

Ainda dentro dos JDC, nomeadamente no Futebol e Basquetebol, o método *transfer*, que foi utilizado em simultâneo com o método global, mostrou-se ser uma opção viável, possibilitando abordar as duas modalidades paralelamente.

O facto dos JDC, principalmente os de invasão, serem jogos caracterizados por uma elevada imprevisibilidade nas ações de cooperação *vs* oposição, entre os participantes, significa que no decorrer dos mesmos não existe uma resposta predefinida, para resolver os problemas que são apresentados. Estas respostas ocorrem, então, em função da tarefa a realizar, do envolvimento e dos atributos pessoais (Prudente, 2006).

Desta forma, e segundo o mesmo autor, no ensino dos JDC-I devemos ter em consideração estas características e possibilitar contextos de incerteza, para estarem constantemente a fazer escolhas, a tomar decisões e a executar as técnicas, em função de cada momento. Assim, o importante é que o sucesso dos alunos assente no plano decisório, isto é, escolher os comportamentos certos nos momentos certos.

De acordo com Bayer (1994), os JDC apresentam denominadores comuns, que possibilitam um ensino baseado numa prática transferível. Devido a similaridade dos comportamentos solicitados no ataque e na defesa. No ataque, destaca o marcar no ataque, progredir para o alvo e conservar a bola. Já na defesa, salienta a recuperação da bola, impedir a progressão adversária e proteger o alvo.

Assim, de forma a rentabilizarmos o processo pedagógico, o facto de abordar estes princípios comuns aos JDC em simultâneo, apresenta-se como uma opção viável.

Embora o método *transfer* não tenha sido uma escolha diretamente nossa, pois já estava contemplado no Projeto EFERAM-CIT, consideramos que apresentou muitas potencialidades educativas, nomeadamente: (i) Permitir abordar duas matérias de ensino em simultâneo, rentabilizando o tempo do processo pedagógico; (ii) Aumentar os índices motivacionais dos alunos, pois os estímulos são mais diversificados, porque embora alguns princípios sejam comuns, existem estruturas distintas entre as modalidades, o alvo, o objeto de jogo, etc.; (iii) Permite aos alunos perceberem as semelhanças e diferenças estruturantes e funcionais entre as modalidades, podendo promover uma aprendizagem mais consistente.

Contudo, ao utilizar este método, embora tenhamos observado uma melhoria na tomada de decisão e nos processos de jogo, ofensivos e defensivos, semelhantes as duas matérias de ensino, verificámos que as evoluções ao nível do domínio do objeto de jogo e das técnicas específicas em si, não foram tão elevadas, principalmente na modalidade do Futebol. De facto, (Quina, 2009), alerta que quando os comportamentos solicitados são complexos, como é o caso

do Futebol, e quando os alunos não apresentam uma boa coordenação óculo pedal, a aprendizagem pode ser facilitada através de métodos analíticos.

Apesar disto, consideramos que o método global e o *transfer*, contribuíram para que os objetivos e metas pedagógicas, que queríamos atingir com estas matérias de ensino em específico, fossem cumpridos. Visto que, como pretendíamos promover um ensino onde o aluno tivesse um papel ativo, não podíamos cingir-nos apenas às aprendizagens isoladas das técnicas de cada modalidade. Sendo que, com estes métodos, os alunos puderam experienciar outras formas de potenciar os conteúdos, através de adaptações/modificações, situações jogadas e através de *transfere*s, que, na nossa opinião, solicitaram uma maior tomada de decisão, montagem de estratégias e autonomia por parte dos mesmos.

No entanto, de forma a verificar o impacto que o método analítico pode ter na aprendizagem de determinados conteúdos, decidimos utilizá-lo, numa técnica em específico, nomeadamente o serviço no Ténis de Campo. Para além disto, foi utilizado, porque é um gesto técnico complexo e os alunos mostraram dificuldade na sua execução.

Assim sendo, para cumprir com as características particulares deste método, dividimos o gesto técnico por partes, sendo que, os alunos praticaram isoladamente cada um delas, para que no final, quando estivessem consolidadas, passassem a execução na sua globalidade. Primeiramente, consistia em colocar-se lateralmente em relação à rede e realizar a elevação simultânea, em sentidos opostos, dos braços, lançando a bola que tinham na mão para o campo adversário (sem raquete). Seguidamente, os alunos tinham duas bolas, uma em cada mão, e na mesma lógica anterior, tinham de lançar uma das bolas ao ar e depois tentar acertar com a outra bola naquela que lançaram. Finalmente, quando os movimentos estavam mais ou menos consolidados, passavam para a realização global do serviço com raquete. Todas as fases, tiveram como base de consolidação a repetição sucessiva do movimento.

De facto, com a utilização deste método, verificamos alguns dos pontos apresentados por Perfeito (2009), nomeadamente o facto de contribuir para a correta execução do gesto técnico, e uma maior facilidade em controlar a progressão da aprendizagem. Visto que, na situação concreta do gesto técnico de Serviço, em Ténis de Campo, a maioria dos alunos conseguiu melhorar o grau de eficácia e eficiência na sua execução, assim como, existia uma maior facilidade em controlar as progressões de aprendizagem, pois os alunos só colocavam em prática as variáveis que eram sugeridas pelo professor.

Contudo, embora tenhamos observado estas aspetos positivos, no que se refere a este método, existem alguns constrangimentos que devem ser referidos, mais concretamente: (i)

Uma maior desmotivação dos alunos, pois como estão a repetir constantemente o mesmo movimento, perdem o interesse, resultando num aumento de comportamentos desviantes; (ii) Reduzida solicitação da criatividade, autonomia e tomada de decisão por parte dos alunos; (iii) O facto de o gesto ser desfragmentado em partes, promoveu dúvidas por partes de alguns alunos, nomeadamente, o facto de estarem a treinar o serviço sem raquete (progressão que foi utilizada).

Assim, após experienciarmos na prática os diversos métodos supramencionados, partilhámos a visão de Quina (2009), que afirma:

“Em Educação Física, por razões múltiplas (escassez de tempo, heterogeneidade das turmas em termos de competência desportiva, interesses e motivações), é utópico pensar em perfeição, eficácia e em performances desportivas elevadas. Por isso, nesta disciplina, os métodos globais e os métodos mistos devem preferir-se aos analíticos por serem mais motivantes” (p.50).

Concordámos com esta visão, porque uma das grandes finalidades desta disciplina, de facto passa por fomentar o gosto pela prática regular de atividades físicas, e, se não solicitarmos a motivação dos alunos nas nossas aulas, de certo, estes não terão iniciativa nem entusiasmo para praticar algum tipo de desporto ou atividade física fora das sessões de EF.

Assim sendo, recorremos, para além dos métodos, a determinadas estratégias para fomentar uma maior motivação dos alunos nas nossas aulas e para potenciar o papel ativo dos alunos, na construção do seu próprio conhecimento, nomeadamente a utilização dos meios tecnológicos como ferramenta pedagógica e a realização de determinadas tarefas específicas, que contribuíram para os objetivos mencionados.

A utilização dos meios tecnológicos, consistiu em filmar a execução de determinados conteúdos, principalmente na matéria de Ginástica de Solo e Ténis de Campo, para que os próprios alunos conseguissem identificar potenciais erros na execução motora dos movimentos e levantar hipóteses para os tentar resolver. No caso de Ténis de Campo, promovemos um trabalho laboratorial, sendo que, após as filmagens, os alunos tiveram de comparar um gesto técnico específico, escolhendo entre o batimento de direita, de esquerda e de serviço, com o objetivo de identificarem as principais diferenças, mas também, que pudessem ter uma melhor perceção do seu movimento e dos aspetos que poderiam ser melhorados. É normal, que existiram muitas dúvidas que levaram a um debate entre os alunos e o professor (ex. Qual a

diferença entre ter a raquete num ângulo mais aberto ou fechado? Porque é que no serviço tenho de bater com a raquete na bola no ponto mais alto possível?), mas consideramos, que contribuíram para uma aprendizagem mais sustentada por parte dos alunos. Contudo, alertamos para um aspeto que poderia ser melhorado neste trabalho laboratorial. Notámos que os alunos não conseguem proceder a uma análise global do movimento, por isso, numa próxima intervenção, sejam identificados, à priori, um ou dois aspetos determinantes do movimento, para que os alunos procurem perceber as diferenças e o impacto que estas possuem no sucesso e rendimento do gesto técnico.

De facto, as tecnologias podem ser consideradas um meio privilegiado para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Júnior (2015), cit. por Aveiro, Nóbrega, Nóbrega e Alves (2018), a EF é considerada uma “(...) *matéria que extrapola a simples prática, o fazer por fazer, e que pode ser enriquecida na construção do conhecimento dos alunos, com o auxílio das diversas tecnologias (...)*” (p.38). Contudo Lopes (2017), alerta que as tecnologias, de facto podem apresentar benefícios no processo pedagógico, mas quando são utilizadas com o intuito de ajudar os alunos a levantar hipóteses e conseguir desenvolver estratégias adequadas que lhes permitam resolver os problemas, e não apenas a reproduzir soluções pré-definidas.

Verificámos de facto uma maior motivação dos alunos, com a utilização de tecnologias específicas, principalmente o *Smartphone*, sendo que, o seu uso, teve sempre o objetivo de solicitar a autonomia, tomada de decisão e a montagem de estratégias por parte dos alunos. Assim como, para promover um dos objetivos presentes no PNEF (Jacinto et al, 2001), que consiste em “*Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre a técnica, organização e participação*” (p. 14).

Em relação as tarefas específicas solicitadas aos alunos, destacamos os processos utilizados nas matérias de Orientação e nos JDC. Na orientação, desafiámos os alunos a criarem pontos a sua escolha, primeiramente numa vertente tradicional e seguidamente numa vertente funcional. Assim sendo, cada grupo, criou um ponto de orientação, para que, posteriormente, cada grupo realiza-se os pontos desenvolvidos pelos demais. Para além disto, ainda dentro da Orientação, procurámos promover a interdisciplinaridade através do *Geocaching*, pois foram desenvolvidos percursos (Apêndice 13), que continham perguntas específicas de outras disciplinas, às quais os alunos tinham de responder para obterem a maior pontuação possível na tarefa.

No que se refere aos JDC, os alunos, em grupo, foram desafiados a realizar um plano de aula específico. Desta forma, desenvolvendo e operacionalizando um conjunto de exercícios, nomeadamente, um para entrada em ação e dois para a parte principal da aula, que em função do conhecimento já adquirido nas aulas e com ajuda de um Banco de Exercícios (Apêndice 14) que foi fornecidos aos alunos, fossem ao encontro das necessidades e dos problemas diagnosticados nas aulas anteriores. Após a realização do plano de aula, cada grupo, realizou uma reflexão, apontando os pontos positivos e negativos da sua intervenção.

Gostaríamos de salientar, que uma das estratégias utilizadas para potenciar a comunicação com os alunos, foi a criação de um grupo fechado numa rede social. Desta forma, partilhando conteúdos das aulas e transmitindo informações pertinentes quando necessário. Através destas estratégias consideramos ter contribuído para a envolvência dos alunos com a disciplina, devido a partilha de resultados obtidos nas aulas (MED e MC) e do trabalho elaborado pelos alunos (pontos de orientação, fotos dos emblemas das equipas, etc.), assim como, ter possibilitado um meio para esclarecer dúvidas de forma simples e de relembrar determinadas informações aos alunos.

Assim, com toda esta diversidade de metodologias e estratégias de ensino, que foram utilizadas ao longo do processo de EP, procurámos colocar os alunos, na maioria das situações, como construtores ativos do seu conhecimento, devido as diferentes tarefas que lhes foram solicitadas, com o intuito de desenvolver a autonomia, a cooperação, a montagem de estratégias, a capacidade crítica e a capacidade reflexiva. Em função destas situações, devido a utilização de ferramentas metodológicas diversificadas, consideramos ter potenciado um dos grandes objetivos pretendidos, mais concretamente, desenvolver a motivação e entusiasmo dos alunos nas nossas aulas, que conseqüentemente, segundo Jesus e Abreu (1993), aumenta o tempo potencial de aprendizagem, diminui comportamentos de desvio e o desinteresse nas aulas.

Para nós estagiários, a utilização de vários métodos e estratégias de ensino permitiu: (i) Aplicar conhecimentos adquiridos durante a nossa formação; (ii) Verificar o impacto destes na aprendizagem dos alunos (as suas vantagens e desvantagens); (iii) Conseguir dominar mais aprofundadamente os métodos, metodologias e estratégias de ensino; (iv) Aumentar o nosso espírito crítico, através do desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão dos processos utilizados, que contribuiu para contruirmos novos saberes.

No entanto, salientamos que todos os métodos e estratégias desenvolvidas, promoveram a pesquisa, devido as dúvidas que surgiram com a sua implementação. Para além disto, algumas

em específico, solicitaram um grande trabalho laboratorial da nossa parte, para organizar e estruturar todos os recursos necessários, para que pudéssemos tirar o máximo partido dos métodos e estratégias em questão.

2.1.5.2.1. Aptidão Física

A disciplina de EF, segundo Bento (1991), apresenta objetivos muito próprios, nomeadamente: (i) Fornecer aos discentes uma formação desportiva de base; (ii) Desenvolver, de forma adequada e progressiva o reportório motor dos alunos; (iii) Promover o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas; (iv) Fomentar o gosto pela atividade física.

Assim, o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas é um dos objetivos essenciais desta disciplina em particular. Ao consultar o PNEF (Jacinto et al, 2001), verificamos que esta meta também é reforçada, pois um dos seus objetivos passa por:

“Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reacção simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica” (p.14).

Este incremento da aptidão física, não está diretamente relacionado com o rendimento, mas sim, numa perspetiva de saúde e bem-estar. De acordo com Rodrigues (2000), os profissionais de EF devem desenvolver as atividades físicas com o intuito de melhorar a saúde pública, procurando que os seus alunos ganhem o gosto pelas mesmas e desenvolvam hábitos de vida saudável. Sendo um passo, para que se tornem adultos fisicamente ativos, o que contribuirá certamente para uma melhor qualidade de vida e bem-estar.

Ao consultar a Organização Mundial de Saúde (2010), verificamos que, para a faixa etária em que se encontram a maioria dos alunos da turma, é necessário acumular, pelos menos, 60 minutos diários de atividade física. Sendo também aconselhado, que na globalidade, esta atividade diária deve ser aeróbica com intensidade moderada ou vigorosa. Em relação às atividades de carácter vigoroso, estas devem ser desenvolvidas, pelo menos, 3 vezes por semana.

Aqui surge a principal crítica à disciplina de EF, visto que, normalmente, apresenta apenas dois blocos semanais, ou seja, à partida não é suficiente para aumentar os índices das

capacidades condicionais e coordenativas dos alunos. Embora, a reorganização curricular do Ensino Secundário, apresente uma carga horária semanal, no mínimo, de 150 minutos atribuída à EF, que poderia ser dividido perfeitamente em três blocos semanais (90' + 2x 45'), no nosso caso em específico, esta divisão semanal, apenas foi dividida em dois blocos de 90 minutos. Assim, alunos que apresentem características mais sedentárias, apenas contaram com dois dias da semana para a prática efetiva de atividade física (nas aulas de EF).

Se consultarmos o PNEF (Jacinto et al, 2001), este afirma que devem existir no mínimo três sessões de EF por semana, em dias não consecutivos, se possível, por motivos relacionados com a aplicação dos princípios de treino e desenvolvimento da Aptidão Física na perspetiva de Saúde.

Contudo, a opinião dos autores sobre a carga horária e divisão semanal de EF é contraditória, pois uns afirmam que é suficiente e outros não. No caso de Pieron (1992), este considera que as aulas de EF não são suficientes para promover um aumento das capacidades condicionais, desta forma, afirma que o tempo e a quantidade de trabalho desenvolvido durante as sessões, mostram-se insuficientes para alcançar as metas pretendidas. Já Lopes, Maria e Mota (2000), afirmam que, a frequência semanal de aulas de EF é de facto uma condicionante das capacidades condicionais, principalmente da força, porém, com uma frequência mínima de duas vezes por semana, é possível atingir bons índices de desenvolvimento físico dos alunos.

Assim sendo, como apenas contávamos com dois blocos semanais, embora Lopes et al, (2000), acreditem que é suficiente, tentámos, para além de potenciar o trabalho das capacidades condicionais e coordenativas nas aulas de EF, disponibilizar ferramentas práticas (Dossier de Exercícios- Apêndice 29), para que os alunos pudessem exercitar estas capacidades em qualquer lugar fora das aulas de EF.

Inicialmente, em função da AI, verificámos que a turma apresentou algumas fragilidades em relação as componentes da Aptidão Física, nomeadamente, em relação a força em geral, isto é, a força explosiva do MI, do tronco, estática e funcional. Para além disto, a agilidade e a velocidade também foram aspetos, em que os alunos apresentaram grandes debilidades. Relembramos que a AI realizada, foi baseada nos testes e no protocolo do projeto EFERAM-CIT.

Assim sendo, as capacidades condicionais e coordenativas gerais, tendo em especial atenção as fragilidades da AI realizada, foram desenvolvidas em todas as aulas, utilizando vários métodos e estratégias.

Um dos métodos adotados, consistiu num método intervalada intensivo. Este é caracterizado por uma execução repetida de uma tarefa/exercício de forte intensidade, com um tempo ou número de repetições previamente definidos, sendo que existe uma pausa, que não deverá ser de recuperação total (Harre, 1975).

Este método, segundo Babrai, Vollar e Keast (2009), apresenta algumas potencialidades, nomeadamente: (i) Desenvolvimento rápido da força músculo-esquelética e da potência aeróbica (VO₂máx); (ii) Redução e prevenção de fatores de risco, como a obesidade, pressão arterial alta, diabetes, etc.; (iii) Aumento da motivação e participação dos alunos nos programas de atividade física.

Em função destes benefícios, decidimos utilizar este método em partes específicas da aula, parte inicial e parte principal, sendo que, foram privilegiadas as partes iniciais, porque são períodos onde não existe fadiga, promovendo uma melhor aquisição e desenvolvimento das capacidades pretendias pelos alunos.

Assim, a ferramenta específica, dentro deste método intervalado utilizado, foi o *Tabata*. Inicialmente, devido as condições e fragilidades diagnosticadas na turma, decidimos realizar 8 séries de 20 segundos de prática com 10 segundos de descanso. Quando observámos que os alunos já resistiam adequadamente à intensidade proposta, optámos por aumentar a carga e intensidade, realizando assim nas mesmas 8 séries, 30 segundos de prática e 10 segundos de descanso. Por fim, em função da adaptação progressiva dos alunos, em vez de 8 séries, passámos a realizar 12 (4x4x4), 30 segundos de prática e 10 de descanso com 1 minuto de descanso em cada 4 séries.

Para a escolha dos exercícios, optámos essencialmente por aqueles que incidiam no desenvolvimento da: (i) Força, principalmente a explosiva, a estática e a funcional, mas também a dos membros superiores, inferiores e do tronco, (ii) Resistência e coordenação. Esta escolha teve como base a AI realizada, com o intuito de potenciar as principais fragilidades diagnosticadas na turma. Sempre quanto era possível, utilizávamos músicas específicas para o *Tabata*, facilitando o controlo por parte do professor, mas também, como um meio para elevar o nível de motivação dos alunos.

Para além disto, tivemos em consideração as indicações apresentadas por Greco (2010), para programas de intervenção sobre estas componentes, nomeadamente: (i) Apresentar uma duração de 7 a 20 minutos por sessão; (ii) Inicialmente devem ser desenvolvidos exercícios de baixa intensidade, para uma correta aprendizagem da técnica, e que solicitem diversos grupos musculares; (iii) Certificar-se que o local é seguro e as questões de segurança estão

asseguradas; (iv) Aumentar a resistência gradualmente, quando é verificado um aumento da força.

Em termos gerais, consideramos que esta ferramenta apresentou alguns benefícios, nomeadamente: (i) Fácil aplicabilidade nas aulas; (ii) Não ser necessário grandes recursos, visto poder ser realizado num espaço de pequena dimensão e não ser necessário recurso materiais específicos (trabalhar com o peso corporal); (iii) Poder ser ajustada progressivamente e às características específicas dos alunos. A título de exemplo, na nossa turma existia uma aluna com escoliose, sendo que, alguns dos exercícios prescritos para os restantes não lhe eram aconselhados, promovendo assim, um ajustamento e criação de exercícios específicos. Optámos por exercícios que ajudassem a fortalecer a musculatura dorsal e abdominal, e que não sobrecarregassem a coluna. Contudo, como a aluna estava sendo acompanhada por um ortopedista, que já lhe tinha indicado alguns exercícios específicos, também tivemos isso em consideração e aplicámos muitas das vezes, os tais exercícios recomendados.

A matéria de Atletismo, foi um dos outros métodos utilizados para desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos. Segundo Rolim e Colaço (2002), a matéria de Atletismo funciona como um alicerce de todas as modalidades desportivas, porque os gestos técnicos de corrida, saltos e lançamentos são comuns a muitas outras modalidades. De acordo com os mesmos autores, também é uma ferramenta poderosa nos desenvolvimentos de habilidades e destrezas psico-motoras, possibilitando assim, o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, como a força, resistência, velocidade, flexibilidade, coordenação e equilíbrio.

Assim sendo, e ao longo do 3º período, utilizámos os conteúdos específicos do Atletismo para continuar a desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas dos nossos alunos. Dado que, neste período as aulas tiveram um cariz polimático, abordando duas ou mais matérias por estações de trabalho, foram criadas estações específicas para as destrezas motoras presentes nesta modalidade. Os exercícios criados, tiveram em consideração as variáveis da matéria de ensino, que, segundo Almada et al, (2008), são a força, velocidade e os comportamentos solicitados ao nível dos saltos, das corridas e dos lançamentos. Desta forma, durante as aulas, “jogámos” com as variáveis dos saltos (velocidades, ângulos e alturas de saída), das corridas (amplitudes e frequências das passadas) e dos lançamentos (velocidades e ângulos de saída e variações de mão), com o objetivo de os alunos experienciarem as várias situações e que percebam a influência destas variáveis na sua performance.

A utilização do Atletismo para desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, para além de ter contribuído para as desenvolver, também apresentou outros benéficos, nomeadamente: (i) Abordar a matéria de uma forma diferente, podendo contribuir desta forma, para diminuindo as resistências associadas, por vezes, a esta modalidade; (ii) Aulas menos monótonas para os alunos, pois como as aulas eram polimáticas, sendo desenvolvido um trabalho por estações, proporcionou estímulos mais diferenciados, conseqüentemente, contribuindo para uma maior motivação; (iii) O conhecimento do “eu”, ou seja, como os alunos puderam experienciar diversas variáveis nos exercícios propostos, aperceberam-se da importância de determinados fatores e puderam verificar as que lhes proporcionavam maior rendimento.

Com o intuito de potenciar a autonomia dos alunos nas aulas e fomentar a prática das capacidades condicionais fora das aulas de EF, foi desenvolvido um documento que conta com um conjunto de exercícios específicos (Apêndice 29). Este contava um conjunto de exercícios, segundo a metodologia do *Tabata*, que ajudam a desenvolver a força das diferentes zonas corporais e a resistência em geral. Os exercícios selecionados, tiveram como base a facilidade na sua aplicabilidade, sendo necessários poucos recursos e utilizando o peso corporal, para que seja uma ferramenta viável de aplicação nas aulas e fora do contexto escolar por parte dos alunos. Em determinadas aulas, foram os alunos que selecionaram os exercícios do documento, em função das dificuldades e da sua perceção das zonas corporais que mais necessitavam de fortalecer, com o propósito de aumentar a sua autonomia e tomada de decisão, mas também, para que os alunos percebessem a sua aplicabilidade na esperança de a colocarem em prática fora das aulas de EF.

Para além de, adotarmos os métodos supramencionados para o desenvolvimento da aptidão física dos alunos, acreditamos que a nossa organização/dinamização das aulas (aulas politemáticas) e o facto de promovermos um trabalho por estações, tenha contribuído para um maior empenhamento motor dos alunos. Como o trabalho por estações, ajudou a colocar todos os alunos em atividade e reduzir os tempos de espera, julgamos ter contribuído para aumentar as capacidades condicionais dos alunos, principalmente, a resistência e a capacidade aeróbia.

As próprias matérias em si, contribuíram para potenciar determinadas capacidades condicionais e coordenativas. A título de exemplo, na (i) Ginástica de Solo, devido as características particulares dos elementos gímnicos, solicitou a flexibilidade, equilíbrio, coordenação e a força dos membros superiores, (ii) os JDC, solicitaram a resistência em geral, a força explosiva, agilidade e a força dos membros superiores e inferiores, (iii) os DC,

potenciaram o equilíbrio, força dos membros superiores e força estática e (iv) os Desportos de Raquete, solicitaram a coordenação, força dos membros superiores, resistência geral e agilidade. Esta visão é sustentada por Rodrigues (2000), afirmando que a força e a resistência irão surgir da repetição e da duração do tempo dos movimentos das diversas modalidades desportivas, que envolvam esforços prolongados, que podem ser de carácter contínuo, explosivo ou intermitente.

Em suma, consideramos que as estratégias e métodos utilizados mostram-se eficazes no desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, visto que os dados registados no final do ano letivo, serem, na generalidade, melhores do que os iniciais. Para além disto, consideramos o facto de a Aptidão Física ser um dos parâmetros de avaliação, apresentando uma carga de 20% na nota final, motivou ainda mais os alunos a trabalharem para melhorarem os seus resultados iniciais e obterem a melhor nota possível. Sendo que, para isso, achamos de elevada importância o facto de termos disponibilizado os registos iniciais aos alunos, para que tivessem a noção dos aspetos que tinham de melhorar. Notámos que alguns alunos, mostraram logo interesse, principalmente nos parâmetros em que se encontravam na zona de risco, com o objetivo de perceberem como os poderiam melhorar, de modo a atingirem as zonas saudáveis desejáveis.

Assim sendo, devido a todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, ao facto de termos disponibilizado uma ferramenta de fácil aplicabilidade com um dossier de exercícios, que contribuem para fortalecer determinadas zonas corporais e a resistência em geral, e ao facto de termos sensibilizado os alunos ao longo das aulas para a importância da aptidão física na qualidade de vida, na promoção da saúde e do bem estar, esperamos que, os alunos tenham percebido o impacto que uma boa condição física tem na sua saúde e bem estar. E que tenham desenvolvido o gosto pela prática fora do contexto escolar, seja através da ferramenta por nós disponibilizada, seja por outros meios, que lhes solicitem uma maior motivação (praticar uma determinada modalidade, ginásio, jogging, etc.).

2.1.5.3. Funções de Ensino

A nossa intervenção pedagógica ficou marcada por um conjunto de decisões tomadas e de ações realizadas, tanto no planeamento como na sua operacionalização em contexto de aula. Enquanto professores estagiários, foi normal que surgissem uma enorme quantidade de dúvidas, sendo que, concordamos com Franco (2000), uma vez que este afirma que estas são sobretudo causadas pela necessidade de resolver determinados problemas, destacando, a

orientação do processo de ensino-aprendizagem, a organização das suas sessões e a condução necessária para manter a disciplina dos alunos.

Todas estas dúvidas são normais e essenciais, porque, segundo Siedentop e Eldar (1989), um verdadeiro professor deve indagar, o que o levará a pesquisar, para obter um maior conhecimento. Estes autores, também apresentam quais as características essenciais para exercer corretamente a nossa função, nomeadamente: (i) Refletir sobre as decisões educativas tomadas; (ii) Questionar-se quando os alunos não atingem os objetivos pretendidos; (iii) Apresentar uma atitude crítica em relação ao manuais ou às propostas didáticas que são apresentadas; (iv) Realizar os planos de aula de forma flexível, para que seja possível os adequar, caso os objetivos não estejam a ser atingidos.

De forma, a expor e refletir sobre as nossas decisões e ações pedagógicas, iremos seguir a organização das funções de ensino, definida por Piéron (1982), nomeadamente, a apresentação de conteúdo, o feedback, a organização/gestão da aula, a afetividade/clima e a observação silenciosa.

2.1.5.3.1. Apresentação de Conteúdo

No que se refere a este ponto, ao qual alguns autores apelidam de Instrução, segundo Batalha (2004), esta função refere-se ao diálogo inicial com os alunos e a apresentação dos conteúdos, objetivos e exercícios que iram ser realizados no decorrer da aula. A mesma autora, refere que é essencial haver uma clareza, simplicidade e objetividade no discurso, transmitindo apenas os pontos pertinentes, com o objetivo de despender o mínimo possível do tempo que possuímos para lecionar a aula.

Quina (2009), partilha da mesma opinião, acrescentando que “*A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as actividades objecto de aprendizagem, nomeadamente sobre “o quê, o como e o porquê fazer”*” (p.90). De acordo com o mesmo autor, os objetivos da instrução são os seguintes: (i) Transmitir informações sobre os objetivos e conteúdos da aula; (ii) Justificar e fundamentar a prática; (iii) Conseguir motivar os alunos.

Segundo Rosado e Mesquita (2011), existem formas distintas, para os professores realizarem a instrução, selecionando aquelas que mais se adequam ao seu contexto específico, nomeadamente: (i) Transmitir as informações de forma verbal/descritiva ou demonstrativa; (ii) Utilizar o questionamento, recorrendo a um processo de descoberta guiada; (iii) Recorrer a revisão dos conteúdos que foram desenvolvidos em aulas anteriores.

Numa fase inicial da nossa PL, consideramos, que devido a inexperiência e ao facto de querermos explicar da melhor forma possível, o que pretendíamos para a aula, a transmissão dos conteúdos foi essencialmente verbal e descritiva, sendo que, por vezes, não conseguíamos ser sucintos e explícitos. Tudo isto, promoveu a instruções mais longas que o previsto e algumas falhas de percepção dos alunos, em relação às informações que eram transmitidas. Estas implicações, fizeram com que perdêssemos tempo útil de aula, agravando-se quando tínhamos de voltar a transmitir a informação para que os alunos a percebessem.

Contudo, como não estávamos a ter sucesso pretendido na apresentação dos conteúdos, começámos a adotar diferentes estratégias, mas também, começámos a controlar melhor aspetos que são determinantes e que facilitam a transmissão da informação, nomeadamente: (i) A colocação dos alunos, optando por os colocar em “meia-lua” e tentando reduzir possíveis estímulos que perturbem a concentração dos alunos (ex. optar por orientar a visão dos alunos para uma parede ou espaço vazio, em vez de um espaço em que se esteja a realizar alguma ação); (ii) Nas instalações de carácter exterior, começámos a ter em atenção ao sol e ao vento, de modo a que não interferissem na transmissão da informação.

No que se refere às estratégias utilizadas, estas passaram por utilizar um maior número de vezes a demonstração, o questionamento e a realizar a apresentação dos conteúdos em momentos distintos, em função das situações.

A demonstração, segundo Quina (2009), é considerada uma boa alternativa para apresentar as tarefas, principalmente em fases iniciais. O mesmo autor apresenta um conjunto de benefícios associados a demonstração onde destacamos os seguintes: (i) Possibilitar uma imagem mental do que irá ser realizado; (ii) Permitir salientar os detalhes mais importantes; (iii) Rentabilizar o tempo, evitando explicações demasiado longas; (iv) Pode contribuir para desenvolver um sentimento de admiração pelo executante, aumentando assim a motivação dos alunos.

Assim, a estratégia da demonstração foi utilizada com maior frequência, nos momentos de realização da instrução. É importante referir que recorremos a diferentes tipos de demonstração, nomeadamente, a demonstração com apelo para os fatores mais importantes, a demonstração realizada por um aluno, que domine o conteúdo que irá ser apresentado, e a utilização de meios audiovisuais para apresentar as ações motoras que são necessárias desenvolver.

Em relação à demonstração com explicação dos fatores mais pertinentes, esta foi a variante mais vezes utilizada na nossa intervenção. Spessato e Valentitni (2013) afirmam que

os detalhes mencionados devem ser pequenas frases, objetivas e concisas, que alertam para as componentes críticas do movimento. Desta forma, recorriamos a demonstração do conteúdo em si, recorrendo a determinadas dicas ou componentes críticas, que os alunos deveriam de ter em atenção para obterem sucesso. Contudo, consideramos que é necessário dosear bem a quantidade de dicas apresentadas, sendo que, se formos demasiado pormenorizados, estaremos a valorizar transmissão verbal em relação a demonstrativa. Esta foi uma das dificuldades sentidas, porque como queríamos demonstrar e apresentar a maioria dos critérios de êxito, por vezes, recorremos em demasia a explicação dos mesmos, não rentabilizando da melhor forma o tempo de aula. Para além disto, apercebemo-nos que este tipo de demonstração se revela mais eficaz, quando realizada depois dos alunos se encontrarem nos espaços específicos do exercício. Isto porque, observámos, quando a demonstração era utilizada para transmitir os conteúdos e só depois organizávamos os alunos nos respetivos espaços, para realizarem o exercício, existiu um maior dispêndio de tempo, devido às dúvidas que surgiram. Contudo, se a demonstração for efetuada no respetivo espaço, onde se irá desenrolar a atividade, as dúvidas, no momento da explicação, são respondidas, rentabilizando assim o tempo de instrução.

No que se refere à demonstração utilizando alunos que dominem os conteúdos, Oliveira (2014), afirma ser uma boa estratégia quando o professor não consegue demonstrar corretamente o conteúdo, alertando que se fizer, poderá perder a confiança dos observadores (alunos). Portanto, a utilização de um aluno que domine o gesto ou uma pessoa convidada, tornam-se alternativas viáveis para possibilitar aos alunos uma imagem mental correta dos movimentos.

Em função da AI realizada, à partida, conhecíamos os alunos que dominavam os conteúdos que iríamos lecionar. Por isso, em determinados conteúdos, devido as vivências e o domínio que os alunos apresentavam, decidimos utilizá-los para exemplificar. A título de exemplo, nos DC, na apresentação das quedas específicas desta matéria de ensino, utilizámos uma aluna que já haveria sido federada em Judo. Consideramos ser uma excelente estratégia, pois: (i) Ajuda os alunos a formarem uma representação mental e global do movimento correto; (ii) Não coloca o professor em situações embaraçosas, não conseguindo realizar o movimento pretendido; (iii) Pode possibilitar ao aluno que realiza a demonstração uma maior admiração ou consideração por parte dos colegas.

Já no que se refere à utilização de meios audiovisuais, Oliveira, Oliveira e Inácio (2016), afirmam que são ótimas ferramentas para despertar a curiosidade dos alunos, promovendo uma maior envolvimento dos mesmos, em relação ao que vêem e ouvem. Assim,

como um dos objetivos anteriormente mencionados para a instrução, está diretamente relacionado com a motivação, está poderá ser uma boa estratégia para elevar os níveis de envolvimento dos alunos. Durante a nossa intervenção pedagógica, apenas recorreremos aos meios audiovisuais, para apresentar determinados conteúdos de Ginástica de Solo e de ARE. Concretamente no caso de ARE, concordamos com Correia, Carvalho, Pita, Castro e Rodrigues (2018), que afirmam o seguinte:

“Este meio, bem utilizado e devidamente refletido em contexto de aula, não só transforma a formação mais apelativa, como é extremamente eficaz na divulgação do conhecimento sobre dança, apresentando-se como um fator determinante na motivação dos alunos para o movimento dançado, podendo ser uma importante fonte de inspiração e de criatividade dos alunos” (p.167-168).

Assim sendo, na matéria de ARE, recorreremos a estas ferramentas para apresentar as coreografias que os alunos tinham de realizar, devido às potencialidades apresentadas anteriormente pelos autores, mas também pelo facto de as coreografias envolverem dois ou mais recursos humanos, sendo muito mais fácil utilizar meios audiovisuais para os alunos perceberem o objetivo e a sua execução.

Para além da demonstração, o questionamento também foi uma estratégia, que com o decorrer da prática começámos a utilizar com mais frequência. Sobrinho (2017), salienta que o questionamento, possibilita ao aluno pensar e refletir sobre aquilo que está sendo transmitindo, logo assimilando melhor os conteúdos. Solicitando, uma maior atenção dos alunos em relação ao que está a ser transmitido.

Quando adotávamos o questionamento, recoríamos a questões sobre determinados aspetos dos conteúdos, com o objetivo de valorizar os saberes dos nossos alunos. Segundo Freire (2002), se o professor valorizar os saberes dos alunos, irá possibilitar uma maior liberdade de pensamento e um maior espírito crítico aos mesmos. Afirmando que, caso exista esta comunicação/diálogo entre professores e alunos, irá haver uma troca de conhecimentos, que possibilitará a curiosidade e o interesse dos discentes, para os conteúdos da própria disciplina.

Contudo, por vezes, sentimos que o questionamento pode promover momentos de agitação dos alunos, levando a que seja difícil de manter o controlo. Na apresentação de alguns conteúdos, quando colocávamos determinadas questões, todos os alunos queriam responder

ao mesmo tempo e alguns não concordavam com os colegas, levando a maiores períodos de desatenção, que conseqüentemente, promoviam um maior dispêndio de tempo. Portanto, começámos a colocar determinadas regras, como levantar o braço e só falar na sua vez, para que o controlo se tornasse mais fácil e o tempo da instrução fosse cumprido, mas sempre mantendo os alunos envolvidos no processo.

Por fim, em relação a apresentação de conteúdos em momentos distintos, esta foi uma das estratégias que inicialmente não utilizávamos, mas no final verificámos as suas potencialidades. Numa fase inicial do EP, a apresentação dos conteúdos era sempre realizada antes de cada atividade/exercício. Contudo, e através do diálogo estabelecido com o nosso orientador, apercebemos que esta poderá ser realizada em momentos diferentes, como por exemplo, concomitantemente com a atividade/exercício. Desta forma, a instrução e a explicação dos objetivos da tarefa, acontecia naturalmente, à medida que os alunos realizavam o exercício e professor observava os comportamentos dos alunos. Contudo experienciamos outros momentos, como a explicação dos exercícios nos momentos de aquecimento, ou seja, enquanto os alunos estavam a realizar os respetivos exercícios de entrada em ação, que foram maioritariamente realizados em grupo, dirigimo-nos a cada grupo e explicávamos o exercício que se seguia. Esta última em particular, revelou-se uma boa estratégia para rentabilizar o tempo de aula, sendo realizada só quando os alunos já conheciam, minimamente, os exercícios que se seguiam, pois caso contrário, poderia resultar em muitas dúvidas e falta de entendimento por parte dos mesmos.

Realizando um balanço final, consideramos que em termos de apresentação dos conteúdos recorremos a diversos meios, o que nos possibilitou perceber os benefícios de cada um, sobretudo, na rentabilização do tempo de aula, na motivação dos alunos e na obtenção de períodos mais duradouros de atenção. Contudo, consideramos que existem aspetos, que apesar de termos verificado uma melhoria com o decorrer do estágio, ainda necessitam de ser aprimorados. Falamos da capacidade de comunicação e do tempo de instrução. No que se refere a capacidade de comunicação, por vezes, sentimos que não éramos capazes de nos expressar da melhor forma e que a linguagem utilizada nem sempre era percebida pelos alunos. Embora tenhamos utilizado a estratégia de utilizar apenas palavras chave para explicar os conteúdos, existiram situações em que não conseguimos ter um discurso objetivo e sucinto. Conseqüentemente, esta lacuna de comunicação, proporcionava períodos mais longo de intrução, fazendo que, não aproveitássemos da melhor forma o tempo disponível de aula.

2.1.5.3.2. Feedback

O *feedback* é um instrumento fundamental e indispensável para aumentar a qualidade do ensino, sendo um guia para os alunos durante a realização das tarefas de aula (Rosado e Mesquita, 2011).

Segundo Piéron (1996), o *feedback* consiste em toda a informação que é fornecida ao aluno com o propósito de o ajudar a repetir as habilidades motoras que são corretas e eliminar as incorretas. Batalha (2004), corrobora e acrescenta que, consiste num tipo de comunicação entre o professor e os alunos, que permite o professor corrigir ou transmitir informações pertinentes, em relação as habilidades motoras que os alunos estão a realizar/aprender.

Em relação à sua constituição, os *feedbacks* podem-se classificar como intrínsecos e extrínsecos (Quina, 2009). Os intrínsecos, acontecem quando o aluno ao realizar uma determinada tarefa motora, capta, sem qualquer ajuda do exterior, um conjunto de informações referentes aos resultados das ações motoras ou à forma como executou as ações. Já os extrínsecos, correspondem às informações fornecidas pelo professor, incidindo sobre a forma como os alunos executam os conteúdos ou sobre os resultados obtidos nos mesmos, funcionando como um complemento aos *feedbacks* intrínsecos.

Contudo, em função da sua diversidade e complexidade de, os *feedbacks* extrínsecos, podem, de acordo com Batalha (2004), ser classificados em função: (i) do objetivo (avaliativos, descritivos, prescritivos e interrogativos), (ii) da forma (auditivos, visuais, quinestésicos e mistos), (iii) da direção (individuais e coletivos), (iv) do tipo (positivos e negativos) e (v) do momento (antes, durante ou após a execução).

Numa fase inicial do EP, quando transmitíamos *feedbacks* aos nossos alunos, embora já conhecendo os diversos tipos de classificação supramencionados, sentíamos algumas dificuldades, nomeadamente nas variáveis da forma, da direção e do momento.

Em relação às formas de transmissão do *feedback*, utilizámos diversas, de acordo com as várias situações que aconteceram durante as aulas. No entanto, inicialmente consideramos que a sua frequência era excessiva, sendo que, também não tomávamos as melhores decisões (escolha dos *feedbacks*) em relação às diversas situações observadas. Um dos outros problemas sentidos, passou pela nossa colocação no momento de transmissão do *feedback*, de modo a que não perdêssemos o campo visual e, conseqüentemente, o controlo da turma. Contudo, e através das reflexões pessoais e coletivas (colega de estágio e orientador cooperante), começámos a controlar melhor os momentos, as formas de intervenção e a utilizar estratégias para não perder o controlo da turma. Estas estratégias foram as seguintes: (i) Recorrer a *feedbacks* mais

objetivos e nos momentos oportunos, pois concordámos com Quina (2009) que afirma que: “A eficácia dos *feedbacks* na aprendizagem dos alunos depende, em larga medida, da sua qualidade e oportunidade” (p.102); (ii) Utilizar com maior frequência o *feedback* à distância, desta forma, transmitindo a informação pretendida ao(s) aluno(s), mantendo os restantes colegas no nosso campo de visão. A informação foi maioritariamente transmitida através de pequenas dicas verbais, visuais ou mistas, para que os alunos percebessem os aspetos que necessitavam de aprimorar; (iii) Circular pelo espaço e adotar uma posição adequada no momento de transmissão do *feedback* individualizado, com o objetivo de não perder o controlo nem o campo visual dos restantes elementos da turma.

Outras das dificuldades sentidas, foi relativa à direção do *feedback*, pois inicialmente recorriámos maioritariamente aos de carácter individual. Contudo, começámos a perceber que, em várias situações existiam erros que eram semelhantes em vários alunos, e de forma, a rentabilizar o tempo, começámos a utilizar com maior frequência o *feedback* dirigido a turma. Nestes casos, seguimos as indicações apresentadas por Quina (2009), ou seja, quando intervínhamos, parávamos o exercício e procurávamos ter a atenção de todos os alunos que estavam a ter as mesmas dificuldades, transmitindo a informação de forma coletiva.

O momento da transmissão do *feedback*, foi também um dos aspetos que tivemos algumas dificuldades em gerir. Isto porque, em determinadas situações, acabávamos por ficar na incógnita, se deveríamos disponibilizar um pouco mais de tempo para ver se os alunos eram capazes de encontrar soluções para resolver os problemas que eram apresentados, ou se deveríamos intervir no momento e transmitir as informações necessárias. Contudo, apercebemo-nos que este fator depende muito dos alunos, pois uns necessitam de mais tempo ou de determinadas dicas, para conseguirem obter sucesso, mas também da interpretação do professor, ou seja, decidir reagir ou não o fazer em cada situação.

Assim sendo, concordámos com Hoffmann (1983, cit. por Piéron 1992), que afirma que o fornecimento de um *feedback* está sujeito a um conjunto complexo de decisões por parte do professor, sendo que, podem ser agrupadas em três fases, a observação o diagnóstico e o controlo. Desta forma, inicialmente observávamos a prestação dos alunos, identificando possíveis erros. Seguidamente, tentávamos determinar a natureza, a importância e a causa desses erros por parte dos alunos. Numa fase final, em função dos dados recolhidos através da observação, decidíamos se devíamos intervir ou não. A intervenção, em determinadas situações foi verbal, ou seja, reforço ou nova informação, em outras foi não verbal, isto é, modificação do exercício ou da tarefa, caso o aluno estivesse com muita dificuldade para atingir o sucesso.

É importante frisar, no que se refere aos tipos de *feedbacks* transmitidos, tentámos sempre privilegiar os positivos em vez dos negativos. Quina (2009), realça que os *feedbacks* de carácter positivo, são mais eficazes, pois permitem a criação de um clima favorável, o aumento da cooperação, o empenhamento e rendimento dos alunos. Desta forma, com o objetivo de não desanimar os alunos, optámos, na maioria das situações, por transmitir *feedbacks* encorajadores, para que estes não perdessem a motivação e o foco nas respetivas tarefas de aula.

Gostaríamos também de realçar que durante a nossa intervenção, utilizámos *feedbacks* com vários objetivos, nomeadamente, para avaliar, descrever, prescrever e interrogar os alunos, contudo, ao longo do processo de lecionação, consideramos que a frequência das intervenções interrogativas, aumentou. Este é um aspeto que, na nossa opinião foi importante, porque, segundo Veiga (2012), uma das formas para envolvermos os alunos é através de metodologias de ensino com práticas interrogativas, que promovem o levantamento de questões e apelam a uma maior procura de respostas por parte dos alunos. Contribuindo com maior intensidade, para um dos grandes objetivos formulados para a PL, nomeadamente, envolver os alunos, para que possam ser construtores ativos no processo de ensino-aprendizagem, aumentando a sua autonomia, espírito crítico e levantamento e formulação de hipóteses.

2.1.5.3.3. Organização/Gestão da Aula

Para promover um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, é essencial que o professor providencie atempadamente a gestão e organização da sua aula, considerando aspetos como o tempo, os espaços, os materiais e os recursos humanos (Rosado e Mesquita, 2011).

De acordo com os mesmos autores, é a forma como o professor organiza a prática e as suas aulas, que irá influenciar diretamente o tempo de aprendizagem do aluno.

Segundo Siedentop (1983), esta gestão do tempo da aula é determinada pelo comportamento do professor em relação à promoção do envolvimento dos alunos nas tarefas de aula, a redução de comportamentos de desvio e ao uso eficiente do tempo disponível de aula.

Piéron (1996) partilha a mesma opinião, acrescentando que a intervenção do professor deve facilitar as condições de ensino-aprendizagem, maximizar a participação dos alunos nas tarefas propostas e proporcionar melhores condições de segurança.

Á semelhança da apresentação dos conteúdos, no aspeto organizacional, uma das maiores complicações que surgiram inicialmente, foi relativa ao cumprimento metuculoso das

tarefas planeadas para as respetivas sessões. Esta preocupação da nossa parte, para que todas as tarefas corressem como planeado, teve impacto negativo nas outras funções que estão inerentes ao professor. Sentimos que, após a organização do exercício, já quando os alunos o estavam a realizar, por vezes, preocupávamo-nos em observar aspetos relacionados com a organização, levando determinadas hipóteses (por ex. como posso alterar este exercício para solicitar ainda mais os comportamentos desejados?), desta forma, menosprezando aspetos essenciais como a observação dos comportamentos dos alunos face aos conteúdos da aula e os momentos para proporcionar *feedbacks*, para os ajudar a atingir os comportamentos pretendidos e os objetivos específicos da aula.

Contudo, à medida que o processo foi-se desenrolando, começámos a controlar melhor determinados aspetos relacionados com a organização, sendo que, a observação do nosso colega de estágio e o debate com o nosso orientador, foram aspetos essenciais para melhorarmos a nossa intervenção. Como observámos a maioria das aulas do nosso colega de estágio, na companhia do nosso orientador pedagógico, começávamos a perceber determinados aspetos na intervenção do nosso colega, que eram semelhantes aos nossos. Em seguida, o facto de debatermos o que era observado com o nosso colega e orientador, proporcionou um conjunto de hipóteses que foram testadas nas aulas, para que a nossa intervenção enquanto professores, fosse aprimorada.

Os aspetos organizacionais que eram observados e debatidos, centravam-se sobretudo, nos que são apresentados por Quina (2009), nomeadamente: (i) Gestão do tempo de aula; (ii) A formação de grupos; (iii) A colocação, disposições e arrumação do material didático; (iv) Transições entre atividades; (v) Captação da atenção e do entusiasmo dos alunos; (vi) Controlar e assegurar as condições de segurança.

De entre todos estes aspetos, aquele em que sentimos maiores dificuldades, foi a gestão do tempo de aula. As principais dificuldades sentidas, relacionavam-se com falhas na organização, que influenciavam diretamente o recurso temporal. Pierón (1996) afirma que a falta de organização gera perdas de tempo, sendo esse um recurso que deve ser aproveitado para promover a aprendizagem dos alunos. De facto, algumas falhas de organização nas nossas aulas, como maiores períodos para a formação dos grupos, para as transições entre exercícios e para a disposição e arrumação dos materiais, em relação aquilo que estava planeado, proporcionou a que não conseguíssemos, por vezes, gerir o tempo de aula da melhor maneira possível.

A título de exemplo, uma situação que inicialmente acontecia com alguma frequência, prendia-se sobre o facto de querermos seguir à risca todos os exercícios do plano de aula. Fazendo com que, por vezes, quando não conseguíamos cumprir o tempo estipulado dos exercícios, não tenhamos tido a capacidade de os adaptar ao tempo que ainda tínhamos disponível, ou seja, não possuíamos a flexibilidade na adaptação das tarefas idealizadas, em função das imprevisibilidades que aconteciam em contexto de aula. Levando a que muitas vezes, o tempo de prática proporcionado ao aluno não tenha sido o desejado e que as aulas tenham acabado mais tarde do que previsto, não possibilitando o tempo recomendado para os alunos se trocarem ou tomarem duche (10 minutos).

“A essência das aulas é a actividade dos alunos. Daqui resulta uma necessidade e obrigatoriedade: a de se ter de organizar bem as aulas, mas sem consumir muito tempo” (Quina 2009, p.105).

A criação de determinadas estratégias de organização, começaram a facilitar o controlo e a gestão do tempo de aula da nossa parte, nomeadamente: (i) A organização dos grupos, ou seja, quando possível, formando logo na fase inicial da aula os grupos para todos os exercícios que iriam realizados, desta forma, não despendendo novamente tempo para esta tarefa. Os modelos de ensino, MED e MC, também contribuíram, pois possibilitaram que as tarefas de aulas fossem realizadas, mantendo as equipas/grupos definidos inicialmente; (ii) Rotinas organizativas, colocar os alunos a organizar e a arrumar os materiais didáticos da aula. Esta fase só aconteceu quando os alunos já se encontravam familiarizados com dinâmica e funcionamento das aulas; (iii) Não programar um número elevado de situações de prática para cada aula, pois iria promover um maior dispêndio de tempo na sua explicação, distribuição dos alunos e transição; (iv) Rentabilizar o material e os espaços para outras atividades, desta forma e quando possível, não promovendo uma redistribuição do material didático e dos alunos em função do espaço disponível.

Todas estas estratégias, para além de terem contribuído para um melhor controlo do tempo de aula da nossa parte, consideramos que também ajudaram a aumentar os índices do tempo potencial de aprendizagem, que segundo Siedentop (1983), é a variável mais importante para promover a aprendizagem dos alunos, ou seja, quando maior for o tempo potencial de aprendizagem, maior será a evolução.

Com o intuito de potenciar esta variável nas nossas aulas, para além das estratégias supramencionadas, decidimos adotar o trabalho por estações, na maioria das sessões

lecionadas. Isto porque, acreditamos que é uma forma de organização que promove o tempo de empenhamento motor dos alunos, visto estarem todos em tarefas distintas ou complementares simultaneamente.

É importante referir que nem sempre os alunos se encontravam em atividade motora nas estações de trabalho. Algumas tiveram objetivos específicos, solicitando determinados comportamentos do domínio cognitivo ou socio afetivo. Como por exemplo, observação dos colegas, a filmagem dos gestos técnicos, a execução de ajudas, etc.

No entanto, a organização das aulas por estações, promoveram alguns constrangimentos, que merecem ser mencionados: (i) Controlo da turma. O facto de existir muitas coisas a acontecer ao mesmo tempo (todos os alunos em atividade), dificultou a observação e o controlo da turma. Contudo, a posição adotada, a rotação pelo espaço e o controlo do tipo e dos momentos de *feedback*, revelaram-se essenciais, para conseguirmos controlar esta variável; (ii) Rentabilização e adaptação do espaço disponível. Nem sempre o espaço de aula foi o desejado para promover um trabalho por estações, apesar disso, idealizávamos a disposição e organização das estações, com o intuito de rentabilizar da melhor forma o espaço que tínhamos disponível. No entanto, por vezes, esta estruturação não se revelou como uma tarefa fácil, sendo que, em algumas situações, tivemos de repensar em alternativas para dispor e organizar as estações, quando as que eram operacionalizadas não correspondiam com o que era pretendido.

Portanto, em função da experiência, a gestão e a organização da aula, foi um dos aspetos que solicitou uma reflexão e adequação constante, para que pudéssemos maximizar o tempo de prática e proporcionar as condições ideais, para a aprendizagem efetiva dos nossos alunos. Concordamos com Siedentop (1983), que afirma, que um dos requisitos de um professor eficaz, é sobretudo, o domínio das habilidades de gestão, independentemente do contexto.

2.1.5.3.4. Afetividade/Clima

De acordo com Batalha (2004), o clima apresenta um conjunto de dimensões que lhe estão associadas, nomeadamente as relações humanas, as interações pessoais e o ambiente estabelecido no processo de ensino-aprendizagem.

Partilhando a mesma opinião, Almeida (2004), acrescenta que: “*Ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento; na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provar o interesse do aluno*” (p.126).

No entanto, as relações que são estabelecidas com a turma, segundo Quina (2009), iram depender em muito da personalidade, das atitudes e da imagem que o professor transmite de si aos seus alunos. Acrescentado que, é essencial a criação de um ambiente disciplinado, através de diversas formas de atuação, para reduzir o número de episódios perturbadores e favorecer a harmonia da aula, que conseqüentemente, irá contribuir para uma melhor aprendizagem. Contudo, Bento (2003) afirma que a criação de um bom clima, não depende exclusivamente do professor, pois existem outras condicionais que têm impacto direto nesta variável, como a faixa etária do aluno ou as carências afetivas.

Assim sendo, e como salienta Siedentop (1983), não é apenas necessário intervir em relação aos comportamentos inadequados dos alunos, mas possuir um conjunto de estratégias com o objetivo prevenir ou diminuir a sua ocorrência durante as aulas.

Para potenciar o clima e diminuir as ocorrências de comportamentos inadequados, tentámos implementar algumas estratégias apresentadas por Batalha (2004), nomeadamente (i) ser capaz de identificar os alunos, (ii) de aceitar e utilizar as suas ideias, (iii) encorajá-los através do reforço positivo, (iv) criar um bom ambiente de trabalho, (v) potenciar o entusiasmo, transmitir confiança e interagir com estes de forma positiva, valorizando os comportamentos adequados, proporcionando estímulos diversificados e (vi) dar grande importância à motivação do aluno, um aluno motivado está mais predisposto a aprender.

Sentimos que todos estes aspetos apresentados anteriormente têm impacto direto para um bom clima de aula. Porque, só o facto de tratar os alunos pelo nome, faz com que se sintam valorizados, assim como, em situações que não obtenham sucesso, se encorajarmos através do reforço positivo, tentando procurar algum aspeto que esteja correto, aumenta a sua motivação para voltarem a executar a tarefa novamente. Assim sendo, são aspetos simples, mas que apresentam um grande impacto na obtenção de um bom clima de aula, influenciando diretamente a aprendizagem e motivação dos alunos.

No caso da nossa turma, o controlo da disciplina não se revelou um problema, sendo que, os alunos apresentaram, regularmente, comportamentos adequados nas aulas de EF, não sendo necessário a criação de estratégias, para este parâmetro em específico. Para isto foi essencial, no início do ano letivo, termos estabelecido um conjunto de regras, muito claras, que os alunos tinham de cumprir. As regras estabelecidas relacionaram-se essencialmente com os seguintes aspetos: (i) Questões de segurança, isto é, os cuidados dos alunos com o material didático e com a interação com os colegas; (ii) Participação na aula, ou seja, questões de pontualidade, assiduidade, empenhamento, concentração, etc.; (iii) Comportamentos a adotar

com os colegas e professor, de modo a respeitar, cooperar e ajudar, para que o ambiente das aulas se tornasse positivo para todos.

Segundo Quina (2009), o esclarecimento inicial das regras por parte do professor é um procedimento essencial para que os alunos se comportem adequadamente e para que percebam claramente os comportamentos que devem ou não devem adotar, e a razão para tal. Pois, de acordo com o mesmo autor, “*As regras serão mais facilmente respeitadas se os alunos as compreenderem e aceitarem*” (p.113).

Contudo, é notório que a prevenção não resolve todos os problemas, sendo que, as ocorrências de episódios de maior ou menor gravidade, poderão sempre surgir. De facto, existiram momentos em que tivemos de chamar os alunos a atenção, individualmente, quando se tratava de aspetos pessoais, e coletivamente, quando eram aspetos que envolviam a turma em geral ou um determinado grupo de alunos. A estratégia utilizada, visto que a turma em geral apresentou maturidade e bom senso ao longo do ano, passou apenas pela comunicação. Desta forma, fazíamos com que percebessem o impacto que os seus comportamentos poderiam ter e, na maioria das vezes, aconselhando possíveis soluções para os resolver ou diminuir a sua ocorrência. De facto, Quina (2009) alerta que o professor deverá intervir o mais rapidamente possível, em situações que os alunos violem as regras, para evitar que estes se alastrem pelos restantes colegas e ao longo do tempo.

Gostaríamos de salientar o impacto que as metodologias do MED tiveram neste aspeto da disciplina e na promoção de um clima de aula mais positivo. O facto do MED possuir um regulamento específico ajudou, e muito, a manter a disciplina dos alunos, sendo, na maioria das vezes, os colegas que se responsabilizavam por chamar a atenção e corrigir os comportamentos menos positivos do(s) aluno(s) em questão. Neste regulamento, foi estipulado que, caso um dos elementos das equipas adotasse comportamentos ditos negativos (desrespeito para com os colegas ou professor, não cumprir com as tarefas propostas, etc.) toda a equipa perdia uma pontuação específica. Os alunos, como se envolveram com a competição e quiseram obter a maior pontuação possível, sempre que observavam que um dos seus colegas de equipa, não cumpria com o regulamento, o grupo intervinha, de modo a não ser penalizado com uma diminuição da pontuação.

A metodologia do MED, para além de ajudar a controlar os aspetos da disciplina, também potenciou o clima e a afetividade durante as aulas, devido ao trabalho cooperativo que era solicitado através das suas tarefas específicas. Assim sendo, nós, enquanto professores,

conseguimos perceber efetivamente o que o modelo defende, que segundo Siedentop (1998), é a socialização e o desenvolvimento de competências sociais.

Um outro aspecto que, na nossa opinião, ajudou a promover um clima positivo de aula, foi a organização adotada, ou seja, o trabalho por estações e as aulas polimáticas. Como acreditamos que este tipo de organização diminui o tempo de inatividade dos alunos, devido à participação de todos em simultâneo nas tarefas de aula, consideramos que também tenha contribuído para reduzir a ocorrência de comportamentos de desvio. De acordo com Piéron (1992), é essencial maximizar o tempo de atividade dos alunos, pois os comportamentos inapropriados surgem, geralmente, quando existem grandes períodos de tempo de espera (filas à espera, sentados no banco, etc.).

Além de todos os aspetos supramencionados, consideramos que a relação professor-alunos que criámos, ajudou a promover um bom clima de aula ao longo do ano letivo. Procurámos conhecer todos os alunos, tratá-los de forma uniforme, ouvir as suas dúvidas, respeitar, encorajar, promover situações de aula adequadas, que lhes proporcionassem obter êxito, e expressar satisfação quando estes conseguiram obtê-lo, sendo que, tudo isto ajudou a que se sentissem valorizados, aumentando a sua confiança e respeito para com o professor.

Contudo, consideramos que a nossa intervenção ao nível afetivo poderia ter sido melhor, contribuindo ainda mais para o clima pretendido na aula. A questão da personalidade é um fator essencial pois, segundo Quina (2009), as relações que estabelecemos com a turma, dependem muito da personalidade e do entusiasmo que o professor transmite. No entanto, em muitas aulas, devido a não possuímos uma personalidade tão extrovertida quando gostaríamos, não conseguimos transmitir o entusiasmo pretendido aos alunos. Desta forma, é uma das grandes lacunas que necessitamos de melhorar, porque concordamos com Bento (2003), quando afirma que: *“Nenhuma disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a Educação Física”* (p. 122)

2.1.5.3.5. Observação Silenciosa

A observação silenciosa, pode ser definida como todos os períodos durante os quais o professor observa as habilidades motoras os comportamentos específicos dos seus alunos em contexto de aula (Piéron, 1982).

De acordo com Aranha (2007), uma das grandes funções da observação está associada à identificação de erros ou rendimentos menos eficazes por parte dos alunos, o que permite ao

professor, posteriormente, transmitir informações de retorno sobre a performance ou os resultados obtidos pelos alunos.

Percebemos, assim, que a observação é um elemento que precede o *feedback* pedagógico. Hoffman (1983, cit. por Piéron, 1992), de facto, salienta que a observação é considerada a primeira fase relativa ao processo de transmissão de *feedback*, sendo caracterizada como o momento em que o professor observa a prestação motora do aluno de modo a identificar eventuais erros de execução. O mesmo autor também apresenta três fatores que são determinantes nesta fase de observação, nomeadamente (i) a colocação espacial do professor face aos alunos, (ii) o conhecimento das características das matérias, assim como, das características dos seus alunos e (iii) as capacidades preceptivas do professor.

De facto, sentimos o impacto dos fatores supramencionados nos períodos de observação silenciosa ao longo do EP. Destes três pontos, consideramos que a colocação do professor, foi aquele em que tivemos uma maior evolução ao longo do processo de leção. Isto porque, inicialmente, como já referido anteriormente no ponto do *feedback*, tínhamos algumas dificuldades em nos colocarmos em pontos estratégicos para observar e conseguir ter todos os alunos no nosso campo de visão. Este ponto era agravando, quando nos dirigíamos aos alunos para transmitir *feedback* e ficávamos de costas para a restante turma. Contudo, começámos a ter mais atenção e controlo desta variável nas aulas, sendo que, estratégias como, a transmissão de *feedbacks* à distância, circulação pelo espaço e colocação espacial quando transmitíamos informações individualizadas, foram determinantes.

O conhecimento das características de algumas especificidades das matérias de ensino, principalmente a Ginástica de Solo e os DC, tiveram impacto nos momentos de observação silenciosa. O pouco contacto com estas matérias, levou a períodos de incerteza sobre o que deveríamos observar e, conseqüentemente, como corrigir as habilidades motoras dos alunos. Assim sendo, concordamos com Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), que realçam como é essencial para o observador ter: “(...) a capacidade de diferenciar e atentar nos elementos fundamentais da ação, i.e., “antes de observar, saber o que observar” (p.59). Portanto, em função destas limitações, procurámos obter maior conhecimento sobre as habilidades motoras das matérias de ensino em questão, de modo a que, conseguíssemos definir com maior precisão, o que deveríamos observar e como corrigir. Para isso, a consulta de manuais e o procura de informações com alguns professores mais experientes do grupo disciplinar de EF da ESFF foram essenciais. Desde já, salientar a disponibilidade dos professores do grupo de EF, que nos ajudaram a obter algumas informações e, em alguns casos,

despenderam um pouco do seu tempo para nos ajudar em determinadas situações práticas, de forma a que, percebêssemos as componentes críticas dos movimentos que pretendíamos desenvolver nas respetivas matérias.

Contudo, é importante frisar que a observação não funciona apenas como o primeiro momento do processo de transmissão de *feedback*. Segundo Piéron (1992), a capacidade de observação volta a ser essencial após a transmissão do *feedback*, permitindo ao professor verificar se a informação foi percebida e processada corretamente pelos alunos, sendo que, se não tiver sido, o professor deverá utilizar uma abordagem diferente ou reforçar a anterior. No que se refere a este aspeto, consideramos, muito devido ao trabalho por estações e ao facto de todos os alunos estarem a realizar as tarefas em simultâneo, um dos constrangimentos sentidos. Isto porque, por vezes, após fornecermos o *feedback* não observávamos se o aluno conseguia processar a informação recolhida, porque passávamos para a observação ou para o esclarecimento de dúvidas de outros alunos.

Apesar de tudo, a reflexão constante, o trabalho cooperativo (com o nosso colega de estágio e como o nosso orientador) e a ajuda prestada por alguns professores do grupo de EF, contribuíram para que, aos poucos, fossemos aprimorando a nossa capacidade e os períodos de observação durante as aulas. No final, percebemos que a observação é influenciada por inúmeros fatores, sendo a experiência do observador um dos mais cruciais, para desempenharmos com eficácia esta função (Mendes et. al, 2012).

3.1.5. Avaliação

Ao consultar o PNEF (Jacinto et al, 2001), verificamos que o processo de avaliação na disciplina de EF, decorre dos objetivos definidos para cada ciclo e ano de ensino, sendo que, deverá ser realizada através de uma observação dos alunos em situações apropriadas.

Batalha (2004), acrescenta que a principal função da avaliação é identificar os resultados atingidos pelos alunos decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, para que o professor consiga atribuir uma classificação aos mesmos. Para isso, a mesma autora salienta, que é fundamental que as estratégias pedagógicas definidas pelos docentes para avaliar os seus alunos, devem estar adequadas às suas necessidades e dificuldades específicas.

No entanto, concordamos com Lopes (2015), que afirma que o conceito de avaliação é amplo e abrangente, porque quando tentamos agrupar os resultados das aprendizagens numa só avaliação, nem sempre é fácil sermos justos devido à complexidade e diversidade de

variáveis a quantificar. Esta subjetividade, de acordo com Simões, Fernando e Lopes (2014), acontece porque:

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

Devido a esta complexidade e subjetividade associada à disciplina de EF, Silva (2005), salienta que os docentes no momento de avaliação, devem ter a noção que existem quatro tipos de instrumentos a utilizar, nomeadamente: (i) Instrumentos associados à personalidade, ou seja, que permitam avaliar aspetos como a responsabilidade, afetividade, cooperação e pontualidade; (ii) Instrumentos relacionados com os comportamentos, isto é, que permitam verificar se os comportamentos dos alunos foram significativos, as alterações que ocorreram, etc.; (iii) Instrumentos centrados na comparação com outros, para comparar desempenhos; (iv) Instrumentos associados aos resultados, de forma a avaliar o impacto que o comportamento do professor teve na aprendizagem dos seus discentes.

“Os instrumentos que usamos para avaliar, os critérios que selecionamos, etc., não só influenciam os resultados que obtemos, como a interpretação que deles fazemos e as ilações que daí tiramos” (Lopes, 2015, p. 72-73).

Embora o professor possua vários instrumentos que permitam avaliar os alunos na sua magnitude, domínio cognitivo, socio afetivo e psicomotor, estes estarão sempre dependentes da sua capacidade de observação. De acordo com Mendes et al. (2012), a observação assume-se como uma capacidade fundamental na análise e avaliação dos alunos, permitindo registar e categorizar as informações recolhidas. Acrescentando que, são dois processos interligados, sendo que, quanto maior for a afinidade entre os dois, maior será o rigor dos indicadores observados.

Contudo, a capacidade de observar nem sempre é uma tarefa fácil. Como afirma Lopes (2014), como é que vamos observar e avaliar alunos que, por exemplo, percebem a situação, mas não conseguem executar, não percebem nem conseguem executar ou percebem e executam? O mesmo autor, responde que é essencial, tanto o professor como os alunos, perceber estas diferenças, sendo que, devem ser refletidas na avaliação. Por isso: *“Devemos buscar “aproximação aos limites” através de um rigoroso e permanente processo de*

diagnostico-prescrição e controlo, numa lógica de estímulos-adaptações-transformações (...)” (Lopes, 2014, p. 109).

Este processo de diagnóstico-prescrição-controlo, deverá ser sistemático ao longo das aulas. Assim sendo, devemos privilegiar o processo de avaliação contínua. Esta avaliação, segundo Mendes et al. (2012), é dividida em três fases: (i) Avaliação diagnóstica, que permite conhecer as particularidades dos alunos, as dificuldades e potencialidades evidenciadas pelos mesmos; (ii) Avaliação formativa, que permite uma adequação constante do ensino com o objetivo de favorecer a aprendizagem; (iii) Avaliação sumativa, momento onde verificamos o impacto dos processo nas aprendizagens efetivas dos alunos.

Como decidimos utilizar estas três fases ao longo do EP, iremos seguidamente apresentar a descrição e as decisões tomadas para cada um destes momentos avaliativos.

3.1.5.1. Avaliação Inicial

A AI, assume-se como um dos processos essenciais para iniciar a construção e lecionação da prática letiva, permitindo ao professor ter uma noção do nível e das capacidades dos seus alunos, o que possibilitará, uma tomada de decisão mais adequada e de acordo com as suas necessidades reais. Estabelecendo assim as matérias de ensino, os conteúdos a abordar e o tempo necessário para os desenvolver (Quina, 2009).

De acordo com Simões et al, (2014), a AI é caracterizada como a primeira das três fases da avaliação, funcionando como um prognóstico que determina as potencialidades dos alunos (características coletivas e individuais) em relação a um novo conteúdo/matéria.

Contudo, Godinho (2011) afirma que esta identificação das características peculiares dos alunos, deverá acontecer na sua globalidade, ou seja, não se cingindo apenas à parte física, técnica e tática, mas também à parte cognitiva e socio-afetiva dos mesmos.

Assim sendo, a AI tem objetivos muito próprios e que são fundamentais para estabelecer um processo de ensino mais adequado. Concordamos com Andrade (2013), que afirma que os seus objetivos são:

“Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento, no conjunto das matérias de EF; identificar os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes dos objetivos definidos; aspetos críticos no tratamento de cada matéria, e as capacidades motoras que merecem uma atenção

especial; conhecer o nível de conhecimentos apropriados pelos alunos; apreciar a dinâmica da turma e o modo de relação dos alunos, recolhendo dados para orientar a formação de grupos; recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa” (p. 37).

Segundo o PNEF (Jacinto et al, 2001), esta avaliação deve ser realizada no início do ano letivo, para que o professor consiga determinar as fragilidades/potencialidades dos seus alunos nas várias matérias de ensino. Desta forma, proporcionando um planeamento que esteja orientado para desenvolver as competências necessárias e específicas dos seus alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais assertivo e eficaz.

Para além disto, o professor depois desta avaliação deve enquadrar os alunos em três níveis, introdutório, elementar e avançado. Desta forma, podendo adaptar as matérias de ensino as capacidades específicas de cada aluno, através da formação de grupos homogêneos, trabalhando os conteúdos de acordo com as necessidades idênticas ou semelhantes entre eles.

Portanto, desta maneira, percebemos que a AI é um processo fundamental e imprescindível ao processo de ensino. É através desta, que conseguimos caracterizar os nossos alunos, conhecendo-os e obtendo informações pertinentes, em vários domínios (cognitivo, psicomotor e socio afetivo), de forma a prescrever com mais exatidão as estratégias e os conteúdos para um desenvolvimento harmonioso e global dos alunos. As relações interpessoais também podem ser consideradas na AI, de forma a identificar potenciais líderes, que podem auxiliar na dinamização e lecionação das aulas.

Para realizar AI à nossa turma de 10º ano, tivemos em conta dois grandes aspetos, as matérias e as linhas orientadoras que são definidas pelo PNEF (Jacinto et.al, 2001), e o planograma de matérias definidos pelo grupo disciplinar de EF para o ano de escolaridade da turma em questão.

Ao analisar o PNEF (Jacinto et al, 2001), este afirma que “(...) no 10º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico” (p.16), motivo esse, pelo qual os objetivos, presentes no quadro de composição curricular, mantêm-se iguais aos do 9º ano.

Portanto, para além das matérias definidas pelo grupo disciplinar de EF para o 10º ano, decidimos também realizar uma avaliação de outras matérias de ensino, de forma a corroborar com as linhas orientadoras do PNEF (jacinto et.al, 2001), possibilitando assim, uma formação mais diversificada aos alunos em função das suas reais necessidades.

Desta maneira, AI à turma de 10º, foi realizada para determinar o nível de proficiência, percebendo as dificuldades e as potencialidades dos alunos em determinadas matérias. No entanto, os dados recolhidos foram além do domínio psicomotor, devido a instrumentos próprios do Projeto EFERAM-CIT. Através destes, conseguimos informações específicas sobre a aptidão física, o estilo de vida, a percepção que possuem em relação a EF, as vivências desportivas, as capacidades cognitivas e em relação as relações interpessoais. Esta caracterização global dos alunos, consideramos ter sido um processo importante, pois possibilitou a obtenção de dados concretos, que ajudaram a planificar de forma mais contextualizada o processo de ensino. A título de exemplo, possibilitou apurar possíveis líderes na turma, casos de exclusão, dificuldades familiares, etc.

O primeiro momento de realização da AI, foi realizado na 1º e 2º aula do 1º período, centrando-se na aplicação dos instrumentos específicos do EFERAM-CIT, para obtenção dos dados supramencionados.

O segundo momento da AI, foi realizado num dos eventos que foi dinamizado pelo grupo disciplinar de EF, denominado “Semana Multidesportiva”, que ocorreu na segunda semana de aulas do 1º período. Esta atividade tinha como objetivo proporcionar uma experiência multidesportiva aos alunos, através da prática de determinadas modalidades, com o intuito de captar potenciais interessados para os núcleos do Desporto Escolar da ESFF. Desta forma, como os alunos tiveram contacto com diversas modalidades, nomeadamente, JDC (Voleibol, Basquetebol e Futebol) e os Desportos de Raquete (ténis de mesa e Badminton), aproveitámos para observar e realizar uma AI em relação a estas matérias de ensino.

Já possuindo alguns dados sobre as matérias que foram abordadas na atividade supramencionada, passámos a realizar as AI das restantes matérias de ensino.

A AI da matéria de Ginástica de Solo, foi a que se seguiu, visto já ter sido agendada inicialmente, em função do Projeto EFERAM-CIT, para o 1º período letivo.

No que se refere às outras matérias de ensino, optámos por realizar as AI em determinados períodos das aulas que se seguiram. Desta forma, procedemos a AI das ARE e dos DC em períodos iniciais das aulas.

No entanto, existiram duas matérias de ensino, em que a sua AI não ocorreu inicialmente, como pretendíamos, ocorrendo somente no 2º período. A primeira é relativa ao Ténis de Campo, que só se realizou no 2º período devido ao condicionalismo dos espaços e do material. Isto, porque no 1º período apenas contámos com espaços interiores (pavilhão e ginásio central), não sendo os locais ideais para proceder a esta realização. Contudo, mesmo

que a quiséssemos realizar, existiam outros professores a lecioná-la durante este período, o que colocava problemas associados a aquisição de material. A segunda, refere-se ao Atletismo, porque como pretendíamos seguir as linhas orientadores do PNEF (Jacinto et.al, 2001), que afirma que para o 10º ano de escolaridade, para a definição do currículo das matérias, devemos considerar “(...) *1 Ginástica ou Atletismo* (...)” (p.43), como já tínhamos planeado abordar ginástica, optámos por não considerar o Atletismo. Isso foi uma decisão errada, porque, foi repensada posteriormente, sendo lecionada na presente turma, com o intuito de colmatar determinadas lacunas inevidências pelos alunos, principalmente relacionadas com a aptidão física, nomeadamente a força e a velocidade. Por último, a AI da matéria de ensino de Orientação, não foi realizada inicialmente, devido a reestruturações realizadas no planeamento anual, sendo assim, realizada no início do 2º período.

Devido a estes condicionalismos, não conseguimos realizar uma AI logo numa fase inicial do ano letivo. Contudo, através de uma reflexão em torno deste processo e das decisões tomadas, consideramos que seria viável a aplicação de uma proposta de operacionalização da AI, apresentada por Teixeira, Gouveia, Simões, Nóbrega e Lopes (2018). A mesma, consiste em duas alternativas que visam avaliar os alunos inicialmente, possibilitando assim, um ensino centrado nos mesmos e um planeamento anual mais coerente e ajustado. A primeira, relaciona-se com uma proposta a ser realizada numa única aula de 90 minutos, apresentado uma organização em 4 momentos distintos: (i) Entrada em ação, AI das ARE; (ii) Jogos reduzidos, AI dos JDC; (iii) Circuitos/percursos, AI de DC, Desportos Individuais, Coletivos e de Confrontação Direta; (iv) Percorso de Orientação. A segunda, assenta na mesma lógica, só que é dividida em duas aulas de 90', apresentado uma organização relativamente diferente. Na nossa opinião, é uma estratégia apropriada e viável, pois, como salientam os respetivos autores, embora não possibilite dados precisos e pormenorizados, poderá proporcionar informações rigorosas e objetivas aos professores em relação às competências gerais dos seus alunos. Consequentemente, contribuindo para planeamentos mais adequados e contextualizados em função das necessidades dos discentes.

É importante referir que, para realizar a AI, foram utilizadas determinadas folhas de registo recorrendo a bibliografia de referência, como por exemplo Garganta (1998), Mesquita (1998), Batalha (2004) e Moreira e Araújo (2004), para as matérias de JDC-I, Voleibol, ARE e Ginástica de Solo, respetivamente. No entanto, em determinados casos tivemos de adaptar determinadas folhas de registo e criar outras, para observar e avaliar os nossos alunos, nomeadamente nas matérias de DC, Orientação, Ténis de Campo e Badminton.

Seguidamente, os resultados das AI realizadas foram agrupados segundo os grupos taxonómicos de Almada et al, (2008), nomeadamente, Desportos Coletivos, Desportos de Combate, Desportos Individuais, Desportos de Confrontação Direta e Desportos de Adaptação ao Meio. Contudo, existiu a necessidade de separar a AI de algumas matérias do mesmo grupo taxonómico, mais concretamente, o Futebol e Basquetebol (Desportos Coletivos) e Badminton e Ténis de Campo (Desportos de Confrontação Direta). Embora, alguns dos comportamentos que foram observados tivessem sido similares, tivemos a necessidade de enquadrar a turma em diferentes níveis, pois a proficiência dos alunos não era idêntica nas matérias supramencionadas.

No que se refere às ARE, os alunos foram avaliados tendo como base as componentes críticas definidas por Batalha e Xarez (1999), nomeadamente a coordenação motora, postura, ritmo, expressividade e vivências relacionais (Anexo 3).

Para realizar todas as AI à turma, recorremos a meios audiovisuais, principalmente câmaras de vídeo. Segundo Hazen et.al (1990) cit. por Aveiro et.al (2018), são ferramentas úteis, e devem ser utilizadas com o objetivo de aumentar a qualidade de interpretação técnica das habilidades motoras dos observados. Desta forma, numa primeira fase, realizámos a gravação das AI, sendo que, posteriormente analisámos, em trabalho laboratorial, para avaliar com maior objetividade a prestação dos alunos. Consideramos ter sido um aspeto determinante, pois como estávamos a iniciar o processo de prática pedagógica, sabíamos que se as AI fossem realizadas no preciso momento, sem recorrer aos meios audiovisuais, iríamos ter muitas dificuldades em observar todos os alunos. Devido a isso, o facto de às filmarmos, para que pudéssemos voltar a visualizá-las mais tarde, foi essencial para conseguir agrupar e separar os alunos, de forma mais contextualizada, pelos diversos níveis de ensino.

3.1.5.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa, de acordo com Simões et al, (2014), é um processo essencial, na medida em que, as informações recolhidas sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, são determinantes para que seja possível desenvolver as suas aprendizagens. Os mesmos autores salientam que, a capacidade de análise e de criação/adequação de estratégias de ensino por parte do professor, é um dos aspetos necessários, para que as aprendizagens dos alunos sejam significativas.

Perrenoud (1999), afirma que é um processo sistemático que leva o professor a observar mais metodicamente os seus alunos, com o intuito de os conhecer melhor e de ajustar, de uma forma o mais individualizada possível, a sua intervenção pedagógica para promover maiores

níveis de aprendizagens. Portanto, de acordo com o autor, a avaliação formativa é centrada essencialmente na gestão das aprendizagens dos alunos, onde o professor e os próprios alunos, têm um papel relevante. No caso do professor, no acompanhamento e no apoio da evolução dos seus alunos, através da adaptação constante do planeamento do processo de ensino-aprendizagem, e no caso do aluno, principalmente devido a sua capacidade de perceção da sua própria evolução, tomando consciência sobre os aspetos que ainda necessitam de aprimorar, o que conseqüentemente, possibilitará uma maior autonomia e participação destes no processo de ensino-aprendizagem (Araújo, 2007).

Se consultarmos o Decreto-Lei nº 55/2018, verificamos, que de facto, é essencial desenvolver a visão supramencionada, para promover um processo de ensino centrado nos alunos:

“A avaliação formativa assume caracter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos técnicos e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (n.º 1, art. 24.º) *“(…) sustenta a definição de estratégias de ensino, gerando mediadas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver”* (n.º 1, art. 27.º).

De forma a atendermos aos objetivos pretendidos da avaliação formativa, ao longo do processo de PL, em todas as aulas, realizávamos uma avaliação informal (através da observação), sendo que, era atribuída individualmente uma nota (0-20 valores), aos diversos parâmetros de avaliação definidas pelo grupo disciplinar de EF. Consideramos que a escala de avaliação atribuída não foi a melhor, porque tivemos algumas dificuldades em avaliar constantemente os alunos em função da escala predefinida (0-20 valores). Desta forma, numa próxima intervenção, optaríamos por uma avaliação mais simples e objetiva, como por exemplo, classificar o aluno numa escala de quatro valores, insuficiente, suficiente, bom e muito bom. De facto, Quina (2009) sugere que a escala de classificação deve geralmente ser constituída por três, quatro ou cinco níveis, sendo necessário definir em concreto, os comportamentos que pretendemos observar.

Apesar de considerarmos que a escola de avaliação não tenha sido a melhor, consideramos que, através da observação sistemática das aulas, aliada as dúvidas e perguntas

colocadas pelos alunos, conseguimos realizar uma avaliação progressiva dos mesmos, sendo que (i) através das demonstrações das situações práticas, conseguimos perceber a evolução e as necessidades dos alunos em relação ao domínio psicomotor, adaptando sistematicamente às mesmas em função das capacidades dos alunos, (ii) com o questionamento conseguimos perceber as dificuldades cognitivas dos alunos em relação aos conteúdos abordados nas aulas, controlando de melhor forma o seu ritmo de aprendizagem e (iii) com os registos da assiduidade, pontualidade, empenho, cooperação e respeito afetados, conseguimos avaliar o domínio socio-afetivo de cada aluno em particular. Não poderíamos deixar de referir, que a observação realizada em todas as aulas pelo nosso orientador cooperante e pelo nosso colega de estágio, foram essenciais para que tivéssemos um melhor conhecimento das dificuldades e potencialidades de alguns dos nossos alunos. O facto de estarem a observar a aula “de fora”, permitia-lhes ter uma visão abrangente dos comportamentos e prestações dos alunos, que, seguidamente, eram debatidos em grupo (estagiários e orientador), permitindo reajustar o planeamento e as tarefas das aulas seguintes, em função daquilo que foi observado.

Para além disto, tentámos colocar sempre os alunos conscientes do seu processo de ensino-aprendizagens nas várias matérias de ensino, esclarecendo os objetivos que tinham de atingir em relação aos conteúdos abordados e as formas como poderiam colmatar as suas dificuldades. A título de exemplo, na matéria de ensino de Ginástica de Solo, nas fases da jornada (MED), os alunos colocavam em prática os diversos elementos gímnicos trabalhados ao longo das aulas, sendo que, o professor e os juizes das outras equipas, realizavam uma observação e preenchimento do mesmo instrumento utilizado na AI, com o objetivo de percebermos a evolução dos alunos, mas também para que estes auto percecionassem o seu ritmo de aprendizagem.

“Os professores precisam de considerar o modo como as suas atividades e instrumentos de avaliação dão suporte aos objetivos de aprendizagem e permitem aos alunos comunicar aquilo que aprendem e o modo como aprendem e usar essa informação para melhorar a aprendizagem e o ensino” (Boston, 2002, cit. por Araújo, 2015, p.27).

Assim sendo, acreditamos que através destas estratégias utilizadas para controlar o ritmo de aprendizagem dos alunos, conseguimos individualizar o processo de ensino-aprendizagem, assim como, contribuir para alcançar o objetivo da avaliação formativa, que segundo Mascarenhas (1995), passa por adequar sistematicamente o ensino, ao nível do

planeamento e dos exercícios propostos, para que os alunos consigam atingir o sucesso e as suas expectativas, que consequentemente, contribuirá para o seu bem estar, principalmente motivacional.

3.1.5.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, segundo Batalha (2004) é um processo que possibilita sustentar e controlar o processo de ensino-aprendizagem e conceber algum tipo de certificado e/ou diploma, que permitam clarificar as aprendizagens, ao nível dos comportamentos e competências, adquiridas ou alcançadas pelos alunos.

Corroborando, Quina (2009) acrescenta que é um processo realizado no final de um ciclo de aprendizagem, ou seja, no culminar de uma UD, período ou até mesmo ano escolar. O seu objetivo, assenta em formular um juízo de valor em relação as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante o processo de ensino, permitindo determinar o nível alcançado pelos mesmos.

Simões et al. (2014), para além de partilharem a ideia supramencionada, afirmam que a avaliação sumativa permite determinar o nível alcançado no domínio de determinados objetivos previamente formulados, ou seja, assenta num balanço em relação as aprendizagens e as competências adquiridas.

Durante a nossa prática, a avaliação sumativa foi realizada no fim de cada período letivo, tal como é sugerido no Decreto-Lei nº 55/2018. Assim sendo, foi um momento onde quantificámos o progresso dos alunos ao longo dos mesmos.

A quantificação do balanço das aprendizagens, foi baseada numa escala de avaliação quantitativa, entre 0 a 20 valores. Esta avaliação do aluno subdividiu-se num conjunto de domínios, onde a percentagem atribuída a cada um deles, teve como base os critérios de avaliação apresentados pelo grupo disciplinar de EF da ESFF, para o presente ano letivo. Se consultarmos o Decreto-Lei nº 55/2018, verificamos que a definição do processo avaliativo é da responsabilidade dos docentes e dos órgãos de gestão pedagógica das próprias instituições. No caso específico da ESFF, a percentagem e os critérios de avaliação são os seguintes: (i) 65% Aptidão Física e Capacidade físico-motora; (ii) 15% Empenho e cooperação; (iii) 10% Conhecimentos; (iv) 10% Assiduidade, pontualidade e comportamento.

Ao analisarmos estes parâmetros e percentagens atribuídas a cada um deles, percebemos que os mesmos se ajustam aos objetivos pretendidos na disciplina de EF. Dado que é uma disciplina que, devido à sua génese, está associada ao domínio e desenvolvimento

psicomotor, achamos correto que seja este o parâmetro mais valorizado (65%). Contudo, a EF não se centra somente neste aspeto, e concordámos com Rosado (1998), que afirma que é essencial valorizar o domínio sócio afetivo dos alunos, atribuindo-lhe uma percentagem entre 20% a 30% da nota final, para que seja potenciado nos jovens um conjunto de atitudes, valores e competências necessárias, para que se consigam integrar de melhor forma na sociedade. E, se considerarmos as características da disciplina de EF, verificamos que apresenta condições ideais para que as competências sociais sejam desenvolvidas, pois segundo Laker (2000, cit. por Akelaitis & Malinauskas, 2016), as suas aulas oferecem um conjunto de emoções onde a personalidade e o carácter dos alunos está constantemente a ser testado, através da liderança, cooperação e trabalho de equipa.

Como as competências sociais, foram um parâmetro ao qual atribuímos uma grande importância ao longo da nossa intervenção enquanto docentes, é normal ter sido um dos critérios de avaliação com maior significância. Para além disso, as competências sociais, de acordo com o Decreto Lei n.55/2018, apresentam uma elevada importância no perfil idealizado para a saída dos alunos da escolaridade obrigatória.

Para conjugar todos os parâmetros de avaliação, com o intuito de atribuir uma nota que clarifique o trabalho e o desenvolvimento dos alunos, criámos uma folha de Excel (Apêndice 15), que permitiu avaliá-los individualmente nos diversos domínios, ao longo dos períodos letivos. Esta avaliação foi de carácter contínuo e sistemático, possibilitando várias situações de avaliação aos alunos e recorrendo a vários instrumentos, nomeadamente, grelhas de observação comportamental, testes escritos, dossiers (MED e MC) e relatórios ou trabalhos desenvolvidos nas aulas. Cid e Fialho (2011) afirmam que, a utilização de vários instrumentos de avaliação é essencial para o professor poder avaliar cada um dos seus alunos de forma mais precisa, sendo que a informação fornecida pelos mesmos, deve ser organizada, analisada e refletida, sendo importante ser discutida com os próprios alunos.

A utilização de vários instrumentos e a definição de critérios de avaliação específicos, permitiu diminuir a subjetividade deste processo de avaliação. Isto porque, foram elaborados para que no momento da sua aplicação, o processo de recolha de informação fosse simplificado, obtendo assim, registos observacionais os mais próximos possíveis dos critérios estabelecidos.

A definição dos instrumentos de avaliação, teve como base um processo de análise de literatura. Contudo, muitos dos instrumentos que foram encontrados, não estavam adequados aos conteúdos que pretendíamos implementar e, em alguns casos, nem foram encontrados instrumentos de avaliação de determinadas matérias. Face a estes constrangimentos, tivemos a

necessidade de adaptar alguns dos que foram encontrados e criar outros, em função dos conteúdos ou comportamentos que foram solicitados nas diversas matérias de ensino.

Apesar disto, o momento de avaliar os alunos nunca deixou de ser subjetivo pois, concordámos com Marques (2016), que afirma que a disciplina de EF apresenta um elevado grau de subjetividade e a avaliação dos alunos é um dos maiores desafios que os docentes enfrentam. Segundo o autor, é uma tarefa complexa, pois o pretendido é ser o mais justa e correta possível, sendo que, este juízo depende, em grande parte, da capacidade de observação para avaliar o desempenho dos alunos em função dos comportamentos que são pretendidos atingir pelos mesmos.

De facto, esta capacidade de observação dos alunos, para posteriormente quantificar a sua evolução, o esforço e as suas aprendizagens em termos numéricos, foi uma das nossas maiores dificuldades. Contudo, consideramos que o facto de a avaliação sumativa ter sido realizado no final de cada período, promoveu um ajustamento permanente e um aprimoramento constante da nossa capacidade de avaliar com maior exatidão os nossos alunos. Isto porque, as dificuldades e os aspetos que não foram considerados na avaliação sumativa do 1º período, foram refletidos e ajustados, para que no 2º e 3º períodos, não voltassem a acontecer, permitindo assim, uma avaliação mais ajustada e contextualizada.

Para além desta dificuldade sentida na observação do desempenho dos alunos em relação aos conteúdos abordados, também surgiram dúvidas nos instrumentos que deveriam ser utilizados para proceder à avaliação sumativa. Desta forma, adotámos um processo de análise de literatura, de modo a conseguirmos instrumentos que permitam uma avaliação mais objetiva do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, muitos dos instrumentos encontrados não estavam adequados aos conteúdos que foram desenvolvidos ao longo dos períodos, para além de, não terem sido encontrados instrumentos de avaliação de algumas matérias de ensino. Face a estes constrangimentos, tivemos a necessidade de adaptar aqueles que foram encontrados e criar alguns em função dos conteúdos ou comportamentos que foram solicitados através da abordagem das diversas matérias. Esta adaptação e criação, contribuiu sem dúvida para tornar o registo mais simplificado, tornando as observações o mais próximo possível dos critérios estabelecidos.

Portanto, o processo avaliativo no seu todo, diagnóstico, formativo e sumativo, possibilitou-nos informações referentes às aprendizagens dos alunos, sendo que, o seu carácter contínuo, possibilitou-nos reorganizar estratégias e alterar determinados instrumentos e

metodologias de observação/avaliação dos alunos, para que se tornasse num processo mais objetivo, “O que vamos observar?”, e justo, “Que nota vamos atribuir”.

No final do processo de EP, consideramos ter adquirido um conjunto de competências e estratégias que nos ajudarão futuramente em situações de avaliação. Para além disto, devemos salientar a importância do trabalho cooperativo e da partilha de informações e conhecimentos entre os elementos do núcleo de estágio (colega de estágio e orientadores), que foram cruciais para reorganizarmos as nossas estratégias e tomar decisões mais ajustadas às diversas situações, sempre com o intuito de valorizar as aprendizagens adquiridas e todo o trabalho desenvolvido pelos alunos.

3.2. Lecionação à Turma do 6.º Ano

De acordo com as linhas programáticas do estágio pedagógico do MEEFEBS, a prática letiva contempla dois momentos de lecionação. O primeiro referente a uma turma do 3º ciclo/secundário, supervisionada pelos orientadores da UMA e da escola em questão. O segundo, relacionado com a lecionação partilhada entre todos os estagiários, de uma turma do 2º ciclo, supervisionada pelo orientador da UMA e por um orientador da escola titular dessa turma.

Este ponto da lecionação à turma do 6º ano, corresponde ao segundo momento de lecionação supramencionado, tendo sido este momento realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.

De forma a obter dados e informações relativas à turma em questão, abordámos o docente responsável pela mesma, para conseguirmos adequar e contextualizar a nossa intervenção na turma. O mesmo, disponibilizou determinados dados específicos como o planeamento anual e breve caracterização da turma. No entanto, e de forma a conhecermos a dinâmica e as características dos alunos, fomos observar duas aulas.

Através destas, conseguimos identificar determinados aspetos, nomeadamente: (i) Turma heterogénea, existindo diferentes níveis de proficiência; (ii) Existência de um elevado número de comportamentos desviantes e de indisciplina por parte de alguns alunos; (iii) Lacunas evidentes nos valores e nas competências sociais, não respeitando os colegas e determinadas regras de conduta.

No que se refere ao período de lecionação, este consistiu em 4 aulas para cada estagiário, divididas em 2 aulas de 90 minutos e 2 de 45 minutos, tendo sido acordado que cada

grupo de estágio teria de abordar 8 aulas consecutivas, distribuídas individualmente em 4 aulas para cada um dos estagiários.

De forma a facilitar o processo e com concordância de todos, foi desenvolvida uma tabela de distribuição das aulas por cada núcleo de estágio (Apêndice 16).

Assim sendo, ficámos responsáveis por lecionar as aulas entre os dias 7 e 30 de novembro de 2018, durante o 1º período.

Visto que, um dos objetivos inerentes a leção desta turma em particular, consistiu no trabalho cooperativo entre os vários núcleos de estágio, uma das estratégias adotadas para o desenvolver, passou pela criação de um grupo fechado nas redes sociais, para que a comunicação constante, partilha de ideias, planos de aula e reflexões, fosse facilitada. Desta forma, todos os núcleos, tiveram acesso a uma diversidade de informações, que permitiu ajustar e contextualizar a sua prática pedagógica.

3.2.1. Balanço da Lecionação a Turma de 6º ano

O facto de termos a oportunidade de observar duas aulas do próprio docente da turma (Apêndice 17), foi essencial para conhecermos algumas estratégias de controlo que este utilizava, para identificar os alunos mais problemáticos e para enquadrar a turma em função dos níveis de proficiência identificados. Através dos recolhidos, conseguimos definir algumas estratégias iniciais para controlar a turma e contextualizar o ensino ao seu nível de proficiência.

Outro aspeto contemplado antes de começarmos a lecionar estas aulas, passou pela consulta aos planos e reflexões dos nossos colegas estagiários que já haviam lecionado antes de nós, para perceber as dificuldades e as estratégias utilizadas na promoção de um bom funcionamento de aula.

A matéria de ensino que lecionámos de acordo com o planeamento anual disponibilizado durante o período em que ficámos responsáveis pela turma, foi o Andebol.

Decidimos utilizar o modelo de ensino que os nossos colegas de estágio já haviam aplicado durante o período da sua intervenção pedagógica, ou seja, o *Teaching Games for Understanding* (TGFU). Esta decisão foi baseada nas potencialidades associadas a este modelo, nomeadamente, o desenvolvimento do conhecimento tático, da tomada de decisão constante para resolver os problemas que lhes são colocados, desta forma, melhorando a sua performance em contexto de jogo (Bunker e Thorpe, 1992). Assim sendo, os exercícios foram formulados e planeados de acordo com os princípios do modelo, nomeadamente (i) Respeitar as estruturas do jogo (colegas, adversário e alvo); (ii) Representação do jogo através de situações reduzidas;

(iii) Ajustamento da complexidade tática em função das capacidades dos alunos, ou seja, possibilitar situações em que os alunos consigam obter sucesso (Graça & Mesquita, 2007).

No que se refere ao processo de intervenção pedagógica, existiram muitos desafios, o que promoveu uma reflexão constante, que permitiram desenvolver estratégias específicas para os resolver.

Uma das grandes dificuldades, correspondeu a alguns comportamentos e atitudes de desrespeito de determinados alunos, quer para com o professor, quer com os outros colegas. Assim sendo, sabíamos antecipadamente que os aspetos de controlo e de observação da turma, tinham de ser bem definidos. Como os nossos colegas já tinham utilizado algumas estratégias que apresentaram resultados positivos no controlo da turma, decidimos também as utilizar, sendo elas: (i) Utilizar o apito para diminuir o tempo das transições, ou seja, um apito para parar no lugar e dois apitos para chegar o mais rapidamente possível ao professor; (ii) Utilizar exercícios onde a competição estivesse presente, pois, a grande parte dos alunos era competitiva, sendo uma boa alternativa para os manter empenhos nas tarefas e motivados, como por exemplo, fazer mais golos que os colegas.

Contudo, no decorrer das aulas, as estratégias supramencionadas não foram suficientes, fazendo com que, e através das reflexões das aulas, tivéssemos a necessidade de adotar novas, em função dos comportamentos que eram observados nos alunos. Assim sendo, colocámos em prática as seguintes estratégias: (i) Atribuir tarefas específicas de responsabilidade e liderança aos alunos que apresentavam índices mais elevados de comportamentos desviantes, como por exemplo, capitão da equipa, responsável pelo grupo, etc. (ii) Organizar os alunos em grupos de acordo com o seu grau de proficiência, fazendo com que todos estivessem em atividade simultaneamente, com o objetivo de aumentar o tempo de empenhamento motor, o que, conseqüentemente, acreditamos que diminuiria os comportamentos de desvio (menor tempo de espera menor ocorrência de comportamentos desviantes). É importante frisar que os exercícios realizados apresentaram adaptações em função das dificuldades dos alunos, pois mesmo que os exercícios fossem idênticos, as diferentes variantes faziam com que existisse um nível de dificuldade distinto.

A eficácia das estratégias supramencionadas foi positiva, pois, em relação à primeira, o facto de atribuímos tarefas específicas aos alunos considerados mais problemáticos, fez com que se mantivessem mais empenhados e focados nas tarefas. Contudo, alguns destes alunos não souberam lidar muito bem com a responsabilidade, pois estavam constantemente a corrigir os colegas e nem sempre da melhor forma. Face a estas circunstâncias, tivemos de intervir e

falar com estes alunos, alertando para a melhor forma de chamar a atenção/corriger os colegas, para poderem continuar a exercer o “cargo” de líderes.

Em relação à segunda estratégia, o facto de promovermos uma organização por níveis de proficiência, promoveu, efetivamente, o tempo de empenhamento motor e uma maior motivação dos alunos, pois os grupos eram equilibrados. No entanto, a implementação desta estratégia também contribuiu para que o controlo dos alunos fosse mais difícil. Como os alunos estavam todos simultaneamente em atividade, tivemos alguma dificuldade em observar e transmitir feedbacks aos mesmos. Desta forma, aspetos como a colocação, o deslocamento pelo espaço e a transmissão de feedbacks à distância, foram determinantes para conseguirmos manter o controlo e a observação da turma.

Apesar das dificuldades encontradas, não esquecemos que a turma apresentava determinadas fragilidades em termos de competências sociais, nomeadamente na cooperação e no relacionamento interpessoal com os colegas. Assim sendo, durante o período da nossa intervenção, procurámos implementar estratégias específicas para potenciar a dinâmica de grupo e as competências sociais na turma, nomeadamente, jogos cooperativos, modificar os exercícios para promover a cooperação (ex. existir um número de toques a cumprir antes de finalizar) e potenciar, principalmente nas partes finais das aulas, a relação entre os rapazes e as raparigas.

As estratégias supramencionadas, de uma forma geral, foram eficazes. Os jogos cooperativos foram uma excelente forma de potenciar a dinâmica de grupo, sendo utilizados em fases iniciais e finais das aulas. Já a modificação de alguns exercícios para promover a cooperação, em determinadas situações, não correu como planeado, porque os alunos não conseguiam perceber o seu objetivo e estavam sempre a questionar, o que provocou algum desinteresse e desmotivação. No que se refere à promoção da relação entre géneros na turma, verificou-se como sendo positiva. Embora, inicialmente, alguns alunos tenham mostrado algumas reticências em aceitar o género oposto, tiveram de cooperar entre si para atingirem os objetivos. No entanto, existiram determinados casos em que tivemos de colocar regras para promover a cooperação, como por exemplo, não poderiam dar mais que três passos com bola, tinham de conseguir três assistências, entre outras. Estes desafios foram sempre transmitidos aos alunos em forma de desafio, para os manter empenhados na tarefa. Por último, importa salientar, que o facto de termos abordado a matéria de ensino de Andebol, contribuiu para potenciar a cooperação e a interajuda entre os elementos da turma, visto ser um desporto coletivo.

Portanto, em função dos desafios que foram encontrados nesta experiência, consideramos o processo como benéfico para a nossa formação enquanto docentes. Um professor, independentemente da disciplina, deve passar por um conjunto de experiências que o ajudarão a adaptar aos diversos contextos que eventualmente, poderão surgir. Concordamos com Ponte, Galvão, Trigo-Santos e Oliveira (2001) que afirmam que no início da prática pedagógica:

“(...) o professor se encontra entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas. O confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata, faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si” (p.31).

Desta forma, quantas mais experiências o docente possua, melhor será a sua capacidade de adaptação às características particulares de cada turma. E, como a turma em questão, apresentava comportamentos e atitudes completamente diferentes, comparada com a turma de 10º que lecionámos ao longo do presente ano letivo, promoveu que tivéssemos de adotar estratégias um pouco diferentes, mas também, solicitou uma maior atenção a aspetos específicos da aula, nomeadamente, de organização, gestão, de apresentação de conteúdos, de feedback e de observação. Portanto, através desta experiência, consideramos ter aprimorado um conjunto de experiências e saberes, que virão a ser úteis em intervenções futuras.

Gostaríamos de salientar o trabalho cooperativo que existiu entre os diversos núcleos de estágio, visto ter existido uma constante partilha de opiniões, reflexões, planos de aula e experiências, que contribuíram certamente para uma melhor intervenção pedagógica de cada um. Contudo, consideramos que poderíamos ter desenvolvido, em conjunto, um planeamento anual e, conseqüentemente, um cronograma de estruturação de conteúdos, o que promoveria uma melhor definição e continuidade dos conteúdos e objetivos a atingir. Isto porque, a estruturação de conteúdos, foi contruída de uma forma individual entre cada núcleo de estágio.

3.3. Assistência às Aulas

3.3.1. Enquadramento

A observação pode ser vista como um acontecimento natural da vida quotidiana, visto que estamos constantemente a interagir e a tomar decisões em função daquilo que é observado (Sousa, 2005). Contudo, segundo o mesmo autor, a observação pode ser um processo que se enquadra entre duas extremidades, informal e formal, em função do objetivo do observador.

Em termos de definição, segundo Damas e De Ketele (1985), a observação pode ser definida como um processo cujo principal objetivo consiste em recolher informações sobre um determinante assunto, tendo em consideração os parâmetros definidos para o seu processo. Assim sendo, é essencial, definir desde logo um objetivo para o processo de observação, para que este seja o mais direcionado possível, em função do que queremos observar, não observando fatores que afastem a nossa atenção do objetivo primordial. Sarmiento (2004) partilha esta visão e afirma que o observador deve focar a sua atenção no que realmente quer observar e não em aspetos subjetivos, como por exemplo, em coisas que gostaria de observar. Para isso, é fundamental definir antecipadamente, “o quê?”, “para quê?” e “de que modo?” vamos observar, com o objetivo de delinear uma linha orientadora que garanta precisão e rigor.

Para conseguir esta precisão e rigor, é necessário definir previamente a função da observação. De acordo com Damas e De Ketele (1985), existem cinco funções possíveis de observação, nomeadamente (i) a função descritiva, descrição dos fenómenos, (ii) a função formativa, observar para aprender/formar, (iii) a função avaliativa, para avaliar os fenómenos, (iv) a função de verificação de hipóteses e (v) a função de verificação de uma situação manipulada, de modo a determinar a sua eficácia.

Dado a natureza e os objetivos associados a este processo de observação e assistência das aulas, consideramos que todas as funções supramencionadas, foram utilizadas em determinadas circunstâncias. Contudo, destacamos a função formativa e a função de verificação de hipóteses e de situações manipuladas, como sendo as mais utilizadas, pois consideramos que as suas particularidades se adequavam melhor os objetivos definidos para este processo.

Para além das funções associados à observação, Sousa (2005) apresenta a sua visão em relação aos vários tipos de observação que existem, mais concretamente, a observação simples, a estruturada, a participante, a sistematizada e não sistematizada, individual ou em equipa, laboratorial e de campo. À semelhança das funções, o tipo de observação também variou de

acordo com as situações específicas, sendo que, os mais utilizados foram as observações estruturadas (com uma organização e planeamento prévio), não participante (permanecendo fora do contexto onde ocorre as ações, pois a maior parte das observações foram realizadas numa zona que permitisse manter todos os alunos e professor no nosso campo de visão) e em campo (observações realizadas no contexto real).

No que se refere aos benefícios que estão associados ao processo de observação, concordámos com Silva (2013), que afirma que através deste é possível: (i) Incrementar o desenvolvimento pessoal e profissional docente; (ii) Melhorar a qualidade do serviço prestado; (iii) Potenciar o trabalho cooperativo; (iv) Contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Esta é, portanto, um processo imprescindível na formação docente, pois apresenta benefícios que contribuem para que a sua intervenção pedagógica, seja constantemente aprimorada, contribuindo, certamente, para uma melhoria da qualidade e da eficácia do ensino.

3.3.2. Objetivos

Durante este processo de observação/assistência às aulas, foram formulados os seguintes objetivos: (i) Identificar competências e comportamentos associados à prática docente, que necessitam de ser melhorados; (ii) Adaptar o processo de observação às necessidades e dificuldades dos observados, principalmente no nosso colega de estágio; (iii) Desenvolver competências de análise e de reflexão em função dos aspetos observados; (iv) Conhecer novas estratégias, metodologias e abordagens utilizadas por docentes experientes, com intuito de refletirmos e posteriormente melhorarmos a nossa intervenção pedagógica; (v) Debater com o nosso colega de estágio, orientadores e outros docentes, as informações recolhidas, potenciando o espírito crítico e a montagem de estratégias.

3.3.3. Metodologia e Procedimentos

O processo de assistências às aulas foi realizado com uma amostra de 5 professores, nomeadamente: (i) O nosso colega estagiário; (ii) O orientador cooperante, responsável pelo nosso núcleo de estágio; (iii) Dois docentes experientes do grupo disciplinar de EF da ESFF; (iv) O docente responsável pela turma do 2º ciclo da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSDAAS).

Em termos de procedimentos, a observação do nosso colega de estágio, ocorreu de forma sistemática e regular ao longo do ano letivo, tendo sido observadas cerca de 90% das

suas sessões. Na sua globalidade, as observações realizadas foram de carácter informal, sendo que eram levantadas algumas hipóteses e questões pelo nosso colega ou pelo nosso orientador cooperante, relacionadas com aspetos específicos dos comportamentos do professor ou dos alunos, que promoviam, posteriormente, a sua verificação em contexto de aula e uma reflexão. Nesta reflexão, eram analisadas e discutidas as informações recolhidas, entre os dois estagiários e o nosso orientador cooperante, com o intuito de aprimorarmos a nossa intervenção pedagógica e as funções associadas ao ensino, de forma progressiva e sistemática.

Contudo, para além das observações supramencionadas, também foram realizadas 18 observações de carácter mais formal, planeadas, estruturadas e com objetivos específicos, nas aulas do nosso colega estagiário. Estas foram subdivididas em dois parâmetros: (i) 8 observações ao comportamento do professor, de acordo com as funções de ensino definidas por Piéron (1982); e (ii) 8 observações relacionadas com os comportamentos dos alunos, com o objetivo de averiguar a percentagem de tempo de empenhamento motor em contexto de aula.

Já a observação do nosso orientador cooperante e dos outros dois docentes do grupo disciplinar de EF da ESFF, tiveram como objetivo perceber as estratégias de gestão e controlo e as metodologias utilizadas para abordar determinados conteúdos. Posteriormente, as informações eram analisadas e refletidas em grupo, para que pudéssemos perceber o seu impacto na aprendizagem dos alunos. A função deste tipo de observação, foi de carácter formativo, pois, devido as nossas dificuldades/dúvidas em relação a matérias de ensino específicas, nomeadamente, DC e Ginástica de Solo, tivemos a necessidade de observar dois docentes experientes, com o intuito de desenvolver o nosso conhecimento, teórico e prático, e procurar potenciais sugestões metodológicas para abordar determinados conteúdos.

A observação do docente da EBSDAAS, teve como principais objetivos: (i) Conhecer os comportamentos que são habituais nos alunos e a dinâmica da turma; (ii) Verificar quais os alunos que criavam maiores problemas em termos de gestão e controlo na turma; (iii) Recolher informações sobre as estratégias que são utilizadas pelo respetivo docente, para resolver e atenuar os comportamentos de desvio na turma. .

Em relação aos instrumentos utilizados para observar o nosso colega estagiário, foram criadas determinadas fichas/grelhas de observação e de cariz semiaberto, de acordo com os objetivos da observação, para que posteriormente fosse possível realizar uma reflexão sobre as informações recolhidas. Desta forma, foram utilizadas duas fichas: (i) Ficha A, utilizada num momento inicial com o objetivo de aferir os pontos positivos e os aspetos a melhorar (Apêndice 18); Ficha B, num momento mais avançado do processo de estágio, com o intuito de observar

a controlo das várias funções de ensino definidas por Piéron (1982) (Apêndice 19). É importante salientar que estas fichas, foram baseadas nas que o núcleo de estágio do ano transato, utilizou para realizar as suas observações, porque as consideramos adequadas aos objetivos que foram formulados.

Para observar os alunos, foi utilizada uma ficha específica (Anexo 4) desenvolvida por Siedentop, Hastie e Mars (2011), para que fosse possível avaliar o empenhamento motor dos alunos durante as aulas específicas. Para avaliar esta componente, o avaliador de dois em dois minutos, tinha de registar se os alunos estavam ou não em atividade física, colocando “S” quando sim e “N” quando não, sendo assim possível determinar a percentagem de tempo de empenhamento motor dos alunos durante um certo período de tempo da sessão. Salientamos que estas fichas foram aplicadas em momentos distintos das abordagens, nomeadamente, na pré-época, época e nas jornadas (competição).

No que se refere à observação do nosso orientador cooperante e dos dois docentes do grupo disciplinar de EF e do docente da turma da EBSDAAS, decidimos utilizar uma ficha por nós desenvolvida, semiaberta, que consiste em registar os aspetos relevantes da aula em função do objetivo principal (Apêndice 17). Segundo Rodrigues e Louro (2016), é um método de recolha de informação denominado “*incidentes anotados*”, onde a informação recolhida é posteriormente utilizada para discussão, sendo caracterizada como um processo subjetivo, visto depender da qualidade/capacidade de observação do avaliador.

3.3.4. Reflexão Final da Assistência às Aulas

Como esperado, este processo de assistência às aulas, foi predominante para melhorarmos os vários aspetos que estão inerentes a função docente. A riqueza do processo, é que estas melhorias aconteceram quer no observador, quer no observado, tornando-se assim num processo sistemático e cooperativo de crescimento pessoal e interpessoal.

Concordamos com Alves (2004) que afirma que um dos aspetos essenciais da observação passa por verificar as aprendizagens e retirar conclusões sobre aplicação de determinadas estratégias de ensino.

Mendes et al. (2012), corroboram afirmando que a: “(...) *observação deve ser um elemento a privilegiar desde o início do processo de formação pedagógica*” (p.59). É um elemento imprescindível, porque, segundo os mesmos autores, será determinante para o docente aprimorar a sua capacidade de observar os acontecimentos que ocorrem na sua aula, mas também, para identificar com mais objetividade o que pretende observar e reagir com

maior eficácia, no sentido de adoção de estratégias e respetivas correções, face ao que foi observado.

De facto, ao longo do processo de assistência às aulas, um dos grandes objetivos estava associado a observação do nosso colega de estágio, para que pudéssemos refletir e discutir em conjunto as informações recolhidas e, sistematicamente, aprimorar a sua intervenção.

Primeiramente, consideramos que o facto de termos observado a grande parte das aulas do nosso colega que, seguidamente, eram acompanhadas por uma análise e reflexão crítica entre os todos os intervenientes do processo, ou seja, o núcleo de estágio e o orientador cooperante, contribuiu para que existisse um desenvolvimento constante do mesmo, em relação aos diversos aspetos associados ao ensino. Dado que o processo foi de carácter sistemático, existiu sempre uma metodologia de diagnóstico, prescrição e controlo, sendo que, em função dos comportamentos observados (diagnóstico), eram levantadas algumas hipóteses e estratégias (prescrição), que posteriormente eram testadas em contexto de aula, e através de uma nova observação, poderíamos verificar se estas de facto atenuaram ou resolveram os problemas observados (controlo).

“(...) observação é um processo fulcral que não tem um fim em si mesmo, subordinando-se e disponibilizando-se ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação” (Serafini & Pacheco, 1990, cit. por Mendes et al., 2012, p.64).

Concordamos com os autores supramencionados, porque as observações ao nosso colega de estágio não apresentaram um fim em si mesmo, ou seja, as hipóteses que eram levantadas e as soluções prescritas, não resolveram todos os problemas. Foi necessária uma constante observação para que, progressivamente, os aspetos fossem melhorados, assim como, para verificar outras funções que também pudessem ser aprimoradas. Tudo isto, para que o nosso colega de estágio melhorasse a sua intervenção pedagógica que, conseqüente, contruía positivamente para a aprendizagem dos seus alunos.

Em termos concretos, e através deste processo de diagnóstico, prescrição e controlo, alguns aspetos que consideramos ter aprimorado na intervenção pedagógica do nosso colega de estágio foram os seguintes: (i) Colocação em momentos de observação e feedback; (ii) Movimentação pelo espaço; (iii) Tempo de instrução; (iv) Aspetos de organização e

dinamização da aula; (v) Abordagem de determinados conteúdos. Dado que a observação e a reflexão/balço das aulas aconteceram regularmente, verificámos uma melhoria de todos os aspetos supramencionados, devido a discussão e verificação das hipóteses e possíveis soluções que eram apresentadas e testadas nas aulas.

Consideramos, também, que o facto de observarmos as aulas do nosso colega contribuiu, em grande parte, para que pudéssemos melhorar a nossa intervenção pedagógica, visto que, muitas das dificuldades e aspetos que foram observados, eram semelhantes. Desta forma, concordando com Reis (2011), que indica que “(...) a observação e a discussão das informações recolhidas destinam-se a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um catalisador importante de aprendizagem e mudança” (p.12). Assim, dado a ser um processo que solicitava um pensamento crítico da nossa parte, possibilitou a realização de uma analogia e comparação com as nossas próprias dificuldades em termos de prática pedagógica, o que contribuiu para a nossa formação e excelência profissional. Pois, como afirma Lopes (2015): “(...) educação é, num sentido genérico, desenvolver o sentido crítico e a capacidade de reflexão que nos permite compreender um pouco melhor os fenómenos e o que deles decorre” (p.23).

No que se refere aos instrumentos utilizados, inicialmente, recorremos a uma ficha de observação mais simples e subjetiva, com o propósito de analisar os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, de forma geral (Apêndice 18). No entanto, à medida que o processo se desenrolou, o nosso colega de estágio começou a ter um maior controlo das funções associadas a docência. Por isso, tivemos a necessidade de elaborar um novo instrumento de observação (Apêndice 19). O novo instrumento adotado, apresentava um carácter mais objetivo, em função do que achámos pertinente observar, e semiaberto, que possibilitou uma recolha de dados mais precisa sobre a prestação do docente, assim como uma identificação das circunstâncias que levaram a ter determinados comportamentos. Para que se tornasse menos subjetiva, foram consideradas todas as funções de ensino apresentadas por Piéron (1982), nomeadamente, a apresentação de conteúdos, organização, feedback, afetividade e observação silenciosa, que devido ao seu formato em *checklist*, possibilitou analisar se o professor observado cumpria com os vários critérios apresentados para cada uma das funções de ensino. Para além disto, também foi importante colocarmos um espaço para retirar algumas observações ou notas, para anotarmos determinadas circunstâncias que interferissem, de forma positiva ou negativa, com os vários critérios a observar.

Contudo, e já numa parte final do processo, tornámos o processo de observação ainda mais objetivo e seletivo. Pois, em função das dificuldades do nosso colega e das fragilidades evidenciadas em determinadas funções de ensino, realizámos uma observação concreta aos critérios específicos associados às mesmas, como por exemplo, quantos momentos de instrução e o tempo despendido para cada um deles, ou registar quantos momentos de afetividade eram proporcionados pelo professor. Seguidamente, e à semelhança dos momentos anteriores, foi realizada uma reflexão em torno dos mesmos e, conseqüentemente, partilha e debate com o nosso colega de estágio e orientador, para que estes aspetos em específico fossem aprimorados.

No entanto, a observação não se cingiu apenas ao nosso colega de estágio, tendo sido observados outros agentes educativos, nomeadamente, o nosso orientador, outros dois docentes do grupo disciplinar de EF da ESFF e a um docente da EBSDAAS. Consideramos todas estas observações de grande importância para o nosso processo de formação docente, dado que a sua função foi essencialmente formativa (observar para melhor a nossa prestação e intervenção) pois conseguimos o objetivo pretendido, que consistia em identificar determinadas estratégias, metodologias e conselhos pedagógicos, que atenuassem as nossas dúvidas iniciais.

A título de exemplo, o pouco contacto com as matérias de ensino de Ginástica de Solo e DC, promoveram um conjunto de dúvidas e constrangimentos em relação as suas abordagens. Face a este problema, decidimos observar dois docentes experientes e ligados as modalidades em questão, para desenvolvermos o nosso conhecimento sobre as mesmas. De facto, o processo foi muito enriquecedor, porque, para além de nos darem a oportunidade de assistir as suas sessões, ainda permitiram que a observação fosse participante, ou seja, permitiram que participássemos nas mesmas, o que possibilitou verificar, de melhor forma, as estratégias utilizadas por estes docentes para lecionarem os conteúdos específicos. Este processo possibilitou: (i) Verificar a disposição e a organização da turma, para abordar os conteúdos; (ii) As componentes críticas e os aspetos que deveríamos considerar na sua execução; (iii) Conhecer determinadas estratégias e adaptações em relação a determinados conteúdos, face as dificuldades e fragilidades dos alunos. Por isso, só temos a agradecer a estes docentes pela oportunidade, pois sabemos que o processo de observação de aulas de outros docentes pode nem sempre ser bem aceite pelos mesmos.

Os alunos, enquanto agentes educativos, também foram alvo de algumas observações, nomeadamente para averiguar o tempo de empenhamento motor dos mesmos. Estas foram de carácter avaliativo, com o objetivo de obter dados concretos sobre este parâmetro, em função da aplicação de modelos em específico, nomeadamente o MED e MC.

Em função desta observação, conseguimos perceber determinadas fases das aulas onde a percentagem de empenhamento motor foi mais reduzida. Constatamos que foram principalmente originadas por instruções e tempos de transição demasiado longos. Contudo, estes aspetos ocorreram mais concretamente nas fases de pré-época, o que é normal, visto que os alunos ainda se estavam a familiarizar com os conteúdos, estações de trabalho e com as dinâmicas da aula. Para além disto, conseguíamos identificar se as estratégias e os métodos utilizados pelo professor estavam a promover taxas de tempo de empenhamento motor positivas e identificar casos específicos de alunos, que apresentavam tempos muito inferiores aos colegas e promover a criação de algumas estratégias para que estes participassem de forma mais ativa nas aulas.

No entanto, com a aplicação deste instrumento desenvolvido por Siedentop, Hastie e Mars (2011), verificámos algumas lacunas. Isto porque, os modelos abordados, solicitavam determinadas tarefas relacionadas com o domínio sócio afetivo e cognitivo, mas, dado que, o instrumento apenas considera os alunos que estão em atividade física, domínio psicomotor, tivemos dúvidas se deveríamos considerar como um momento de atividade ou não. Em forma de exemplo, um aluno que está a analisar o movimento do colega ou a discutir com o grupo as componentes críticas e os fatores que são necessários melhorar (tarefas que foram habituais no MED e MC), embora não esteja efetivamente em atividade, está a participar e a cumprir os objetivos estabelecidos para a aulas, nomeadamente, em relação ao domínio cognitivo e socio afetivo.

Em forma de balanço final, consideramos que este processo de assistência às aulas contribuiu para a formação docente de ambos os elementos do núcleo de estágio, visto que, tanto em nós como no nosso colega de estágio, existiram aspetos que em função de um trabalho cooperativo e da constante reflexão grupal, foram aprimorados, o que nos ajudou a controlar com maior eficácia os pontos associados à gestão do processo de ensino-aprendizagem. De forma mais concreta, acreditamos ter desenvolvido um conjunto de competências que irão ser determinantes para a nossa prática futura, como a capacidade de organização, de planeamento, de reflexão crítica, de trabalho cooperativo de análise, de tomada de decisão, de comunicação e, sobretudo, de observação.

Não poderíamos de deixar de referir a importância do nosso orientador cooperante neste processo, pois consideramos que este cumpriu todos os requisitos de uma boa supervisão apresentados por Reis (2011) nomeadamente, a capacidade “ (...) *de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e*

acessível” (p.17). Tudo isto, fez com que desenvolvêssemos uma capacidade de observação mais rigorosa e objetiva, um constante aprimoramento dos instrumentos de observação, uma melhor seleção dos mesmos de acordo com o contexto e uma constante adaptação e evolução face as diversas dificuldades que surgiram e que estão associadas à prática docente.

4. Ações de Integração no Meio

4.1. Caracterização da Turma

Consideramos que a caracterização da turma é uma parte integrante do processo educativo, pois proporciona ao docente um conjunto de dados e informações, gerais e específicas, que são essenciais para garantir um processo de ensino-aprendizagem adequado e ajustado às necessidades reais dos seus alunos.

Segundo Godinho (2011), o professor deve considerar o aluno como um todo, ou seja, deve conseguir um conjunto de informações sobre a sua vertente psicomotora, cognitiva, emocional, técnica e tática.

Considerando o processo apresentado por Vicente, Fernando e Lopes (2015), que possibilita ao docente intervir de uma forma mais rentável e viável, este é composto por três pilares fundamentais, o diagnóstico, a prescrição e o controlo. Assim sendo, a caracterização da turma, é uma parte imprescindível ao processo de diagnóstico que, de acordo com Simões, Fernando e Lopes (2014), é caracterizado como um prognóstico que consegue identificar o nível de proficiência e algumas características específicas dos alunos, em relação a uma nova matéria ou conteúdo que irá ser abordado, o que, posteriormente, permitirá adaptar todas as fases que se seguem, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem muito mais contextualizado, apropriado e eficaz.

No caso da nossa turma, para obtermos um conjunto de informações sobre todos os alunos que a compoñham, o Projeto EFERAM-CIT foi fundamental. O facto de potenciar um conjunto de instrumentos avaliativos, possibilitou a recolha de dados pormenorizados da turma em geral e de cada aluno em particular. Este foi um aspeto determinante pois, através das informações recolhidas conseguimos adequar e contextualizar a nossa intervenção, em função das características dos nossos alunos, sendo alguns desses dados importantes e transversais à outras disciplinas.

Em termos de objetivos gerais, para o processo de caracterização da turma, foram formulados os seguintes: (i) Obter dados sobre a turma no geral e de cada aluno em particular;

(ii) Apoiar a atuação pedagógica do professor, ao longo do ano letivo; (iii) Apresentar dados que fossem pertinentes para o conselho de turma.

Já no que se refere aos objetivos específicos, estes foram: (i) Conhecer os dados demográficos dos alunos, por forma obter um conhecimento aprofundado da constituição da turma; (ii) Obter conhecimento sobre hábitos, estilo de vida e o tipo de experiências prévias nos diferentes desportos; (iii) Identificar o nível socioeconómico da turma; (iv) Perceber qual a visão e motivação que os alunos têm a cerca da Educação Física, Desporto e Atividade Física em geral; (v) Ter uma noção sobre a função cognitiva, o nível de performance e estado de saúde de cada aluno; (vi) Conseguir escolher matérias, modelos e métodos de ensino que sejam adequados e promovam a evolução de cada aluno. (vii) Dar a conhecer ao Conselho de Turma dados pertinentes sobre os alunos que, de certa forma, possam ajudar na lecionação de outras disciplinas curriculares.

4.1.1. Metodologia

4.1.1.1. Amostra

O grupo à qual foi realizada a caracterização e estudo, foi uma turma de 10º da ESFF. Esta era composta por 25 alunos, dos quais 20 eram do género feminino e 5 do masculino. A média de idades geral é 14,72, variando entre os 14 e 16 anos.

4.1.1.2. Instrumentos Utilizados e Procedimentos Gerais

Para responder aos objetivos anteriormente formulados, numa primeira etapa, e durante a primeira aula, realizámos uma ficha de identificação com o intuito de recolher alguns dados pertinentes dos nossos alunos. Os dados recolhidos foram relativos a aspetos gerais de identificação, mas também referentes ao historial médico dos mesmos. Obtivemos dados referentes ao nome completo, email, número de telemóvel, data de nascimento, idade, naturalidade, doenças que possuíam, se tomavam medicação e se tinham alguma contraindicação para a prática desportiva.

Para além desta ficha de identificação, como já anteriormente mencionado, aplicámos uma metodologia que foi transversal a todos os núcleos de estágio, baseada no Projeto EFERAM-CIT. Esta contou com uma série testes e procedimentos que permitiram realizar uma caracterização da turma nos diversos domínios, psicomotor, socio afetivo e cognitivo.

Em termos específicos, o projeto possibilita ao docente: (i) Determinar a perceção dos alunos relativamente à escola e à disciplina de EF; (ii) Obter dados concretos sobre os diversos estilos de vida, os níveis de atividade física, a aptidão física, a função cognitiva e a performance

motora dos alunos; (iii) Avaliar a efetividade da organização e implementação de modelos de ensino alternativos, na motivação e aprendizagem das atividades físicas e desportivas em contexto de aula.

Dada a diversidade de informações e quantidade de instrumentos aplicados, foi necessário um trabalho cooperativo entre os diversos núcleos de estágio e pelos orientadores científicos responsáveis pela implementação e dinamização do projeto. Assim, nos momentos de aplicação e tratamento de informações, existiu uma interajuda de todos os intervenientes, para que as informações fossem recolhidas e analisadas com precisão, rigor e prontidão. Salientamos que existiram duas estratégias fundamentais para o sucesso de recolha e análise dos dados, nomeadamente: (i) Formação ao nível teórico e prático antes das intervenções, o que possibilitou a todos os estagiários compreender os objetivos e os procedimentos de cada um dos testes que foram aplicados, de forma a recolher dados com maior precisão e rigor; (ii) A criação de um cronograma, onde eram definidos os responsáveis por cada intervenção, os materiais necessários e quais os testes a realizar.

No que se refere aos instrumentos utilizados, estes foram os seguintes: (i) Questionários online sobre a EF e estilo de vida. Este questionário contém 11 secções e teve como objetivo a recolha de dados sobre o estilo de vida dos alunos, assim como, a sua perceção em relação a disciplina de Educação Física. A partir deste, foi possível obter dados concretos sobre o agregado familiar, hábitos de vida, auto perceção individual do aluno (em relação à vida e às suas competências) e sobre as suas vivências desportivas; (ii) Avaliação da Aptidão Física. Conjunto de testes de aptidão física e de algumas medidas antropométricas (pregas bicipitais, tricípital, abdominal, geminal, perímetro da cintura, altura e peso) da bateria de testes do *Fitnessgram* (2010) e *Eurofit* (1990), que avaliam as componentes de força estática, força explosiva dos membros inferiores, força do tronco, velocidade e agilidade, massa corporal e percentagem de massa gorda, flexibilidade de ombros, aptidão aeróbia e força dos membros superiores; (iii) Questionário sociométrico. O objetivo deste questionário, foi perceber as dinâmicas sociais existentes na turma. Os alunos tinham de responder a um conjunto de questões onde tinham de colocar os seus colegas por ordem de preferência e de exclusão. Desta maneira, foi possível construir um diagrama em relação a dinâmica social da turma. Isto foi importante, porque conseguimos identificar possíveis casos de exclusão da turma, assim como, potenciais líderes; (iv) Perceção sobre a EF e sobre o professor. Este questionário tinha como objetivo aferir, através de um conjunto de questões, a perceção dos alunos sobre a EF e sobre o professor, com o intuito de ser aplicado uma segunda vez, para comparar os dados e chegar

a conclusões sobre o trabalho desenvolvido ao longo do tempo por parte do professor; (v) Questionário “Para mim é fácil”, validado para o contexto português por Gaspar e Matos (2015). Este questionário foi composto por 43 item avaliados segundo uma escala de *linkert*, de 1 (Discordo completamente) a 5 (Concordo completamente), resultando nas seguintes dimensões, Escala Total, Resolução de Problemas, Competências Básicas, Regulação Emocional, Relações Interpessoais e Definição de Objetivos; (vi) Questionário de Avaliação da Função cognitiva- *Cognitive Telephone Screening Instrument* (GOGTEL; Kliegel et al., 2007). Este questionário tinha como objetivo avaliar, através de um *score*, a capacidade cognitiva dos alunos, de uma forma individualizada. O mesmo, foi composto por seis sub testes que avaliaram a memória prospetiva, a memória verbal a curto-prazo, a memória de trabalho, o raciocínio indutivo, a fluência verbal e a memória verbal a longo prazo.

4.1.2. Apresentação e discussão dos Resultados

Dados Sociodemográficos

Em termos demográficos, a turma apresenta um total de 25 alunos, dos quais, 20 são do género feminino (80%) e 5 do masculino (20%).

As idades da turma encontravam-se compreendidas num intervalo dos 14 aos 16 anos (média de aproximadamente 15 anos).

Em termos de naturalidade dos alunos, verificámos que a turma era composta por 23 alunos com nacionalidade portuguesa, 1 aluno de nacionalidade italiana e 1 de nacionalidade espanhola. Contudo, embora sendo de outras nacionalidades, ambos os alunos estavam perfeitamente adaptados a língua portuguesa, não existindo, assim, qualquer constrangimento no que se refere à comunicação com os mesmos.

No último aspeto demográfico, concelho de residência, verificámos que a turma era maioritariamente composta por alunos do concelho do Funchal (10 alunos) e de Santa Cruz (9 alunos), existindo 5 alunos de concelhos distintos, nomeadamente, Ribeira Brava, Ponta do Sol, Machico, Câmara de Lobos e Calheta.

Dados Socioeconómicos e Agregado Familiar

A escolaridade dos encarregados de educação pode ser um indicador importante, visto que, de acordo com um estudo realizado pela Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência, em 2016, as habilitações dos pais estão relacionadas com as notas dos filhos, ou seja, 71% dos alunos com pais com habilitações literárias elevadas atingem sucesso escolar.

sendo que, os alunos com progenitores que possuem habilitações literárias mais altas, alcançam 71% de sucesso escolar.

Na nossa turma, verificámos que cerca de 45% dos pais possui formação superior, sendo que, desses 45%, 8% possuem um mestrado ou doutoramento. No entanto, as mães apresentam uma percentagem maior (28%), em relação aos pais (17%), no que se refere à formação superior.

É importante referir que apenas 23% dos progenitores se encontram abaixo da escolaridade obrigatória, ou seja, o 12º ano. Existindo apenas um pai que possui o 1º ciclo (2%).

Um outro indicador da situação socioeconómica da família, centra-se na situação de trabalho. Verificámos que 95,8% das mães e 90,48% dos pais estão empregados, sendo que, cerca de 14% dos progenitores estavam em situação de desemprego.

O escalão de apoio social foi um outro indicador analisado. Percebemos, assim, que a maioria dos alunos não possuía apoio social escolar (71%). Desta forma, apenas 29% dos alunos possuíam escalão, nomeadamente, 21% escalão 2, 4% no escalão 1 e 4% no escalão 3.

Por último, também foi analisado o agregado familiar dos alunos. Verificámos, que a maior parte possuía um agregado familiar reduzido (2 a 4 elementos). Apenas, oito alunos viviam com mais de 2 pessoas. No entanto, tivemos em atenção determinados casos, nomeadamente: (i) A existência de um aluno que só vivia com 1 pessoa, podendo ser um caso de família monoparental; (ii) A presença de um aluno que apresentou um agregado familiar de 7 elementos. Este foi considerado um caso mais sério, porque o referido aluno, também assinalou que o pai estava desempregado.

Dados sobre a Função Cognitiva

Ao analisar os resultados da aplicação dos testes da função cognitiva, constatámos que de uma forma geral os alunos mostraram resultados positivos. Contudo, verificámos algumas fragilidades associadas ao raciocínio indutivo, o que poderia significar dificuldades de raciocínio e na lógica com números (operações matemáticas).

É importante referir que, ao olharmos para a globalidade do teste, nenhum aluno da turma se destacou de forma maioritariamente positiva ou negativa. Isto porque, não foram verificados casos de alunos a obter constantemente *scores* mais elevados ou mais reduzidos nas diferentes capacidades avaliadas.

No entanto, é importante realçar que alguns fatores, como o nervosismo, podem ter influenciado a performance dos alunos no teste. Isto porque, o mesmo foi realizado de forma oral, conduzido por um avaliador que era desconhecido pelos alunos.

Dados sobre as Competências Sociais e Pessoais

Ao analisar os resultados, verificámos que a Escala Total das competências sociais e pessoais, numa escala de 1 a 5, a turma apresentou uma média de 3,7, sendo que, os resultados obtidos agrupavam-se num intervalo entre 2,8 e 4,5.

Assim sendo, considerámos que a turma apresentou níveis elevados, em relação ao domínio das competências sociais e pessoais. No entanto, sabíamos que tinha de ser um aspeto a considerar em todas as aulas porque, mesmo existindo bons resultados, era necessário que continuassem a ser desenvolvidas. O facto de ser uma turma de 10º ano, constituída por alunos que vinham de escolas diferentes, foi mais uma razão para a importância do seu desenvolvimento.

Dados sobre a Dinâmica de Grupo

Consideramos a dinâmica de grupo um dos aspetos relevantes, na caracterização da turma, visto possibilitar informações sobre os subgrupos que existem na turma e identificar possíveis líderes ou casos de exclusão, que devem ser tidos em atenção.

Ao analisar a secção referente a preferência para realizar um trabalho de grupo, verificámos que o apenas um aluno foi escolhido por três colegas, podendo ser um potencial líder na turma. Em contrapartida, verificámos que, cinco alunos não foram escolhidos por ninguém, podendo ser potenciais casos de exclusão.

Quando os alunos foram inquiridos sobre a ordem de exclusão para realizar o trabalho de grupo, observámos que apenas dois alunos foram selecionados por mais de três colegas.

Ao analisar os dados, verificámos que os casos de exclusão foram os mesmos. Portanto foram dois casos em que tivemos atenção, durante a nossa intervenção.

Dados sobre os Hábitos de Atividade física e sedentarismo

Ao analisar os dados recolhidos, verificámos que a maioria dos alunos passavam entre 5-7 horas sentados por dia (12 alunos). Outra parte da turma, nomeadamente 8 alunos, passavam mais de 8 horas sentados por dia. A situação mais grave, correspondeu a 4 alunos que passavam entre 11-13h sentados por dia.

Já em relação aos dados recolhidos sobre a quantidade de horas que os alunos realizam atividades físicas/desportivas informais por dia, verificámos que 50% dos alunos (17% não

realizavam nenhum + 33% que só realizavam 30 minutos) não cumpriam com as recomendações da OMS, visto não acumularem pelo menos 60 minutos de atividade física por dia. O caso mais grave, correspondeu a um aluno que não realiza nenhuma atividade no seu dia a dia. Contudo, existe uma percentagem de 21% que assinalaram 2 horas de atividade física por dia.

Dados sobre a Perceção em Relação a Disciplina de EF

Analisando os resultados obtidos neste parâmetro, verificámos que 46% dos alunos gostavam da disciplina de EF, onde, dessa percentagem, 13% gostavam mesmo muito e 33% gostavam bastante. Em contrapartida, 54% dos alunos, ou seja, mais de metade, afirmaram serem indiferentes (46%) ou que não gostavam (8%). Desta forma, percebemos claramente, que esta disciplina não cativava a maioria dos alunos da turma, podendo ser um indicador de falta de motivação durante a realização das aulas.

Um outro dado, que pode ser relevante para perceber a motivação dos alunos nas aulas de EF, correspondeu a opinião que estes tinham sobre a importância da mesma. Os resultados obtidos nesta questão, já foram mais positivos que a anterior, visto que 54% dos alunos afirmaram que a disciplina deveria ser obrigatória e 38%, que deveria ser obrigatória com avaliação. No entanto, 4% dos alunos da turma afirmaram que deveria ser opcional, e também com uma percentagem de 4% alguns alunos que não apresentaram opinião sobre o assunto. De certa forma, estes resultados, podem indicar que os alunos se encontravam sensibilizados em relação à importância da disciplina para o seu desenvolvimento, saúde e bem-estar.

Dados sobre as Vivências Desportivas na Disciplina de EF

Os dados relativos às vivências desportivas dos alunos, possibilitaram um conjunto de informações importantes, principalmente para a conceção do planeamento anual da turma.

Na interpretação dos dados, percebemos que quase toda a turma já tinha experienciado os JDC, nomeadamente, o futebol, o andebol, o basquetebol e o voleibol, assim como, apresentava algumas vivências relacionadas com os Desportos Individuais e de Confrontação Direta, como a Ginástica, o Atletismo, a Natação, o Badminton e o Ténis de Mesa.

No entanto, verificámos que existiam um conjunto de matérias de ensino, que foram pouco experienciadas pelos alunos, sendo que, destacámos, o Ténis de Campo, as ARE, a Orientação e o Judo, devido a estarem contempladas no Planograma do grupo disciplinar de EF da ESFF. Portanto, foram matérias de ensino que contemplámos no nosso planeamento anual pois, de acordo com o PNEF (Jacinto et al., 2001), é essencial para o nível de ensino que os alunos se encontram (10º ano) verificar, consolidar e completar os diversos conteúdos

desenvolvidos, consolidando a formação diversificada do ensino básico, possibilitando assim, a oportunidade de recuperação, redescoberta e/ou aperfeiçoamento em matérias que tenham apresentado mais dificuldades ou não as tenham podido desenvolver.

Dados sobre a Aptidão Física

Em função destes dados, conseguimos identificar lacunas relacionadas com a aptidão física dos nossos alunos, possibilitando uma definição de estratégias mais contextualizadas e uma prescrição mais eficaz, ao longo da PL, para as resolver ou melhorar.

Assim sendo, a turma em termos de aptidão física, mostrou algumas fragilidades, nomeadamente, nas componentes de força explosiva dos Membros Inferiores (MI), força do tronco e da força estática e funcional. Sendo a força explosiva dos MI e a força funcional, as duas componentes em que os alunos demonstraram maiores debilidades, visto que, 33% se encontravam na zona de risco em relação à primeira, e 85% encontram-se na zona de algum risco, em relação a segunda.

O valor mais alto na zona saudável verificado, correspondeu a força explosiva dos MI, com uma percentagem de 38% dos alunos.

Paralelamente, foram também analisadas as componentes relativas à flexibilidade do tronco, à flexibilidade dos ombros, à agilidade/velocidade e VO2 Max. Nestas componentes, os resultados revelaram-se mais positivos que os anteriores, visto que a percentagem de alunos em zona saudável foi mais elevada, principalmente nas componentes da flexibilidade e do VO2 Max.

Assim sendo, no que se refere a flexibilidade do tronco, tanto direita como esquerda, e a flexibilidade dos ombros, não existiu nenhum caso na zona de risco. Em função dos resultados, a componente em que os alunos mostraram maiores debilidades, foi a agilidade/velocidade, visto que 40% dos alunos se encontram na zona de risco e 40% na de algum risco. Sendo o seu desenvolvimento de elevada importância.

Dados sobre o Historial Médico

Ao analisar as informações sobre o historial médico dos alunos, foi possível verificar, que a maioria destes não reportou qualquer tipo de problema. No entanto, dez alunos apresentaram problemas de saúde, nomeadamente, asma (4 alunos), diabetes tipo 1, escoliose, retinopatia, sinusite e problemas associados ao joelho (2 alunos).

4.1.3. Balanço Final

Dado a quantidade de informação que recolhemos em relação aos alunos da turma, conseguimos uma caracterização pormenorizada e detalhada. Assim foi possível identificar um conjunto de informações que foram essenciais para uma tomada de decisão mais contextualizada e adaptada da nossa parte, tendo em vista, a contribuição para uma evolução holística e integral dos nossos alunos.

De acordo com a análise de dados realizada, foram retiradas ilações importantes em relação à turma e que contribuíram para um melhor tomada de decisão ao longo da PL, principalmente em relação ao nível socioeconómico, as relações sociais, a saúde e bem-estar e a aptidão física.

A nível socioeconómico, verificámos que a turma se enquadrava num nível médio-alto. Isto porque, a grande maioria dos progenitores dos alunos estavam empregados, possuíam escolaridade obrigatória, existiam casos específicos de formação superior (licenciatura, mestrado) e a maioria dos alunos não possuía apoio social escolar. No entanto, verificámos que dois alunos apresentaram um estatuto socioeconómico inferior aos colegas, o que pode revelar algumas dificuldades e determinadas carências. Estes dados foram importantes, pois ao realizarmos determinadas tarefas de aula, com *smartphones*, tivemos o cuidado de averiguar com antecedência se estes alunos possuíam os respetivos instrumentos para que se sentissem excluídos da tarefa.

Em relação às competências sociais e pessoais, a turma apresentou níveis elevados nos vários domínios avaliados. No entanto, através dos sociogramas, verificámos que dois alunos foram excluídos pelos colegas, em duas respostas. Contudo, durante a nossa PL, nunca foi observado comportamentos de exclusão para com estes, por parte dos colegas. No entanto, foram dados importantes, porque permitiram definir os alunos que deviríamos ter em atenção.

A motivação nas aulas de EF também foi um dos aspetos avaliados, sendo verificado que a turma se encontrava dividida, ou seja, existiu uma percentagem acentuada de alunos que respondeu gostar da disciplina de EF e reconheceram a sua importância mas, também, existiu uma parte que respondeu não gostar muito da disciplina ou achá-la indiferente. Portanto, a partida, tivemos em consideração que poderiam existir alguns alunos que apresentassem comportamentos de desmotivação nas nossas aulas.

Segundo Harter (1978), um fator importante que pode influenciar o indivíduo na realização de uma determinada tarefa relaciona-se com as perceções de competência pessoal. Esta, corresponde à perceção que os sujeitos possuem das suas próprias competências

influenciando a sua motivação para uma determinada tarefa. Por isso, a consciencialização que os indivíduos têm das suas próprias capacidades que são estabelecidas através de resultados positivos nas ações realizadas, passam a ser uma fonte fundamental de motivação. Desta forma e de acordo com Mcauley e Mihalko (1998), para atingir o melhor desempenho possível o sujeito que tem envolvimento e sucesso numa determinada tarefa, como por exemplo, na aprendizagem de um certo gesto motor, irá aumentar a sua perceção de competência, a sua motivação intrínseca e o seu empenho para com essa atividade.

Assim, ao longo do processo, com o objetivo de aumentar a motivação e o interesse dos alunos pela EF e pela atividade física em si, foram utilizadas determinadas estratégias, tais como valorizar sempre o esforço, incentivar a superação pessoal, criar um clima motivacional positivo, adequar as diversas situações ao seu nível de ensino e valorizar os *feedbacks* encorajadores e positivos.

Em termos de saúde e bem-estar dos alunos da turma, foi verificado que 50% dos alunos são sedentários. Este foi mais um motivo, para que um dos objetivos da nossa PL fosse ainda mais, a potencialização do gosto e motivação pela prática regular de atividade física, de modo a esta percentagem de sedentarismo diminuísse.

Partilhámos a opinião de Martins et al, (2010) ao afirmar que a EF tem uma grande influência nos jovens, porque pode incentivá-los e motivá-los para hábitos de atividade física/desportiva regulares, fora do contexto escolar, colaborando para a promoção de um estilo de vida mais ativo e saudável.

Aliado ao sedentarismo, verificámos que a turma apresentava algumas fragilidades em determinadas componentes físicas, nomeadamente, na força em geral, ou seja, força explosiva do MI, do tronco, estática e funcional, tornando-as como componentes de elevada importância, para desenvolver nos alunos durante a PL, devido a quantidade de alunos que se situam na zona de risco e de algum risco. Contudo, a agilidade/velocidade é um outro aspeto a privilegiar, devido as grandes debilidades também verificadas.

Portando, em função desta informação recolhida, conseguimos contextualizar a nossa intervenção às reais necessidades dos alunos, através de estratégias específicas que podem ser consultadas no ponto das Metodologias e Estratégias de Ensino, com o objetivo principal de todos os alunos, cumprirem as diretrizes da OMS (2010), ou seja, acumular, pelo menos, 60 minutos diários de atividade física.

Consideramos que este foi um aspeto de grande importância, porque concordamos com Sallis e Owen (1999), que afirmam que a atividade física apresenta dois grandes benefícios

para os jovens, nomeadamente: (i) Através do seu impacto na redução de fatores de mortalidade, na redução de peso, de stress, na promoção do desempenho e no fortalecimento do sistema imunológico; (ii) Em função do seu contributo na prevenção de doenças crónicas, visto que a sua maioria tem início na infância, principalmente as de cariz coronário e a osteoporose.

Por último, o facto de termos realizado um levantamento do historial médico dos alunos, foi uma mais valia, para adequarmos e adaptarmos a nossa intervenção, em função dos problemas apresentados.

No que se refere aos alunos asmáticos, foram adotadas medidas para evitar crises asmáticas, nomeadamente, possuírem sempre a bomba asmática num local de fácil acesso, ter atenção a intensidade dos exercícios (quando implicam elevados débitos ventilatórios) e aos sintomas apresentados pelos alunos, como tonturas, fadiga, cefaleia, dor abdominal e no peito. Para estes alunos em concreto, tentámos promover nas aulas um desenvolvimento da musculatura respiratória, consciencialização e controlo da respiração e uma melhorar aptidão aeróbia/ VO_2 máx.

Já o aluno com escoliose, tivemos o cuidado em adaptar uma série de exercícios, com os objetivos de não sobrecarregar a sua zona dorsal e melhorar a sua força e resistência muscular. Para além disto, durante as aulas, alertámos para a forma correta de execução dos exercícios, promovendo um constante reajustamento postural, nas diversas situações. Desta forma, acreditamos ter contribuído para o desenvolvendo da sua consciência corporal, devido à constante identificação das situações que deveriam ser privilegiadas e as que não.

Para o aluno que apresentava diabetes tipo 1, que é caracterizado por uma insuficiência em qualidade e/ou quantidade na produção de insulina, sendo insulino dependente, também foram tomadas devidas precauções, nomeadamente: (i) Procurámos perceber se o aluno já possuía os conhecimentos necessários sobre os cuidados, riscos e comportamentos a adotar, em relação aos diabetes; (ii) Durante as aulas termos tido em atenção aspetos, como a desidratação e tonturas; (iii) Certificarmo-nos, constantemente se o aluno ingeriu a refeição antes da aula.

Consideramos que estas estratégias foram essenciais para controlar e reduzir a probabilidade de ocorrência de uma situação indesejada.

No caso dos dois alunos com problemas específicos no joelho, dado apresentarem implicações diferentes, tivemos que adotar estratégias distintas para ambos. Num dos casos, o problema ocorria ocasionalmente, marcada por uma dor, o que promoveu, da nossa parte, uma

maior atenção aos exercícios de grandes impactos, como saltos, adaptando-os sempre que fosse necessário. Já o outro caso, foi marcado por uma situação mais grave pois, o aluno em questão, encontrava-se em recuperação de uma cirurgia ao menisco, até finais 1º período. Quando este começou a realizar as aulas, tivemos uma grande atenção ao tipo de esforço prescrito, adaptando as diversas situações e tarefas de aula, para que este conseguisse obter sucesso e desenvolver as suas capacidades/habilidades gradualmente.

4.2. Ação de Extensão Curricular

A Atividade de Extensão Curricular foi realizada no dia 24 de maio de 2019, no Santo da Serra, sendo marcada pela realização de uma modalidade que era do interesse geral da turma, nomeadamente, o Paintball. Esta contou com alunos das duas turmas do núcleo de estágio da ESFF, assim como, com discentes de outras turmas que mostraram interesse em participar.

Os objetivos gerais, que pretendíamos para a presente atividade, foram os seguintes: (i) Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas, sensibilizando para a sua prática fora do contexto escolar, dando ênfase às que envolvem o contacto com a natureza; (ii) Promover competências sociais e dinâmica de grupo na turma, fortalecendo as relações interpessoais (entre os alunos e entre alunos-professor); (iii) Envolver ativamente os alunos no processo de planeamento e organização da atividade; (iv) Desenvolver capacidades de autonomia e responsabilidade nos alunos; (v) Envolver os Encarregados de Educação e os professores (principalmente do Conselho de Turma) e familiares dos alunos na atividade

4.2.1. Planeamento e Operacionalização

Um dos objetivos que pretendíamos com esta atividade, passou por promover o gosto pela atividade física. Por isso, decidimos ir ao encontro das motivações e interesses dos alunos.

O planeamento da atividade começou no dia 6 de novembro de 2018. Nesse dia, foi solicitado aos alunos que, enquanto turma, definissem uma atividade que gostassem que fosse realizada fora do contexto escolar. Nas aulas seguintes, os alunos apresentaram algumas propostas, só que a turma não apresentou unanimidade. Por isso, sugerimos que chegassem a um consenso em relação a atividade, sendo que todos os alunos deveriam estar de acordo, caso contrário, seríamos nós a escolher a atividade. Consequentemente, a turma decidiu, no dia 4 de dezembro de 2018, que a atividade que gostariam de realizar fora do contexto escolar seria o Paintball.

Assim sendo, abordámos os alunos para percebermos se alguém já havia realizado a modalidade ou tinha algum contacto com empresas que a dinamizassem. Verificámos que um

dos alunos praticava a modalidade de forma regular, por isso, ficou decidido que seria este o responsável por entrar em contacto com a empresa, “Madeira Paintball”, com o objetivo de realizar um levantamento do preço para grupos.

Após o contacto do aluno com a empresa, o preço conseguido foi de 10 euros por pessoa. Como o aluno em questão conhecia um dos responsáveis da empresa, consegui um desconto, visto que, o valor disponibilizado para grupos é de 16 euros por pessoa.

No final do 2º período, voltámos a abordar os alunos em relação a atividade, com o objetivo de definir uma data, que fosse viável e que permitisse a participação de todos. Através do diálogo, ficou acordado que o dia da atividade seria 24 de maio, entre às 14 horas e às 18 horas. Para além da definição da data também procurámos chegar a uma solução para um dos maiores constrangimentos associados à atividade, nomeadamente, o transporte. Neste sentido, como um dos alunos tinha um familiar que trabalhava na Câmara Municipal do Funchal, afirmou que podia falar com o mesmo, visto existir a possibilidade de a Câmara ceder transporte.

Após o aluno ter entrado em contacto com o familiar, ficámos a saber que era necessário proceder a uma requisição e aguardar resposta. Dado ser uma tarefa que apresenta uma responsabilidade acrescida, decidimos ser nós a realizá-la. Assim sendo, entrámos no site da Câmara Municipal do Funchal e procedemos ao pedido de cedência de transportes.

No entanto, a resposta não foi positiva, porque o transporte não estava disponível para o dia pretendido. É importante de referir que tivemos em atenção a escolha do dia, de modo a não ser durante a semana do Desporto Escolar (de 27 a 31 de maio), o que dificultaria ainda mais a sua aquisição.

Como não foi possível obter transporte da Câmara, foram levantadas outras hipóteses, nomeadamente: (i) Entrar em contacto com a Câmara Municipal da Ribeira Brava; (ii) Entrar em contacto com a Escola de Condução de Campanário; (iii) Entrar em contacto com a “Rodoeste”. Em todos os casos, privilegiámos o contacto pessoal, de forma a ter mais probabilidade de sucesso.

Em relação à primeira opção, não tivemos sucesso, porque o responsável não era capaz de colocar o autocarro da Câmara da Ribeira Brava a realizar um serviço na zona do Funchal. No entanto, o mesmo ainda mostrou uma enorme disponibilidade e contactou algumas empresas locais para averiguar se alguma delas cedia transporte. Contudo, voltámos a não ter sucesso.

No que se refere à segunda opção, a resposta dada também não foi a melhor, porque o responsável da Escola de Condução de Campanário, apesar de demonstrar abertura para ajudar, não conseguiria de maneira nenhuma, disponibilizar transporte.

Assim sendo, recorremos a “Rodoeste” na esperança que fizessem um preço especial para jovens. Depois entrar em contacto com o responsável e de explicar a situação, entramos no processo de negociação, que ficou fechado com um preço de 125 euros pelo serviço.

Como ainda não sabíamos a abertura dos alunos em relação a disponibilidade de pagarem um pouco mais para a realização da atividade, voltámos a dialogar com os mesmos, de forma a perceber a sua posição.

Quando foram abordados os alunos mostraram disponibilidade para pagar um acréscimo de 5 euros (5 euros x 25 alunos =125 euros), para assegurar o transporte. Desta forma, resolvemos um dos maiores constrangimentos associados a atividade, estabelecendo um preço de final de 15 euros por pessoa.

Seguidamente, foram criadas as autorizações para os Encarregados de Educação (Apêndice 20). Como tínhamos o objetivo de envolver os Encarregados de Educação na atividade, nas autorizações também constava um convite aos mesmos ou então a outras pessoas da família que tivessem interesse em participar.

Com as autorizações já tratadas, tivemos de começar a recolher o dinheiro para a atividade. Para isso, definimos um aluno, em consenso com toda a turma, para criar uma lista de pagamentos e receber o dinheiro dos colegas. No entanto, para o aluno não transportar o dinheiro para casa, definimos uma hora, de segunda a sexta, para que este se reunisse connosco e nos entregasse.

Uma estratégia adotada na fase de planeamento com o objetivo sensibilizar os alunos e realizar uma preparação prévia em relação as regras, procedimentos e comportamentos associados a atividade de “Paintball”, passou por a realização de uma pequena palestra, orientada por uma pessoa certificada na modalidade e o aluno que a praticava regularmente. Esta sensibilização que promoveu uma explicação das regras e levantamento das questões de segurança, ocorreu no dia 22 de maio de 2019, durante uma parte da aula de EF.

Dado ser uma atividade que se iria realizar fora do contexto escolar, tivemos de informar o Concelho Diretivo (Apêndice 21), assim como, solicitar uma justificação para os discentes que necessitavam.

As questões relativamente ao planeamento da atividade, nomeadamente, a organização, programa, recursos necessários e outras aspetos a considerar, podem ser consultados no (Apêndice 22).

4.2.2. Balanço da Atividade

Um dos objetivos primordiais para a atividade, consistia na participação ativa dos alunos ao longo do processo de planeamento. Consideramos que, no momento em que foi solicitada a participação de todos para definir uma atividade, foram potenciados nos alunos comportamentos de tomada de decisão, cooperação, comunicação e respeito pelas decisões dos colegas.

Embora tenha sido necessário algum tempo para chegarem a um acordo e uma constante persistência do professor, os alunos, de facto, enquanto grupo, participaram ativamente no processo de decisão e conseguiram definir uma atividade unânime.

Para além disto, o facto de termos colocado os alunos como elementos ativos durante o processo de planeamento, acarretou benefícios para ambos os lados (alunos e professor). Para os alunos, porque devido ao envolvimento e o entusiasmo em relação à atividade, desenvolveram a sua capacidade de autonomia e responsabilidade, fruto das tarefas específicas, pelas quais foram responsáveis. Tarefas essas, como entrar em contacto com a empresa de Paintball, negociar preços, criar folhas de *checklist* para receber os pagamentos, procurar entidades que disponibilizassem transporte, etc. No caso do professor, o facto de envolver os alunos, promoveu certos benefícios, nomeadamente: (i) Desconto nos preços. Dado que, a turma possuía um aluno que tinha contactos na empresa dinamizadora do “Paintball”, fazendo com que conseguisse um preço especial para o grupo; (ii) Levantamento de hipóteses para o transporte. Já que um dos alunos possuía um contacto na Câmara Municipal do Funchal, fez com que esta fosse uma das opções a considerar. Embora não tenha sido possível, o facto de aluno promover esta possibilidade, é um aspeto a salientar, pois mostra o seu interesse e motivação para a realização da atividade.

Ainda na fase de planeamento, existiram alguns constrangimentos e aspetos negativos da nossa parte, nomeadamente, não termos tratado de alguns aspetos do planeamento com antecedência. Existiu um momento em que colocámos a organização desta atividade um pouco de parte, focando-nos noutras que estavam a acontecer em simultâneo. Isto fez com que, quando voltámos à mesma, já estivéssemos um pouco limitados em relação ao tempo. Além do mais, existiu uma indecisão de quantos alunos iriam participar, algumas justificações demoraram mais tempo do que o estabelecido para serem entregues, entre outros assuntos, que

pensámos que iriam ser resolvidos rapidamente, mas não o foram. Um dos maiores problemas associados a esta má gestão do tempo, consistiu em já não conseguirmos entrar em contacto com outros docentes, para os envolver na atividade, com o intuito de promover a interdisciplinaridade e um trabalho cooperativo.

No entanto, à medida que os problemas associados ao planeamento foram resolvidos, tentámos envolver determinados agentes da comunidade educativa na atividade. Primeiro, entramos em contacto com os colegas do grupo disciplinar de EF, apresentando a atividade com o objetivo de perceber se alguém estava interessado em participar. Apenas um professor mostrou interesse. Contudo, no dia da atividade, entrou em contacto com o nosso orientador cooperante para explicar que não poderia comparecer, devido a questões pessoais. Para além do grupo de disciplina de EF, em conversa com o nosso orientador cooperante, chegámos a conclusão que seria interessante perceber se algum dos outros professores do conselho de turma estaria interessado em participar. Assim sendo, o nosso orientador ficou responsável por enviar um email e entrar em contacto com os mesmos, visto ser um evento final e marcante para a turma. Apenas a professora de Inglês, que era também diretora de turma, mostrou interesse em participar. No entanto, uns dias antes da realização da atividade, devido a questões familiares, a mesma entrou em contacto connosco a dizer que não iria ser possível marcar presença na atividade.

Assim sendo, para a atividade de “Paintball” participaram, no total, 18 alunos da nossa turma, 2 alunos da turma do nosso colega estagiário e 3 alunos de outras turmas, assim como, os professores estagiários e nosso orientador cooperante. É importante referir que nem todos os elementos da nossa turma conseguiram participar na atividade. Consideramos este um ponto menos positivo dado que, o objetivo passava por envolver todos. O facto de existirem compromissos com o desporto federado, explicações e outras atividades às quais não poderiam faltar, inviabilizou a sua participação. É de referir que muitos destes alunos na hora de definir uma data não mostraram nenhum obstáculo, mas a medida que o tempo foi passando, devido a razões pessoais, entraram em contacto connosco, explicando as razões pelas quais não poderiam participar.

Um outro objetivo principal da atividade, passou por envolver os Encarregados de Educação, mas como os mesmos não compareceram nos eventos culminantes (MED e MC), sendo que o contacto foi estabelecido por convite, tentámos uma abordagem diferente. Assim foi definido, que se os Encarregados de Educação não pudessem participar, os alunos poderiam trazer outra pessoa da família.

Como já esperávamos, não contámos com nenhum Encarregado de Educação, visto ser uma atividade realizada num dia de semana, contudo, conseguimos fazer com que três familiares dos alunos, que por acaso são estudantes na ESFF, participassem na atividade. Embora a estratégia não tenha tido o impacto desejado, consideramos que foi positiva, porque conseguimos envolver, mesmo sendo um número reduzido, outras pessoas na atividade. Para além disto, consideramos que o facto de os alunos envolverem os familiares na atividade, mostra o interesse, envolvimento e motivação, que possuíam para a sua realização.

No dia da atividade em si, consideramos que o programa e o plano criados, foram essenciais para um maior controlo e organização. Apesar disto, existiu um aspeto relacionado com a organização que poderia ser melhor, nomeadamente, relacionado com o material didático, ou seja, deveríamos ter colocado os alunos responsáveis por este aspeto, através da criação de uma lista, com os materiais e o nome dos alunos responsáveis, por exemplo.

Tirando o ponto negativo supramencionado, consideramos que a organização correu como planeado. Para tal ter ocorrido, salientamos a impotência de termos organizado previamente o programa, realizado um levantamento das questões de segurança e controlo da atividade, avisado aos alunos com determinados problemas de saúde, nomeadamente asma, para não se esquecerem da bomba, e proporcionado uma prévia sensibilização em torno dos riscos e regras associados a modalidade de “Paintball”.

Em forma de balanço final, consideramos que a atividade foi positiva, porque atingimos os objetivos que eram pretendidos. Dado que, foi notório a participação ativa dos alunos durante o processo de planeamento, sendo que, acreditamos termos potenciado competências pessoais, como a responsabilidade, autonomia e tomada de decisão. Para além disto, no dia da atividade a turma mostrou um grande entusiasmo e motivação na sua realização. Foram notórios comportamentos de cooperação, dinâmica de grupo e relacionamento interpessoal (entre alunos, mas também entre alunos e professores), contribuindo assim, para um dos grandes objetivos, nomeadamente, a promoção das competências sociais. Concluímos também, que o objetivo que ficou mais aquém, foi o relacionado com a envolvência dos Encarregados de Educação ou familiares, visto só termos conseguido que três familiares dos alunos, participassem na respetiva atividade. Contudo, em termos globais e devido a motivação dos alunos durante todo o processo, desde o planeamento até a sua operacionalização, esperamos ter contribuído para fomentar o seu gosto pelo desporto, que neste caso, consistiu numa atividade ao ar livre.

5. Ações Científico Pedagógicas

5.1. Ação Científico Pedagógica Individual

A Ação Científico Pedagógica Individual (ACPI), corresponde a uma ação de formação, destinada ao grupo disciplinar de EF do estabelecimento onde realizámos a nosso processo de estágio.

Esta atividade tem como objetivo apresentar e proporcionar ferramentas didático pedagógicas que contribuam, de alguma forma, para a formação contínua dos docentes que fazem parte do grupo disciplinar do estabelecimento de ensino em questão, proporcionando, assim, um momento de exposição de ideias e saberes, de forma a que sejam equacionados e debatidos por todos os intervenientes.

No seguimento desta ACPI, existiu também um momento de apresentação do respetivo tema em formato de poster e artigo, num dos seminários organizados pelo Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais (DEFD-FCS), com o objetivo de desenvolver competências associadas, principalmente, à nossa capacidade de apresentação, mas também para expor estas ferramentas didático-pedagógicas a um público diferente.

A ACPI, foi realizada em simultâneo pelos dois estagiários da ESFF. Contudo, como os temas abordados foram diferentes, os objetivos gerais e específicos que se seguem, correspondem a apresentação denominada como “*Orientação Funcional- Proposta de Operacionalização*”.

Assim sendo, como objetivos gerais pretendíamos: (i) Apresentar a definição e o conceito da orientação funcional; (ii) Apresentar uma proposta de operacionalização, que fosse exequível dentro do espaço escolar.

No que se refere aos objetivos específicos, estes foram: (i) Realizar um paralelo entre a orientação funcional e a dita tradicional, apresentando os comportamentos que cada uma solicita; (ii) Apresentar as potencialidades da orientação funcional e o seu contributo no desenvolvimento de determinados comportamentos, que poderão ser úteis no futuro; (iii) Apresentar um proposta de operacionalização que seja aplicável dentro do meio escolar, salientando os aspetos importantes da sua conceção e dinamização. (iv) Proporcionar aos docentes, formas de adaptar esta ferramenta aos diferentes níveis, básico, elementar e avançado; (v) Possibilitar aos participantes a oportunidade de vivenciarem e participar no processo, para perceberem as potencialidades e limitações, que lhes estão associadas; (vi)

Equacionar as potencialidades que a tecnologia pode ter na conceção e dinamização desta proposta metodológica.

5.1.1. Conceção

Após a definição do tema, a primeira etapa do planeamento consistiu na definição de uma data exequível para a sua realização.

Assim sendo, e debatendo as várias possibilidades com os nossos orientadores, cooperante e científico, decidimos que a atividade seria realizada no dia 7 de fevereiro de 2019. Um dos critérios determinantes para a definição desta data específica, foi a reunião do grupo disciplinar de EF da ESFF estar agendada para este mesmo dia. Assim, entrámos em contacto com o delegado do grupo para saber se existiria a possibilidade de realizar a nossa ACPI nesta data específica, porque as reuniões de grupo são momentos marcados pela presença de todos os docentes, o que resolveria, à partida, questões relacionadas com a sua presença. Como o delegado não colocou nenhum obstáculo, o presente momento ficou então marcado para o dia pretendido.

Seguidamente, surgiu o momento de definição dos objetivos e da forma de organização e planificação das mesmas. Desta forma, decidimos separar a apresentação em dois modelos distintos, de acordo com os temas que iriam ser apresentados. Assim sendo, na primeira parte foi marcada pela apresentação do tema “*Proposta de Operacionalização dos JDC de Invasão-específica do futebol*” e na segunda, “*Orientação Funcional- Proposta de Operacionalização*”.

Para preparar esta atividade, tivemos de efetuar duas tarefas distintas. A primeira, relativa a definição e elaboração de um processo de apresentação, e a segunda, relativa a construção de um conjunto de pontos de orientação funcional no recinto escolar da ESFF, devido ao seu cariz teórico-prático.

No que se refere à primeira, e em termos teóricos, foi utilizado o programa PowerPoint para realizar a apresentação. Para a componente prática, segunda tarefa, foram desenvolvidos dois percursos distintos (Apêndice 23), para que os docentes experienciassem esta abordagem, retirando assim, as suas próprias ilações. Para além disto, como um dos objetivos desta apresentação também passou pela demonstração das potencialidades desta vertente de orientação, nomeadamente, o facto de poder ser aplicada em qualquer contexto, também foi construído um diagrama funcional dentro da sala, onde foi realizada a apresentação, com o intuito de demonstrar aos docentes, a sua adaptabilidade a qualquer contexto (Apêndice 24).

Em função de uma conversa com o nosso orientador cooperante, achámos por bem, convidar a coordenadora do Departamento de Expressões da ESFF. Para tal, entrámos em contacto de forma pessoal, convidando-a a participar.

Com estas etapas já concluídas, foram agendadas duas apresentações, em dias distintos, com o nosso orientador científico, para apresentar o trabalho realizado e treinar previamente a apresentação. Esta fase foi determinante, pois em função das sugestões apresentadas pelo nosso orientador, conseguimos reestruturar alguns aspetos da apresentação, de forma a que os conteúdos fossem transmitidos de forma mais perceptível ao público, mas também para que o tempo da apresentação fosse cumprido.

Numa etapa final, tivemos a necessidade, de no dia anterior à apresentação, nos dirigirmos a sala onde esta decorreu, com o objetivo de perceber se os dispositivos audiovisuais estavam a funcionar corretamente e definir a melhor posição para realizar a apresentação.

5.1.2. Operacionalização

A ACPI teve lugar na ESFF, no dia 7 de fevereiro de 2019, às 13:40 na sala L134.

Esta iniciou com um breve enquadramento realizado pelo coordenador do grupo disciplinar de EF, explicando aos presentes o que iria ser desenvolvido e os objetos gerias das apresentações. Seguidamente, começaram as apresentações propriamente ditas, ambas em formato PowerPoint.

A primeira, tal como planeado, foi a apresentação intitulada de “*Proposta de Operacionalização dos JDC de Invasão- visão específica do futebol*”, dirigida pelo professor estagiário Nelson Faria, passando seguidamente ao outro professor estagiário Francisco Santos que realizou a apresentação denominada de “*Orientação Funcional- Proposta de Operacionalização*”.

É importante referir que a segunda apresentação se subdividiu em duas partes práticas, nomeadamente, uma relativa a demonstração de um exemplo de diagrama funcional dentro da própria sala, desafiando os professores a encontrar o ponto pretendido, e a segunda, relativa à realização de um diagrama funcional dentro do estabelecimento escolar, para envolver os professores no processo. Contudo, a segunda não foi possível de se realizar, devido ao tempo de debate e discussão que surgiu entre as duas apresentações.

5.1.3. Balanço

Em função dos *feedbacks* positivos recebidos pelos docentes que participaram na ACPI, consideramos que esta decorreu como planeado, pois, acreditamos ter atingido os objetivos propostos.

Em termos de planeamento, o facto de o dia da ACPI ter sido marcado em função da reunião de grupo dos docentes de EF, potenciou uma boa adesão dos mesmos. Isto porque sabíamos previamente que estes costumavam ser assíduos em relação às reuniões de grupo, portanto, e em função da resposta positiva do delegado de grupo EF quando questionado sobre a possibilidade de realizarmos a nossa apresentação neste dia, esta foi uma boa estratégia para conseguir o maior número de presenças possível. Para além disto, com esta estratégia não tivemos a necessidade de criar convites nem de divulgar posters informativos, para conseguir a participação dos docentes.

Gostaríamos de salientar a importância das apresentações prévias ao nosso orientador científico. O facto de as podermos treinar previamente e, ao mesmo tempo, receber um conjunto de *feedbacks*, possibilitou uma maior confiança para sua realização. Em função destes, foi possível reestruturar alguns aspetos da apresentação que não estavam muito perceptíveis, de forma a que os conteúdos fossem transmitidos com maior objetividade e simplicidade ao público, mas também, para que o tempo fosse cumprido.

No que se refere ao dia da sua concretização, existiram aspetos que decorreram dentro da normalidade e outros que não conseguimos controlar, e que, conseqüentemente, tiveram impacto no tempo disponível da ação. O primeiro tema, foi apresentado no tempo estabelecido. No entanto, surgiram algumas dúvidas sobre os procedimentos utilizados e sobre a forma de operacionalização do modelo de ensino apresentado, acabando por promover um longo debate de ideias. Como não contávamos que o tempo despendido na transição entre as apresentações fosse tão grande, o que acabou por retirar algum do tempo disponível para a segunda apresentação, tendo impacto direto num das partes práticas, que acabou não sendo possível, nomeadamente, a realização do percurso de pontos de orientação funcional.

Apesar deste constrangimento, o debate de ideias foi positivo, visto ter sido marcado por momentos de interesse e dúvidas, por parte de alguns professores presentes, evidenciado a sua atenção durante a apresentação. Além disto, o facto de se ter tornado numa partilha de ideias, acreditamos que tenha contribuído para uma melhor formação docente. Muito fruto a intervenção do nosso orientador científico, que justificou a pertinência de utilizar novas ferramentas pedagógicas, para que o conhecimento não seja estanque e que as intervenções

sejam cada vez mais contextualizadas em função das necessidades dos alunos e dos objetivos da EF.

No que se refere à segunda apresentação, consideramos que inicialmente existiu um certo nervosismo, contudo com o passar do tempo, sentimo-nos cada vez mais à vontade, muito devido auto percepção de que a maioria dos professores estava interessada na informação que lhes estávamos a transmitir. Para além disto, o facto de termos apresentado de pé, contribui de forma positiva para a apresentação. Ajudando na exposição verbal (colocação da voz) e contribuindo para um maior à vontade em relação ao conteúdo que estávamos a apresentar.

Em relação ao desafio colocado aos professores, de encontrarem a interceção do diagrama funcional dentro da própria sala, consideramos ter sido uma boa estratégia, pois promoveu uma dinâmica interessante. Isto porque, foi solicitado de imediato a capacidade de observação em alguns professores, no entanto, só um deles é que teve a iniciativa para interpretar e ler o contexto, de forma a encontrar a intercessão dos três pontos criados. No entanto, embora apenas um deles tenha participado de forma mais atividade nesta parte prática, consideramos que os restantes colegas conseguiram perceber a grande potencialidade educativa e a adaptação a qualquer contexto desta ferramenta educativa.

Embora os docentes tenham mostrado particular interesse em relação à Orientação Funcional, apenas um deles solicitou que lhe enviássemos os percursos criados dentro da escola, para que pudesse experimentar nas suas aulas. Mesmo sendo apenas um professor, consideramos, que é este o objetivo destas ações, pois o intuito é apresentar novas ferramentas didático pedagógicas, que tenham apresentado bons resultados ou que gostariam que fossem testadas, para que sejam colocadas em prática pelos docentes, verificando assim, a sua aplicabilidade e eficácia. Se este tipo de ações fosse recorrente, acarretaria vantagens para a formação de todos os docentes, porque, dentro do grupo disciplinar de EF, existem profissionais especializados em áreas distintas, e caso estes viessem expor os seus conhecimentos saberes/experiências, certamente seria um processo enriquecedor para todos.

Em relação as competências desenvolvidas, ao longo deste processo de planeamento e operacionalização da ACPI, consideramos ter potenciado às nossas capacidades de superação, de trabalho cooperativo, de apresentação de conteúdos, de espírito crítico, de autonomia, de tomada de decisão e de montagem de estratégias. Consideramos que o presente momento, para além destas capacidades desenvolvidas, também foi marcante pelo facto de termos tido a oportunidade de demonstrar conhecimento ao grupo de EF, o que de certa forma, contribuiu

para melhorar as nossas relações com os docentes, devido ao contacto estabelecido com os mesmos, no debate de algumas dúvidas e hipóteses colocadas.

Por fim, em relação a apresentação do Poster, que ocorreu no Seminário de Desporto e Ciência 2019 (Apêndice 25), consideramos ter sido mais um momento de exposição e de transmissão de conhecimento. Proporcionando aos docentes e as outras pessoas envolvidas, uma apresentação, que fosse ao encontro e que os conseguisse elucidar, sobre as metodologias/ferramentas didático pedagógicas por nós aplicadas. Além deste momento, foi desenvolvido um artigo denominado “*Orientação Funcional- Proposta de Operacionalização*”, que pode ser consultado no livro de atas do respetivo seminário.

Como pontos positivos desta apresentação, destacamos o à vontade na transmissão dos conteúdos, assim como, as respostas dadas face as perguntas colocadas sobre o tema em questão. Nas respostas, consideramos que o facto de já termos experienciado o processo com os nossos alunos, contribuiu certamente, para responder de forma mais contextualizada e eficaz. Como ponto negativo, apenas salientamos o facto de não cumprir o tempo estipulado para a apresentação, pois não conseguimos comunicar com a objetividade planeada. Desta forma, em futuras intervenções, deveremos ter mais atenção a este fator, selecionando melhor a informação e os conteúdos necessários transmitir.

5.2. Ação Científico Pedagógica Coletiva

A Ação Científica Pedagógica Coletiva (ACPC), é considerada uma ação de formação de cariz público, onde, anualmente, são apresentados e discutidos temas diretamente relacionadas com a disciplina de EF. Devido aos pontos que são apresentados e debatidos, é destinada essencialmente aos professores dos grupos de recrutamento 160, 260 e 620, aos treinadores desportivos, técnicos de exercício físico e diretores técnicos, ou seja, apresenta como público alvo todos os agentes ligados à atividade física e desporto.

Salientamos a importância e magnitude do evento, pois, anualmente, marcam presença diversas entidades da Secretaria Regional da Educação, Presidentes de Conselhos Executivos de diversas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), e uma quantidade de docentes e especialistas desportivos.

O tema definido para o presente ano letivo, foi: “*A Educação Física Em Tempos De Mudança: Ferramentas Didáticas*”. Como o próprio nome indica, o seu objetivo passa por apresentar um conjunto de propostas e ferramentas didáticas, que possam contribuir positivamente para a qualidade do ensino, na disciplina de EF em concreto.

Em termos de organização, o objetivo passa por desenvolver um trabalho cooperativo entre todos os núcleos de estágio do MEEFEBS, compreendendo não só os alunos, mas também os professores/orientadores.

5.2.1. Conceção

Para discutir e resolver determinados aspetos relativos ao planeamento desta ACPC, foram realizadas reuniões semanais, dentro de um horário que permitisse juntar todos os alunos estagiários. Durante as mesmas, eram discutidos os aspetos gerais e específicos da organização, nomeadamente, a definição dos dias para a realização da ação e a distribuição de tarefas, como a sua divulgação, a recolha/definição de patrocinadores, o secretariado e o *coffe break*.

O primeiro assunto debatido por todos, consistiu na definição de uma data para a realização desta ação. Na sua definição, tivemos em atenção datas de possíveis eventos, que interferissem na participação do público alvo pretendido. Assim sendo, foram consideradas as datas do desporto escolar, eventos desportivos e outras potenciais atividades que estivessem marcadas para o mês de março. Posto isto, a ACPC, ficou agendada para os dias 9 e 16 de março de 2019, sendo que, ambos os dias foram divididos em duas partes, a parte da manhã, entre às 9h e às 13h, e a parte da tarde, entre às 14h e às 18h:30.

Já com a data do evento definida, tivemos a necessidade de começar a distribuir funções, entre todas as pessoas que faziam parte da organização. Para isso, foi criada uma tabela, distribuindo as diversas funções pelos vários núcleos de estágio e definindo prazos para a sua realização.

A primeira função realizada, consistiu na definição de um tema para cada núcleo de estágio. Consequentemente, em função do tema escolhido, tivemos de definir um conjunto de objetivos e conteúdos, para cada uma das apresentações que se iriam realizar, assim como, o levantamento dos eventuais contributos para a formação dos docentes e de todos os presentes.

Seguidamente, já com os temas definidos, foi necessário realizar a sua uma divisão pelos respetivos dias da ACPC. Para cumprir esta tarefa, os temas foram agrupados e divididos em módulos, contemplando conferências específicas, relacionadas com os diversos temas.

Assim sendo, a ACPC, contemplou 5 conferências, 2 mesas redondas e 4 módulos, nomeadamente, o Módulo 1 com o tema “*Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar*”, o Módulo 2 com o tema “*Educação Inclusiva E Educação Física: Do Debate À Reflexão*”, o Módulo 3 com o tema “*Estratégias Pedagógicas No Ensino Dos Jogos De*

Invasão Na Aula De Educação Física” e finalmente, o Módulo 4 com o tema “*Desenvolvimento Das Competências Sociais e Pessoais Em Educação Física*”.

Em relação ao módulo específico do nosso núcleo de estágio em particular, módulo 4, “*Desenvolvimento Das Competências Sociais e Pessoais Em Educação Física*”, este foi constituído apenas por uma comunicação.

As razões, pelas quais decidimos abordar a presente temática, foram diversas. Primeiramente, porque através da aplicação de um modelo de ensino em particular nas nossas aulas, nomeadamente o MED, verificámos uma potencialização das competências sociais e pessoais, nos nossos alunos. E, dado que, o desenvolvimento destas competências, é uma das metas presentes no novo Decreto-Lei n.º 55/2018, pretendida para a saída da escolaridade obrigatória, decidimos apresentar uma estratégia capaz de as potenciar. O esperado era que, através da apresentação, cativássemos o público alvo, para testarem e aplicarem os modelos e estratégias nas suas aulas, de modo a verificarem as potencialidades educativas, que lhe são inerentes.

Em termos de objetivos para o módulo em questão, estes foram os seguintes: (i) Refletir sobre a Educação Física como veículo de promoção e desenvolvimento de competências sociais e pessoais; (ii) Apresentar o Modelo de Educação Desportiva (MED), caracterizando-o e abordando metodologias e ferramentas didático-pedagógicas adotadas; (iii) Analisar o efeito da aplicabilidade do modelo MED, no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, através de métodos quantitativo e qualitativos, na perspetiva dos professores e dos alunos.

Já os conteúdos a desenvolver na apresentação, foram: (i) Educação Física, no desenvolvimento das competências pessoais e sociais; (ii) Modelo de Educação Desportiva, caracterização, propostas de metodologias e ferramentas didático-pedagógicas de implementação; (iii) Efeito de uma intervenção através do MED, no desenvolvimento de competências sociais e pessoais.

Um cartaz foi uma das etapas que se seguiram, tendo sido elaborado pelo grupo de estágio da Escola Básica Dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (Apêndice 26).

Já com o cartaz terminado, seguiu-se uma etapa que foi da responsabilidade do nosso grupo de estágio em particular, nomeadamente, a sua divulgação. As estratégias utilizadas para proceder à divulgação, foram as seguintes: (i) Partilha em várias plataformas digitais, como no site EFRAM-CIT e nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*); (ii) Colocação de impressos nas escolas dos diversos núcleos de estágio; (iii) Criação de convites para todos os delegados de grupo de EF das escolas básicas e secundárias da RAM, sendo anexado o programa da ACPC,

para que estes o colocassem nas salas de grupo (Objetivo: chegar a mais pessoas); (iv) Criação de convites particulares aos diretores executivos de todas as escolas dos núcleos de estágio, ao Diretor Regional da Educação, aos preletores e aos moderados convidados.

Dado a uma grande diversidade de tarefas associadas a divulgação, contámos com a ajuda dos outros grupos de estágio, principalmente, na entrega dos convites a escolas ou pessoais em específico.

Após a divulgação da ACPC, ficámos também responsáveis pelo esclarecimento de potenciais dúvidas de todos os participantes. Como esperado, fomos contactados, por email e por via telefónica, para tirar determinadas dúvidas, principalmente, relacionadas com o procedimento da inscrição, certificação das inscrições e informações relativas aos créditos de formação.

Para conseguirmos patrocínios para a ação, com o propósito de obter ajuda ao nível de materiais necessários, secretariado e outras situações em específico, contactámos algumas entidades, para averiguar a seu interesse e disponibilidade. Assim, e em função do trabalho cooperativo de todos os estagiários, conseguimos os seguintes patrocinadores: (i) Banco Santander, disponibilizando capas para colocarmos os programas e folhas de registo da ACPC, que foram entregues aos participantes; (ii) Alberto Oculista, com *vouchers* e caneta, que também foram colocadas nas capas dos presentes; (iii) NOS Madeira, disponibilizando fitas para colocarmos as nossas credenciais, mas também, para serem colocadas em cada uma das capas; (iv) PANISOL, que realizou um desconto na compra do pão para o *coffe break*.

Por último, foi necessário definir funções de secretariado e *coffe break*. Um dos critérios para esta divisão e definição, passou por atribuí-las aos grupos que não apresentavam, o seu módulo, nesse dia, de modo a que quem apresentasse, apenas se concentrasse na sua apresentação. Para as funções de secretariado, tivemos a necessidade de criar e imprimir fichas, que continham os nomes dos inscritos, com o objetivo de verificar a sua presença (Apêndice 27). Em relação ao *coffe break*, cada um dos estagiários contribui com algum material ou produtos alimentares específicos. No entanto, apenas foi necessário despender recursos monetários com a aquisição de cápsulas para o café (preço a dividir por todos).

5.2.2. Operacionalização

Como planeado, a ACPC, decorreu no dia 9 e 16 de março de 2019, das 9h às 13h e das 14h30 às 18h30. A mesma contou a presença de diversas entidades relacionados com a atividade física e desporto, nomeadamente o Diretor da Secretaria Regional da Educação,

delegados de grupo e docentes da disciplina de EF de várias escolas da RAM, agentes desportivos, como treinadores e coordenadores, alguns presidentes do conselho executivo das escolas dos vários núcleos de estágio, assim como, docentes e alunos pertencentes à UMa.

No dia 9 de março de 2019, o nosso núcleo de estágio, ficou responsável pelo secretariado e pelo *coffe break*. Contudo, e devido a divisão do trabalho, centrámo-nos mais na última tarefa, participando e colaborando com os nossos colegas no secretariado, em determinados momentos.

Para o *coffe break*, foi necessário organizar o espaço e colocar os diversos materiais e alimentos, com o objetivo de proporcionar um bom ambiente aos convidados. Para além disto, como o espaço para o *coffe break* foi diferente entre o período da manhã e o período da tarde, tivemos de arrumar o espaço utilizado de manhã e deslocar todos os materiais e alimentos para o espaço que seria utilizado na parte da tarde. Voltando a organizar e dispor os diversos materiais e alimentos pelo espaço.

No que se refere ao dia 16 de março, ficou marcado pela nossa conferência, que estava contemplada no módulo 4. Esta foi dinamizada pelo nosso núcleo de estágio e foi realizada em formato de apresentação PowerPoint.

O módulo iniciou-se as horas previstas, sendo que, o enquadramento foi realizado pela Professora Doutrora Ana Rodrigues. De seguida, começámos a apresentação, onde foram abordados temas relacionados com as competências sociais em EF, nomeadamente, a pertinência do tema, a importância destas competências na adolescência e o contributo da EF no seu desenvolvimento. Também foi apresentado um estudo realizado nas turmas do núcleo de estágio da ESFF e da EBSGZ, com o objetivo de apresentar os resultados obtidos com a utilização de um modelo específico no desenvolvimento das competências sociais e pessoais dos alunos.

Por último, gostaríamos de salientar as palavras de um docente especialista na modalidade de ginástica, que afirmou que os resultados obtidos vêm mostrar as potencialidades do modelo utilizado para a disciplina de EF e na Ginástica em particular. Referiu também, que já tinha conhecimento sobre o modelo, mas com a apresentação, toda a parte teórica e os objetivos que são contemplados no mesmo, vieram-se a revelar na prática, em função dos resultados obtidos.

5.2.3. Balanço

Primeiramente, gostaríamos de salientar, todo o trabalho cooperativo que existiu entre os diversos núcleos de estágio, para que tudo decorresse como planeado. Até mesmo, quando existiam tarefas específicas para um núcleo de estágio em concreto, caso estivessem com alguma dificuldade, existiu sempre alguém para os ajudar, o que potenciou o cumprimento de prazos estipulados e a realização dos objetivos propostos.

Para além destes comportamentos de entreaajuda e cooperação, o facto de nos ter sido atribuídas tarefas específicas essenciais para a concretização desta ação, solicitou um conjunto de comportamentos, como a responsabilidade, autonomia, criação de estratégias e tomadas de decisão, que foram fundamentais na resolução de determinados problemas, com que fomos confrontados.

Um dos aspetos, que deveríamos ter tido mais atenção no momento do planeamento, passou pela calendarização do dia e da hora da ACPC. Como no planeamento/calendário consultado, não foram encontrados nenhuns entraves para os dias propostos, decidimos marcar a ação para esses dias. Contudo, já na parte da divulgação, apercebemos que nas datas definidas existiam competições do Desporto Escolar, assim como, uma formação específica de Dança. Portanto, este foi um erro da nossa parte, porque poderíamos ter consultados outros calendários/planeamentos, ou até mesmo entrar em contacto com determinados docentes que estão dentro dos assuntos associados ao Desporto Escolar, para que as datas não coincidissem.

Apesar disto, a presente ação contou com um elevado número de inscrições, aproximadamente 150 inscritos. Devido ao elevado número de inscritos, verificamos o impacto positivo que esta formação teve no seu público alvo. Acreditamos que esta elevada adesão, foi essencialmente devido a dois fatores, nomeadamente: (i) O facto de serem abordados temas relativos ao novo Decreto-Lei nº 55/2018, visto que, ainda é alvo de dúvidas e interrogações por parte dos docentes; (ii) Ser uma ação validada pela Secretaria Regional da Educação (SER), em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620 e com 3,2 Créditos para treinadores de desporto, técnicos de exercício físico e diretores desportivos.

Contudo, acreditamos que o ponto da validação e creditação, tenha sido uma mais valia para a participação de tantos intervenientes, devendo ser considerada em situações futuras do mesmo género. Já que, se revelou como uma excelente estratégia na cativação do público alvo pretendido.

Em termos de tarefas específicas desenvolvidas no dia 9 de março de 2019, estas decorreram com normalidade e como planeado. Como já havíamos requisitado o bar dos

professores, via email e solicitado os utensílios necessário antecipadamente, no respetivo dia, apenas tivemos de tratar da organização dos diversos materiais e produtos alimentares pelo espaço. Consideramos que um dos aspetos determinantes na resolução dos problemas associados aos materiais e produtos alimentares necessários, foi ter sido criado um documento, identificando todos os recursos necessários e as pessoas responsáveis por os trazer.

Dado que, uma das tarefas do nosso núcleo de estágio para o presente dia, estava associada ao *coffe break*, consideramos importante salientar o contacto que foi estabelecido com outros agentes da UMa, nomeadamente, as funcionárias do bar, que mostraram uma grande disponibilidade, ajudando e resolvendo determinados problemas que foram surgindo no decorrer do processo, como a falta de chávenas, alguns utensílios, etc.

O facto de termos cuidado e atenção na preparação do espaço, que suscitou uma constante discussão de ideias e tomadas de decisão, também se revelou eficaz, porque no momento específico do *coffe break*, verificámos que o espaço estava bem organizado e que as pessoas estavam à-vontade. Para além disto, recebemos alguns *feedbacks* positivos, em termos de organização e ementa, que ajudam a reforçar as tomadas de decisão que foram realizadas.

Contudo, embora, e acordo com o planeamento, o nosso grupo de estágio, apenas esteva encarregue pelo funcionamento e organização do *coffe break*, em função das circunstâncias teve de ser alterado. Isto porque, existiu uma afluência de professores a proceder a sua inscrição ao mesmo tempo, fazendo com que, os responsáveis do secretariado, tivessem algumas dificuldades para dar resposta a esta circunstância. Assim sendo, alguns elementos do *coffe break*, foram-nos ajudar no processo de inscrição dos participantes. Sendo mais um exemplo de entajuda e cooperação, entre todos os elementos da organização. Contudo, apercebemo-nos, que mesmo aumentando o número de pessoas para atender os participantes, duas mesas foi pouco, ou seja, aconselhámos que em situações futuras, sejam colocadas três mesas, no mínimo, para dar uma resposta mais rápida as pessoas que se querem inscrever.

Na transição do período da manhã para o da tarde, tal como planeado, tivemos de mudar o espaço do *coffe break*, porque o bar dos professores só esteve em funcionamento na parte da manhã. Consideramos que em situações futuras, talvez fosse mais vantajoso definir apenas um local para o *coffe break*, para não existir uma troca e deslocamento de materiais, pois envolve um trabalho acrescido da parte organizativa.

No que se se refere ao dia 16, que foi marcado pela nossa apresentação sobre as competências sociais em EF, esta contou com alguns aspetos positivos e negativos.

Antes de mais, gostaríamos de agradecer à Professora Doutora Ana Rodrigues, por aceitar fazer de moderadora durante o nosso módulo, porque não estava definido ninguém para realizar esse papel. Este aspeto, deu-nos um maior à vontade e confiança para a apresentação em si.

Como aspetos positivos, destacamos a apresentação de conteúdos, porque considerámos que a transmissão da informação, como pretendido, foi percebida pelo público. Para que isto fosse possível, destacámos a apresentação em PowerPoint, que estava simples cativante e contava com um vídeo realizado pelos alunos, o contacto visual frequente com o público, o cumprimento do tempo estabelecido e a exposição da voz.

Como aspetos negativos, salientámos o nervosismo inicial e o facto de, por vezes, utilizarmos um discurso pouco elaborado. Para além disto, no final fomos confrontados com algumas perguntas, às quais tivemos algumas dificuldades em responder. Contudo, com a ajuda da Professora Doutora Ana Rodrigues, conseguimos dar a volta e responder às perguntas que nos foram colocadas.

Não poderíamos deixar de salientar a receptividade do público em relação ao tema, porque no final da atividade, muitos elementos vieram-nos felicitar pelo trabalho desenvolvido, pela apresentação em si e pela divulgação e partilha dos resultados positivos que foram obtidos com o nosso estudo.

Consideramos, esta ação, um dos dias mais marcantes do nosso processo de estágio e formação docente, muito devido ao facto de ter sido a nossa primeira apresentação formal para um público, que apresenta um certo estatuto na RAM, promovendo uma grande capacidade de trabalho, comunicação verbal, controlo emocional, superação pessoal, autoconfiança e autoconhecimento da nossa parte.

Em termos globais, toda a ACPC, na nossa opinião, ficou marcada por um conjunto de apresentações e propostas metodológicas pertinentes, que contribuíram certamente, para que todos os participassem adquirissem um conjunto de saberes úteis para as suas práticas profissionais e formação continua.

Por último, salientar que o estudo realizado e apresentado na presente ação, pode ser consultado no livro da respetiva ACPC.

6. Atividades de Intervenção na Comunidade

Neste capítulo, das atividades de intervenção na comunidade escolar, iremos apresentar as atividades em que participámos durante o processo de estágio na ESFF. Estas tiveram como

principal objetivo envolver os estagiários no processo de dinamização, organização ou operacionalização das atividades desenvolvidas na comunidade escolar. O propósito da nossa participação nas mesmas, passou por desenvolver a interação interpessoal com os diversos agentes educativos, facilitando assim, o processo de integração no meio, assim como, desenvolver conhecimentos em relação aos vários aspetos específicos de cada uma das atividades desenvolvidas, através de uma reflexão e análise crítica.

É importante salientar que a nossa participação nas atividades desenvolvidas pela escola, foi de carácter opcional. Desta forma, o objetivo principal, passou por auxiliar na fase de operacionalização das diversas atividades, contudo, caso pretendêssemos, também poderíamos participar no processo de organização, planificação e conceção das mesmas.

Embora tivéssemos a opção de participar em qualquer uma das atividades desenvolvidas pelos diversos núcleos da ESFF, decidimos centrar-nos nas desenvolvidas pelo grupo disciplinar de EF, com o objetivo de fortalecer a nossa relação com os nossos colegas e facilitar a nossa integração no mesmo.

O grupo disciplinar de EF, promove anualmente um conjunto de atividades para a comunidade educativa, nomeadamente, a Semana Multidesportiva, o Torneio de frisbee golf, os Torneio de voleibol 4x4, de futsal e de basquetebol, a “Dança um Desporto com Diversão”, o dia da Atividade Física, a semana das Atividades Náuticas, o Sarau de Ginástica e o Projeto 90+.

Como tivemos alguns condicionalismos na participação de algumas das atividades supramencionadas, devido às tarefas específicas do estágio pedagógico, mas também devido a termos tido habitualmente aulas na sexta feira na Universidade da Madeira (sendo que a maioria destas atividades decorreu neste dia da semana), optámos por participar na Semana Multidesportiva, no Projeto 90+ e nos torneios de futsal e basquetebol. Para além disto, participámos numa ação de formação para os docentes que decorreu durante este ano letivo, sobre o Plano de Prevenção e Emergência, específico para a ESFF.

Desta forma, seguidamente, iremos apresentar as atividades que colaborámos, explanando os seus objetivos, as funções que desempenhámos e uma reflexão crítica sobre as mesmas.

6.1. Semana Multidesportiva

6.1.1. Enquadramento

A presente atividade decorreu entre os dias 24 e 28 de setembro de 2018, e os seus objetivos foram: i) Promover o conhecimento/experiência de diferentes modalidades aos alunos; ii) Desenvolver o respeito e cooperação entre os alunos; iii) Promover a prática de atividade física e o estilo de vida saudável; iv) Informar e captar alunos para os Núcleos do Desporto Escolar da ESFF.

As atividades desenvolvidas foram divididas em dois circuitos, A e B. No circuito A, realizado no pavilhão (1/3 para cada atividade), as atividades disponibilizadas foram o Ténis de Mesa, o Badminton e o Voleibol. Já no circuito B, realizado nos espaços exteriores, as modalidades praticadas foram o Futebol, o Basquetebol e o Voleibol. É de salientar, que durante esta semana, as turmas apresentaram presença obrigatória na participação das respetivas atividades, e, dado que, as turmas da escola possuem dois turnos semanais de EF, num dos dias foi realizado o circuito A e noutra o B. Assim sendo, a Semana Multidesportiva, decorreu diariamente das 8h15 às 18h30.

6.1.2. Funções Desempenhadas

Nesta semana, colaborámos ativamente com a organização, nos dias 25 e 27 de setembro. As funções desempenadas foram essencialmente de controlo, observação e organização, em função das modalidades abordadas.

No dia 25 de setembro, entre às 10h até às 11h30, colaborámos com os outros docentes de EF, na realização do circuito A. Durante este período, ficámos responsável pelo controlo de duas estações modalidades, o Badminton e o Ténis de Mesa. Desta forma, tivemos como tarefa, controlar dois grupos de alunos, onde foram transmitidas algumas informações sobre determinadas regras específicas das modalidades em questão, quando estes não sabiam ou tinham dúvidas. Para além disto, observámos a prestação motora dos alunos nas modalidades, de forma a poder-lhes transmitir alguns *feedbacks* que os ajudassem a melhorar a sua performance, e a questionar os mesmos relativamente ao seu interesse em participar no Desporto Escolar. Caso estivessem interessados, transmitíamos-lhes o nome do professor responsável, para que estes se pudessem informar em relação ao horário e dias dos treinos.

No dia 27 de setembro, entre às 10h e às 11h30, voltámos a colaborar na atividade, só que desta vez no circuito B. Assim sendo, apenas ficámos a controlar os alunos numa

modalidade, Voleibol. Em relação as funções desempenhadas, estas foram idênticas as anteriores.

6.1.3. Balanço da Semana Multidesportiva

Primeiramente, considerámos que a presente atividade foi essencial para conhecermos melhor os professores do grupo disciplinar de EF, visto ter promovido uma interação e relacionamento com os mesmos. Desta forma, como a atividade decorreu logo na segunda semana de aulas do ano letivo 2018/2019, tivemos o primeiro contacto com muitos professores/colegas que se deram a conhecer, para além de que, foram muito abertos e compressivos, mostrando deste cedo disponibilidade para nos ajudar se tivéssemos qualquer dúvida.

Contudo, também tivemos a oportunidade de controlar e conhecer alunos de outras turmas, o que nos permitiu perceber um pouco melhor a realidade da escola, para além de, enquanto participantes ativos na dinamização das atividades, também contribuiu para uma promoção da atividade física

Como um dos objetivos da atividade, passou por captar alunos para o Desporto Escolar, também mostrámos o nosso contributo neste aspeto, porque houveram três alunas que vieram-se informar, sobre onde poderiam se inscrever nas modalidades, duas em relação ao Badminton e uma em relação ao Ténis de Mesa.

Em termos de atividade e organização da mesma, conseguimos identificar alguns pontos positivos e outros que, considerámos que podem ser melhorados.

Em relação aos aspetos positivos, destacámos a dinâmica positiva do evento, porque as turmas foram divididas entre si, o que possibilitou o contacto dos discentes com alunos de turmas diferentes, promovendo o relacionamento intra e interturma. Os tempos e as rotações também foram bem geridos, porque havia sempre um professor responsável a controlar os tempos, de forma a que todos pudessem experienciar as diversas modalidades. Também é de salientar, o facto da escola apresentar no início do ano as suas ofertas desportivas, com o objetivo de captar alunos que se identifiquem com as mesmas, promovendo assim, uma fomentação pela prática regular de atividade física/desporto, o que irá contribuir para a promoção da saúde e bem-estar, nestes agendes educativos.

No que se refere aos aspetos, que considerámos que podiam ter sido melhores, destacámos, o facto de durante as atividades, haver muitos alunos em tempo de espera, devido ao espaço ou a falta de material. Isto também pode ter acontecido, porque no período das 10h

às 11h30, todos os espaços estavam preenchidos e existe um grande número de turmas a ter EF nesse horário. Outro aspeto é relativo a captação de alunos para o Desporto Escolar. Dado que, este era um dos objetivos, considerámos que seria pertinente o responsável pelo núcleo da modalidade estivesse presente, para que pudesse observar possíveis talentos e mais valias para a sua modalidade. Um outro facto observado, foi que, muitas vezes, e em função da competição pretendida entre turmas, não existiu uma distribuição equilibrada dos grupos, o que promoveu muitos jogos desequilibrados, contribuindo para uma desmotivação de alguns alunos. Sendo a situação agravada, quando a turma era maioritariamente constituída pelo género feminino, que ao jogar, principalmente nos JDC, com o género oposto, era visível uma desigualdade muito grande. No segundo dia que estivemos a desempenhar funções, nas modalidades relativas aos JDC, por acaso, intervimos neste aspeto. Porque, como observámos que o jogo estava desequilibrado, trocámos de imediato alguns dos alunos, de forma a equilibrar os jogos, contribuindo assim, para um maior envolvimento e motivação.

Assim sendo, considerámos ter contribuído ativamente para os objetivos da presente atividade. Contudo, e através da reflexão, considerámos que numa próxima intervenção, os organizadores deveriam ter mais atenção a distribuição e a formação de grupos por cada estação/modalidade, de forma a reduzir o tempo de espera de alguns alunos, e eliminar os jogos desequilibrados. Contribuindo para uma desmotivação e reduzindo as chances de se interessarem por estas modalidades. Este aspeto é extremamente importante, porque um dos grandes objetivos passa por captar alunos para Desporto Escolar.

6.2. Torneios das Modalidades

6.2.1. Enquadramento

Os torneios em que colaborámos, torneio de Futsal e Basquetebol tiveram como objetivos: i) Promover o convívio entre os alunos da ESFF; ii) Aumentar o interesse pela atividade física e estilo de vida saudável; iii) Desenvolver o respeito e cooperação com os colegas; iv) Desenvolvimento da autoestima e confiança. Desta forma promovendo uma atmosfera desportiva, e proporcionando um momento de competição saudável entre os alunos da escola.

Ambos os torneios ocorram pontualmente, marcando o final do 2º período (torneio de Futsal) e do 3º Período (Basquetebol).

Desta forma, o torneio de futsal ocorreu no dia 5 de abril de 2019, no pavilhão da escola. Os professores responsáveis pela organização do mesmo foram o João Silva, Sérgio Terroso e

David Ferreira, sendo que, os dois primeiros se encontram ligadas a modalidade. Para além disto, o torneio possuiu um regulamento específico, em termos de inscrição e prática.

No que se refere ao torneio de Basquetebol, este ocorreu dia 5 de junho de 2019, também no pavilhão da escola. À semelhança do torneio de Futsal, o mesmo possuiu um regulamento específico, onde se estavam estipuladas as normas específicas da inscrição das equipas e da atividade em si.

6.2.2. Funções Desempenhadas

Primeiramente, em relação ao torneio de Futsal, como ocorreu numa sexta-feira, sendo que tínhamos aula na Universidade da Madeira às 11h, decidimos colaborar na operacionalização do mesmo durante o período da manhã, das 8h30 às 10h30.

Durante o mesmo, e devido a nossa experiência na modalidade, desempenhámos funções de árbitro. Contudo, o torneio continha regras específicas, mas estas já haviam sido discutidas antecipadamente com o nosso professor orientador e com alguns colegas do grupo disciplinar de EF, contribuindo para que não existissem dúvidas sobre as mesmas,

O torneio, à semelhança da sua vertente federada, contou com dois árbitros, um de cada lado do campo, o que facilitou a nossa tarefa e contribuiu para um jogo mais justo, dado que, as decisões foram tomadas em concordância.

Já no torneio de Basquetebol, não tivemos o problema de ser realizado em simultâneo com a disciplina da universidade, porque decorreu numa quarta feira. Assim sendo, participámos no torneio entre às 11h às 13h. As funções desempenhadas, foram relativamente diferentes as de Futsal. O facto de incluírem alunos do núcleo de basquetebol do Desporto Escolar a apitar os jogos, fez com que, não fossem necessários outros recursos humanos para esta tarefa. Assim sendo, as funções desempenhadas foram de mesa, registando as faltas e apontando os resultados.

É essencial referir que ambos os torneios foram divulgados pela turma, contribuindo assim, para a divulgação do mesmo. Contudo, nenhum dos nossos alunos mostrou interesse em participar.

6.2.3. Balanço dos Torneios das Modalidades

Em termos de planeamento das atividades, a nossa colaboração, apenas passou pela divulgação às turmas que estão sob a nossa responsabilidade. Contudo, o interesse e motivação dos alunos para participar não foi grande. Considerámos ter sido pelo facto de os nossos alunos não se identificarem muito com as modalidades em questão.

Em termos de colaboração na organização, no dia da sua operacionalização, como referido anteriormente, foram realizadas funções de árbitro e de mesa. Contudo, salientámos que, o rico da atividade foi o relacionamento estabelecido com os nossos colegas de grupo, devido ao grande contacto que tivemos com os mesmos e a comunicação estabelecida.

Em termos de análise dos torneios, conseguimos identificar alguns pontos positivos e outros que considerámos poder serem melhorados.

No que se refere ao torneio de Futsal, destacámos a participação dos alunos, devido ao grande número de equipas inscritas, mostrando a sua motivação e interesse em relação ao evento. Para além disto, a contribuição dos professores do grupo de atividade física foi de louvar, porque estavam sempre, pelos menos quatro professores a controlar a atividade, dois na mesa e dois como árbitros. Mostrando assim, o espírito de grupo e entreaajuda que existe no mesmo. O impacto, que o torneio teve, também é um dos aspetos positivos, pois as bancadas do pavilhão estavam lotadas para assistir aos jogos. Em suma, todos estes aspetos colaboraram para que os objetivos dos torneios fossem atingidos.

No entanto como aspetos menos positivos, considerámos que o sistema adotado pela competição poderia ter sido melhor. Isto porque, os jogos foram a eliminar, sendo que muitas equipas só realizaram um jogo durante todo o torneio. Além do facto, de terem juntado a equipa feminina com as masculinas não promovendo equidade competitiva. Contudo, também considerámos positivo o facto de não excluïrem esta equipa feminina do torneio, fomentando a inclusão e a igualdade de oportunidade.

Em relação ao torneio de Basquetebol, no que toca aos aspetos positivos, destacámos, novamente, a elevada participação dos alunos, devido ao grande número de equipas a participar e a contribuição dos professores do núcleo de EF na organização, visto que estes, estiveram envolvidos com a atividade, havendo sempre disponibilidade para realizar qualquer uma das tarefas propostas. O facto de terem alterado o formato de competição em relação ao torneio de Futsal, onde as equipas eram automaticamente eliminadas, foi benéfico porque possibilitou um maior número de jogos. Um outro aspeto benéfico, passou pela organização em formato de 3x3, sendo que, cada jogo realizava-se apenas em meio campo de Basquetebol, desta forma, promovendo um maior número de jogos ao mesmo tempo. Por último, considerámos que a estratégia de envolver os alunos do núcleo de Basquetebol a desempenhar funções de árbitro, foi positiva, visto que, são alunos que estão a par das regras de jogo, para além de lhes ser dada a oportunidade de experienciarem uma função diferente, percebendo assim, as dificuldades associadas à arbitragem.

Em termos menos positivos, apenas considerámos que podiam ter sido potenciados os espaços exteriores, desta forma, realizando jogos de 5x5, o que, na nossa opinião, apelaria ainda mais a motivações e entusiasmo dos alunos.

Em termos gerais, as atividades cumpriram os seus objetivos, porque promoveram o convívio entre os alunos e a cooperação, para além de, possibilitar a oportunidade de desenvolvimento da sua autoconfiança.

6.3. Projeto +90

6.3.1. Enquadramento

A aplicação deste projeto, diferenciou-se um pouco dos anos anteriores sendo que ocorreu em três momentos distintos ao longo do ano letivo. O primeiro momento, ocorreu no início do ano letivo (1º Período), entre os dias 15 e 19 de outubro de 2018, apresentado determinados objetivos, nomeadamente: (i) Obter dados sobre a aptidão física de cada uma das turmas; (ii) Sensibilizar os alunos sobre a importância da AF e da EF, para a sua saúde e bem-estar.

Já o segundo momento de aplicação deste projeto serviu para controlar e avaliar novamente a aptidão física nas turmas. Assim, possibilitando aos docentes verificar casos de evolução e retrocesso desta componente, nos seus alunos. Em termos temporais, ocorreu na semana de 4 a 8 de fevereiro de 2019.

Relativamente ao terceiro e último momento de avaliação, que ocorreu entre 6 e 10 de maio, teve como objetivo, através da recolha de dados, realizar um balanço final, em relação a componente da condição física, nas diversas turmas.

Em todos os momentos foram recolhidos dados específicos dos alunos, em diversos testes, de modo a que fossem colocados numa plataforma *Excel*, que os agrupava em três zonas diferentes de aptidão física, nomeadamente, zona de risco, zona saudável e atleta.

Os testes físicos realizados aos alunos, foram retirados de baterias de testes específicos, como o *Eurofit* e o *Fitnessgram*. Para a sua escolha, os docentes do grupo disciplinar de EF, tiveram como critérios dois aspetos, não envolver muito tempo a medir/registar valores e que não fossem invasivos, para que, o aspeto temporal fosse rentabilizado e conseguissem avaliar todos os alunos.

Em termos concretos, os testes foram divididos em dois circuitos: (i) Exercícios de flexibilidade (flexão do ombro e o *Toe Touch*), de resistência muscular (vaivém longo de 20 metros), de resistência muscular da parte superior (*press up test*) e de potência muscular (salto

horizontal sem corrida preparatória); (ii) Exercícios de resistência muscular dos membros inferiores (Agachamentos), de resistência muscular e estabilidade do core (prancha frontal com um limite temporal máximo de 3 minutos) e de composição corporal (peso, altura e perímetro abdominal). É essencial que referir, que o professor responsável por cada turma, teve de acompanhar pelos diversos testes.

Por fim, é importante salientar que ambas as turmas dos estagiários não participaram neste projeto, porque, como foi aplicada nas respectivas turmas uma bateria de testes associados ao Projeto EFERAM-CIT, considerámos que não faria muito sentido submeter os nossos alunos a um outro momento de avaliação da componente física.

6.3.2. Funções Desempenhadas

Colaborámos neste evento nos dias 7 e 9 de maio de 2019, das 8h15 às 9h45, em ambos os dias. Como apercebemo-nos que a estação da composição corporal estava a demorar mais tempo do que as restantes, decidimos auxiliar os docentes nesta mesma estação. Assim sendo, as funções desempenhas consistiram em avaliar e registar o peso, a altura e o perímetro abdominal.

6.3.3. Balanço do Projeto +90

Primeiramente, dado que, a nossa turma não participou no Projeto +90, para classificá-la, em função do documento da aptidão física criado pelo grupo disciplinar de EF, tivemos a necessidade de realizar determinados testes nas nossas aulas, pois eram necessários dados específicos, que não foram obtidos com a aplicação do Projeto EFERAM-CIT. Assim sendo, procedemos a realização dos seguintes testes, o *toe-touch*, a prancha, os agachamentos e as flexões, para que fosse possível obter uma classificação final em termos quantitativos (0-20), da componente física dos nossos alunos. Tratando-se de testes que são relativamente rápidos e simples de realizar, não tivemos problema em concretizá-los na nossa turma.

Como não sabemos como são apresentados os resultados aos alunos pelos outros professores, ou seja, se alertam para o impacto que estes podem ter na sua saúde e qualidade de vida ou se apresentam estratégias específicas, para que os alunos possam melhorar, apenas iremos apresentar, seguidamente, a nossa opinião sobre o assunto.

Caso os professores apenas se limitem a registar e apontar os resultados dos seus alunos, desta forma, não explicando o seu objetivo nem sensibilizando para o impacto que uma boa condição física tem na qualidade de vida e bem-estar, considerámos, que se assim for, ficará aquém dos seus objetivos e potencialidades educativas. Pois consideramos um momento de

excelência para debater os resultados obtidos na turma, alertar os alunos para o impacto que dos seus resultados podem ter nas suas vidas e formular estratégias específicas para os atenuar e reduzir.

Em relação a organização da atividade em si, consideramos que esta foi planeada e executada de uma forma positiva, pois possibilitou avaliar várias turmas ao mesmo tempo e gerir os vários recursos, humanos e materiais, de forma eficiente.

Contudo, existiram alguns aspetos, que na nossa opinião deveriam ser reconsiderados. O primeiro, relativo ao facto, de alguns dos professores, nos testes de composição corporal, não apresentarem um cuidado especial na forma como avaliam ou abordam os alunos. Ou seja, na nossa opinião, existiram alunos/alunas que deveriam ter sido avaliados, de forma a que não fossem vistos pelos colegas, salvaguardando possíveis complexos pessoais. O segundo, em relação a decisão de alguns professores em colocarem os alunos a registarem os valores. Esta decisão, embora consideremos apresentar uma parte positiva, visto que, é uma forma de envolvê-los com os conteúdos da aula, por outro lado, pode adulterar a recolha de dados, como em situações de distração, não apontar corretamente os dados dos colegas.

No que se refere a nossa intervenção, tentámos sempre salvaguardar os alunos, de possíveis situações embaraçosas ou de algum desconforto em frente dos colegas. Como estávamos na estação da composição corporal, a avaliação do perímetro da cintura poderia ser uma situação constrangedora, caso fosse realizada por pessoas estranhas aos alunos, desta forma, decidimos que este parâmetro seria realizado pelo próprio professor da turma, vista já terem um maior à-vontade com o mesmo. Assim sendo, limitamo-nos a registar e avaliar o peso e altura, sendo que, quando notávamos algum aluno que apresentasse um peso considerável, deixávamo-lo para último, de modo a que este não se sentisse observado e julgado pelos colegas.

Em forma de balanço final, considerámos que a organização foi positiva, mas sendo um dos grandes objetivos a sensibilização para a prática regular de atividade física, de forma sensibilizar para um estilo de vida mais saudável, achámos que poderiam ser tomadas algumas medidas, com o intuito de causarem um impacto maior nos alunos. Pois, foi notório que muitos não percebiam os valores, nem tinham a noção das implicações que os mesmos poderiam apresentar na sua vida e bem-estar. Por isso, talvez fosse benéfico, antes de iniciarem o Projeto +90, explicar os diversos testes e distribuir pelos alunos folhas informativas, explicando as escalas de valores e as suas implicações, para que depois, e de acordo com valores obtidos,

estes percebessem, efetivamente, se estavam ou não, na zona saudável, e, fossem apresentadas estratégias específicas, que permitissem melhorar os dados concretos.

6.4. Plano de Prevenção e Emergência

6.4.1. Enquadramento

A apresentação do Plano de Prevenção e Emergência da ESFF, decorreu no dia 23 de janeiro de 2019, entre às 17h e às 18h, na sala de sessões. Para a mesma, foram convocados todos dos docentes dos grupos de recrutamento das línguas, das ciências sociais e humanas, e das expressões. Os seus objetivos, foram apresentar um conjunto de normas, regras de segurança e procedimentos, que visam atenuar os feitos decorrentes de acidentes e/ou catástrofes, como incêndios, ameaça de bomba, sismo, etc., assim como, informar os presentes sobre as plantas da ESFF, indicando os meios de evacuação disponíveis e a forma de como os professores e alunos se deveriam deslocar em caso de emergência. Desta forma, sensibilizando os docentes, para a aquisição de hábitos de prevenção e autoproteção, garantindo a máxima segurança possível a todos os utentes que exercem as suas funções no edifício escolar, para que, em situação de emergência, todos saibam o que fazer.

6.4.2. Funções Desempenhadas

A apresentação deste Plano de Prevenção e Emergência, foi somente de cariz teórico, sendo que, a transmissão da informação foi realizada através da PowerPoint. A forma verbal de transmissão de informação foi a mais utilizada, usando em certos momentos algumas demonstrações, como foi o caso do procedimento e correta utilização do extintor.

Assim sendo, a nossa participação consistiu apenas em assistir à formação, para conhecer melhor o estabelecimento de ensino e estar cientes dos procedimentos a adotar em caso de evacuação ou abrigo.

6.4.3. Balanço da Participação no Plano de Prevenção e Emergência

Primeiramente, consideramos que esta foi uma boa iniciativa da ESFF, porque, a qualquer momento estamos sujeitos a uma potencial catástrofe ou emergência, por isso, é essencial os estabelecimentos de ensino terem um plano de evacuação e, mais importante, que os docentes e alunos estejam sensibilizados para o mesmo, de forma a cumprir o protocolo e a seguir as regras de segurança.

Através da participação nesta apresentação, consideramos que foram potenciados os nossos conhecimentos em relação ao estabelecimento escolar, devido ao conhecimento

adquirido sobre as plantas específicas da Francisco Franco, pois foram apresentados alguns acessos que desconhecíamos. Contudo, também consideramos que foram potenciados os nossos conhecimentos em relação a possíveis situações de emergência, porque através da apresentação foram exibidos cenários hipotéticos, onde os formadores alertavam para os riscos que estavam associados e como poderíamos minimizá-los em cada uma delas. O facto de termos tido acesso ao protocolo, conhecido a zonas de evacuação e de abrigo, os sinais sonoros de cada situação de emergência e os procedimentos e a organização a adotar, fez com que, saibamos atuar se estivermos em aula.

Assim sendo, ficámos a saber que em caso de emergência o primeiro passo seria colocar a turma de forma ordenada, para proceder a evacuação. Uma das estratégias a adotar neste procedimento, passa por definir uma fila indiana e um aluno como chefe da fila, sendo que, os restantes alunos devem-no seguir. Seguidamente, é essencial seguir as indicações do sinaleiro, que indicará para todos os intervenientes: (i) Circulem encostados à parede pela direita (de forma a que a esquerda fique disponível para os membros de intervenção que vão entrar/intervir no estabelecimento); (ii) Caminhem em passo acelerado (controlar a turma para que os alunos não comecem a correr); Dirigem-se para o campo 2 (campo de sintético da escola, visto ser este o local de encontro neste tipo de situações).

É essencial referir, que esta formação tinha como objetivo, sensibilizar somente os docentes da ESFF para este tipo de situações, sendo agendado, posteriormente, um dia para haver um simulacro na escola, este sim, com o intuito de sensibilizar e dotar os alunos com uma série de comportamentos essenciais neste tipo de situações.

Em termos de aspeto, a considerar numa próxima apresentação deste género, salientamos: (i) O tamanho da sala, visto que, a sala onde ocorreu esta apresentação foi relativamente pequena para o grande número de pessoas presentes, fazendo com que, uma grande parte destas tenha ficado de pé; (ii) Na nossa opinião, deveriam haver mais situações práticas, para envolver mais os docentes presentes, porque, como quase toda a formação foi de cariz verbal, promoveu alguns momentos de distração e desinteresse por parte de alguns docentes.

7. Considerações Finais

Através do presente documento, foi possível agrupar e sistematizar todas as atividades desenvolvidas durante o processo de estágio. Tornando a sua consulta mais facilitada, caso seja consultado por outros docentes da UMa, de EF ou futuros estagiários que necessitem de determinadas informações.

O mesmo, representa a conclusão de uma etapa fundamental no processo de formação que nos sujeitámos inicialmente. Todos os conhecimentos adquiridos, todas as decisões tomadas, todas as dúvidas, que suscitaram a formulação de hipóteses e reflexões constantes, contribuíram para um desenvolvimento de competências inerentes à docência. Esta adaptação do conhecimento adquirido na nossa formação ao contexto real, permitiu que tivéssemos a perceção de todas as tarefas e vivências diárias associadas ao processo de ensino, desde planeamentos, intervenções e avaliações, assim como, a experimentação de instrumentos necessários para atingirmos os nossos objetivos.

Desta forma, consideramos ter sido uma experiência que promoveu um aprimoramento pessoal e profissional. Em relação ao domínio pessoal, sentimos que foram solicitadas capacidades específicas ao longo do percurso, como a inovação, autonomia, regulação emocional, criatividade e comunicação, que tiveram um grande impacto na nossa transformação, pois, podemos afirmar, que nos sentimos com uma maior confiança, à vontade e flexibilidade para lidar com futuras intervenções pedagógicas do género (docentes de EF), mas não só, visto que muitas destas capacidades desenvolvidas, são transversais e essenciais para resolvermos problemas com que somos confrontados diariamente. Em termos profissionais, consideramos ter desenvolvido: (i) Conhecimentos específicos em relação as diversas matérias de ensino, tanto práticos como teóricos; (ii) Um melhor controlo das funções de ensino, principalmente, ao nível de organização das aulas, na qualidade da instrução, nos tipos e nos momentos mais indicados para transmitir *feedbacks*; (iii) Uma melhor capacidade de observação, análise e avaliação de diversas situações, mas principalmente relacionadas com os comportamentos dos alunos, que contribuirá para um processo mais rigoroso e contextualizado de diagnóstico, prescrição e controlo, em situações futuras. (iv) Uma melhor seleção de modelos, métodos, estratégias de ensino e instrumentos pedagógicos, em função da especificidade das situações, devido a diversidade de metodologias pedagógicas aplicadas. À semelhança do parâmetro do desenvolvimento pessoal, consideramos que a evolução ao nível profissional, também se assume como aspeto transversal, visto que, as nossas intervenções futuras, poderão passar por outras vertentes desportivas, como por exemplo, treinadores de uma

certa modalidade ou técnicos de exercício físico, onde estas capacidades, terão, certamente, um papel importante para um desempenho mais rigoroso e eficaz da nossa parte.

Contudo, é importante não considerar todo este conhecimento adquirido como completo, antes pelo contrário. Visto que, quer na nossa formação académica, quer durante este estágio pedagógico, fomos sempre incentivados a procurar informações e a mantermo-nos atualizados, de forma a que o nosso conhecimento não seja estanque e esteja em constante mutação.

Consideramos também ter deixado uma marca na escola e nos nossos alunos.

Na escola, primeiramente pelas relações interpessoais que foram estabelecidas com todos os agentes educativos, sendo que algumas destas ficaram para a vida. Seguidamente, pelo facto de termos: (i) Apresentado uma forma alternativa para abordar a modalidade de Orientação em contexto escolar, através da nossa ACPI. Que para além da informação transmitida, ainda disponibilizámos um percurso de Orientação Funcional que poderá ser aplicado no respetivo estabelecimento; (ii) Abordado determinadas matérias de ensino de forma politemática e aplicado diversos modelos e métodos de ensino. Pois, embora não tenhamos realizado nenhuma intervenção específica para a comunidade escolar sobre este aspeto, acreditamos que o facto das nossas aulas serem abertas ao público, tenham cativado outros docentes a testarem e aplicarem algumas estratégias nas suas aulas.

Em relação aos nossos alunos, acreditamos que através de todas as estratégias e metodologias aplicadas, tenhamos contribuído para sua formação holística e integral. Porque, durante a nossa intervenção, não nos cingimos apenas as estratégias que potenciassem o domínio psicomotor, também foram utilizadas metodologias específicas para desenvolver o domínio sócio afetivo e cognitivo dos alunos. Para além disto, consideramos que a dinâmica, o clima e relação entre professor-alunos, desenvolvidas ao longo das aulas, tenham contribuído para uma maior valorização, motivação e gosto pela disciplina de EF, por parte dos mesmos. Acreditamos, que se os alunos estiveram motivados, mais predispostos estão para aprender, e considerando o valor educativo que a disciplina de EF apresenta nos diversos domínios, psicomotor, social e pessoal, é, sem dúvida, um meio privilegiado para os dotar com um conjunto de capacidades e competências essenciais para se adaptarem a uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa.

Contudo, não podemos só salientar os impactos que a nossa intervenção teve no processo formativo dos nossos alunos, porque, estes também tiveram um grande contributo para a nossa formação. Visto que, todo o processo foi marcado por um ensino mútuo, ou seja,

para além dos conhecimentos que lhes foram transmitidos, também aprendemos e desenvolvemos determinados saberes, que contribuíram para o nosso percurso pessoal e profissional.

8. Referências Bibliográficas

Documentos da Escola Secundária Francisco Franco

Clubes, Núcleos e Projetos (2018/2019). Acedido em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=pl71HqVu2oE%3d&tabid=14720>

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

Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola Secundária de Francisco Franco (2018/2019)

Mapa de Pessoal da Escola Francisco Franco (2018). Acedido em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=V8gXMbgXCB4%3d&tabid=14818&mid=43805>

Plano Anual de Atividades (2018/2019). Acedido em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=AwAIXzp1gfA%3d&tabid=14818&mid=43805>

Projeto Educativo da Escola Secundária de Francisco Franco (2017/2021). Acedido em http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=AKeuU0D44_Q%3d&tabid=14818&mid=43805

Recursos humanos – Pessoal Docente (2018). Acedido em: <http://escolas.madeira-edu.pt/esffranco/Professores/GruposdeRecrutamento/tabid/14835/Default.aspx>

Regimento do Departamento Curricular de Expressões e do grupo disciplinar de EF - Cedido pelo Delegado do Grupo Disciplinar de EF da ESFF.

Regulamento Interno da Escola Francisco Franco (2018). Acedido em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=aImrFD8SpBY%3d&tabid=14818&mid=43805>

Documentos da Universidade da Madeira

Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira (homologado a 27 de dezembro de 2016). Obtido em: http://uaa.uma.pt/index.php?option=com_docman&Itemid=53&task=doc_download&gid=1719&lang=pt

Objetivos de Aprendizagem da Unidade Curricular de Estágio. Facultado pelo Orientador Científico.

Livros e Artigos

- Akelaitis, A. & Malinauskas, R. (2016). *Education of Social Skills among Senior High School Age Students in Physical Education Classes*. European Journal of Contemporary Education, 381-389.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitoria, M. (2008). *A rotura - A sistemática das atividades desportivas*. Torres Novas: Edições VML.
- Almeida, L. (2004). Ser Professor: um diálogo com Henry Wallon. In: Mahoney, A A e Almeida, L. R (orgs). *A constituição das pessoas na proposta de Henry Wallon*, São Paulo: Edições Loyola.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. (2004). O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente: O todo é maior do que a soma das partes. *II Seminário sobre Formação de Professores*, 1-5.
- Andrade, P. (2013). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. (Tese de Mestrado)*. Universidade da Madeira, Funchal, Madeira.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física: Um Olhar Integrado. *Sociedade Portuguesa de Educação Física* , 121-133.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Universidade de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Araújo, M. (2012). *Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma Especialização em educação especial e o Impacto dessa especialização na Atividade docente*. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Aveiro, A., Nóbrega, A., Nobrega, A. & Alves, R. (2018). A utilização dos meios audiovisuais na avaliação inicial em Educação Física. *Didática da Educação Física - perspetivas, interrogações e alternativas*, pp. 38-49.

- Barros, C. (2014). *Os Desportos de Adaptação ao Meio, numa Vertente Aplicada, Tendo em Conta Predominantemente as Especificidades da Escola e do Turismo no Quadro da RAM*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batalha, A. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da dança I: projecto taxonómico*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Bento, J. (1991). As Funções da Educação Física. *Revista Horizonte*. 101-107.
- Bento, J. (1999). Contextos e Perpetivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. 3ª Edição.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 18(1): 5-8.
- 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.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação: Da fundamentação à operacionalização. Em I. Fialho & H. Salgueiro, *TurmaMais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora [ISBN: 978-989-8339-10-2].
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M. & Rodrigues, A. (2018). Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física - perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 139-175). Funchal : Universidade da Madeira.
- Cunha, A. (2010). *Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular*. Educação em Revista Marília.

- Damas, M., De Ketele, J. (1985) *Observar para Avaliar*, Coimbra, Livraria Almedina.
edição.
- Fernandes, E. (2018). Ambientes de Aprendizagem Inovadores Como Recurso Pedagógico. *Didática da Educação Física - perspectivas, interrogações e alternativas*, pp. 112-114.
- Franco, F. (2000). O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: Almeida, L.R. Bruno, E. B. C; Christov, L.H. da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, pp.33-36.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra s/a.
- Garganta, J. (1998). O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos. *Perspetivas e Tendências. Movimento*, pp. 19-27.
- Gaspar, T. & Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, pp. 195-206.
- Godinho, L. (2011). *Avaliação dos JDC em Educação Física - Estudo de caso*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa: Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e no Ensino Secundário.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física. Comparação entre Professores Principiantes e Professores Experientes*. Monografia, Universidade da Madeira.
- Gómez, P. & Sacristán, G. (1998). As Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *Compreender e transformar o ensino*, pp. 13-26.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol – Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7:3, pp. 401–421.
- Graham, G. & Heimerer, E. (1981). *Research on teacher effectiveness: a summary with implications for teaching*. *Quest*, 33(1), 14-25.

- Greco, G. (2010), Treino de força, crianças e adolescentes, *Revista Digital EF Deportes*. Buenos Aires.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Harter, S. (1978). *Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model*. *Human Development*, 1, pp. 34-64.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira., J. (2001). *Programa De Educação Física 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Jesus, S., Abreu, M (1993). *Motivação dos professores para motivar os alunos. Um estudo exploratório segundo a teoria do comportamento planeado*. *Psychologica*, 10, 29-37.
- Kliegel, M., Martin, M. & Jäger, T. (2007). Development and validation of the Cognitive Telephone Screening Instrument (*COGTEL*) for the assessment of cognitive function across adulthood. *J Psychol*, 147-170.
- Libâneo, J. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, M. (2010). *Cidadania: sentidos e significados*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Educação, Universidade Católica de Goiás. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24065_12317.pdf
- Lopes, H. (2014). Avaliação Sumativa – O erro do avaliador. In Lopes H., Gouveia R., Alves R. & Correia A. (Coord.). *Problemáticas da Educação Física I*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado a 02 de setembro 2016 de <https://www.researchgate.net/publication/269462873>
- Lopes, H. (2015). *Pedradas no Charco - Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2017). *Pedradas no Pântano – Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2011). O Processo Pedagógico – e as Resistências à Mudança. *Seminário Desporto e Ciência* (pp. 140-145). Funchal: CIDESD.
- Lopes, M. (2012). *A aprendizagem em Educação Física: análise de dois modelos de ensino em Basquetebol - Instrução Direta e Educação Desportiva*. Lisboa: Mestrado em Supervisão pedagógica.

- Lopes, V., Maria, J. & Mota, J. (2000). *Aptidões e Habilidades. Motoras: uma visão desenvolvimentista*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Macauley, E. & Mihalko, S. (1998). Measuring exercise-related self-efficacy. In: DUDA, J. L. *Advances. Advances in sport and exercise psychology measurement*, pp. 371-390.
- Moreira, A. & Araújo, C. (2004). *Manual técnico e pedagógico de Trampolins*. Porto: Porto Editora
- Maher, C. & Zins, J. (1987). *Psychoeducational interventions in the school*. Pergamon Press. New York.
- Marques, H. (2016). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma B do 7º ano no ano letivo de 2015/2016. A influência dos estilos de ensino por comando e tarefa no tempo de empenhamento motor*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Mascarenhas, L. (1995). Planeamento em Educação Física: que Deliberações Pedagógicas. *Seminário em Desenvolvimento Curricular* (pp. 19-61). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.
- Melo, L. (2009). *A supervisão escolar no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Monografia de especialização em Supervisão Escolar*. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, pp. 57-70.
- Mesquita, I. (1998). O Ensino do Voleibol: Proposta metodológica. In A. Graça & J. Oliveira (Eds). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da FCDEF-UP.
- 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. & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (3 ed., pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.

- Mesquita, I. & Rosado, A. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., Pereira, F. & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz*, pp. 944-954.
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo.
- Morin, E. (2003). *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA.
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, P. (2005). *Conceito de Planeamento*. Texto de Apoio.
- Oliveira, F. (2014). *Preferências dos Alunos nas Aulas de Educação Física Relativas ao Tipo de Demonstração*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42.
- Oliveira, R., Oliveira, C. & Inácio, J. (2016). A mídia audiovisual como ferramenta de ensino do handebol nas aulas de educação física escolar. *XVII Seminário Regional de Educação Básica*, 27-30 abril 2016.
- Organização Mundial de Saúde. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: WHO Press.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II (II)*. 37-52.
- Perfeito, P. (2009). *Metodologia de treinamento no futebol e futsal : discussão da tomada de decisão na iniciação esportiva*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piéron, M. (1982). *Pedagogie & Recherche - Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Liège: Université de Liège.
- 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.
- Ponte, J., Galvão, C., Trigo-Santos, F., Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 31-46.
- Prudente, J. (2006). *Análise da performance tático-técnica no Andebol de alto nível: estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial*. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira, Funchal.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista., P. Queirós. & A. Graça. (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- Resende, H. & Rosas, A. (2011). Metodologias de ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth. *CHAP*, pp. 101-196.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I., Carmo, M., Félix, P., Perdigão, R., Almeida, S. (2017). *Organização Escolar: o Tempo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Rodrigues, E. & Ferreira, H. (2010-2011). *Caderno Didático nº3*. Iniciação à orientação na Escola em Mapas Simples.
- Rodrigues, J. & Louro, H. (2016). *Observação e Análise das Habilidades Desportivas*. Manual de Formação de Curso de Treinadores – Grau I. Lisboa: IPDJ
- Rodrigues, M. (2000). *O Treino da Força nas Condições da Aula de Educação Física: Estudo em Alunos em ambos dos sexos do 8º ano de escolaridade*,. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física do Porto.
- Rolim, R. & Colaço, P. (2002). A Escola, o Atletismo e os Materiais Improvisados. *Congresso Desporto, Actividade Física e Saúde o contributo da ciência e o papel da escola*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade e do Porto.

- Rosado, A. (1998). Desenvolvimento Sócio-Afetivo em Educação Física - Percepção da Importância da Educação Física e Estratégias de Intervenção no Domínio Sócio-Afetivo por parte de Professores Experientes. *Millenium*, pp. 1-15.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Lisboa : Faculdade de Moticidade Humana.
- Sallis, J. & Owen, N. (1999). *Physical Activity and Behavioral Medicine*. London: SAGE Publications.
- 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.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: FMH edições
- Siedentop, D, Hastie, P., Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education, Second Edition*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 4, pp. 18-20.
- Siedentop, D., Eldar, E. (1989). Expertise, Experience and Effectiveness. In: *Journal of Teaching Physical Education*, 8:254-260.
- Silva, B., Andrade, P., Baad, V., Valença, P., Menezes, V., Amorim, V. & Ferreira, C. (2016). *Prevalência e fatores associados à autopercepção negativa em saúde dos adolescentes: uma revisão sistemática*. *Revista Brasil Promoção Saúde*, 595-601.
- Silva, D., Silva, L., Simões, J., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2016). O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do “Smashball”. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords.), *Problemáticas da Educação Física II*, 196-203.
- Silva, E. (2005). A avaliação na Supervisão Pedagógica. *Horizonte – Revista de educação Física e Desporto*, vol XX (outubro/novembro), nº 120 – Dossier
- Silva, J., Rodrigues, B., Nóbrega, A., Nunes, R., Gouveia, É. & Alves, R. (2018). O Ensino do Voleibol com Recurso à Abordagem Tática: o Exemplo do Smashball. In H. Lopes,

- É. Gouveia, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords), *Problemáticas da Educação Física III – Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, 181–199.
- 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, R., Queirós, P. & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, pp. 107-114.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. *Problemáticas da Educação Física I*, pp. 17-23.
- Soares, J. & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Problemáticas da Educação Física II*, pp. 136-147.
- 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, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M. & Lopes, H. (2018). *Didática da Educação Física- Prespetivas, interrogações e alternativas*. Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica, pp. 18-37.
- Teles, R. (2017). *Relatório de Estágio: Modelos didáticos na Educação Física*. Braga: Universidade do Minho.
- Universidade da Madeira, Departamento de Educação Física e Desporto. (2018). *Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, intervir, transformar*. Obtido de EFERAM-CIT:
https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit?fbclid=IwAR3QrDTz_YvOX198josguhYdcSzdoK1th_YIXIIIAlAPrCL_S_vD9eYiF7g
- Valério, A. (2013). *Relatório final de Estágio Pedagógico*. Relatório final de estágio realizado na Escola EB 2,3 Gaspar Correia, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da

Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Técnica de Lisboa.
Faculdade de Motricidade Humana.

Veiga, F. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-2, 31-47.

Vicente, A., Fernando, C. & Lopes., H. (2015). Transformar pelo Futebol: Uma Metodologia Atual e Operativa. *Seminário Desporto e Ciência* (pp. 41-49). Funchal: Universidade da Madeira.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Human Kinetics Books.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

9. Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho – Retirado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto- Retirado de:

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/631837/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – Retirado de:

<https://dre.pt/application/file/a/631745>

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário.

Consultado em:

http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/Ensino_EB_ES/Legislacao/Administra%C3%A7%C3%A3o%20Escolar/DLR_n21_2006_M.pdf

Despacho n.º 260 / 2018, de 9 de agosto - Calendário escolar para o ano letivo 2018/2019 (Publicado no JORAM n.º 119 - II Série). Consultado em:

https://www.madeira.gov.pt/Portals/15/documentos/2_EducacaoEnsino/Ensino_EB_ES/Legislacao/Calend%C3%A1rio%20Escolar/Despacho_n260_2018_CE_18_19_RAM.pdf?ver=2018-08-10-111310-600

10.Apêndices

Apêndice 1: Planejamento Anual

Matérias de ensino Nº de Aulas (90')	Conteúdos A lecionar	Atividades/ Estratégias	Recursos Materiais	Espaço de aula	Instrumentos de Avaliação	Critérios de Avaliação	Nº de aulas Previstas no total
Aptidão Física (1 aula para avaliação inicial e será trabalhada em todas as aulas)	1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, nomeadamente na resistência geral, vo2 máx e na força resistente e explosiva. Nas capacidades coordenativas (Equilíbrio, Orientação, postura, Ritmo, Reação, etc); 2. Consolidação das aprendizagens dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física;	1. Serão desenvolvidas atividades nas fases iniciais das aulas onde o objetivo é o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas. Sobre tudo através do TABATA ao som da música (20/30 Seg e 10 seg de descanso) e através dos Desportos de Combate.	- Coluna - Pen - Cordas	Em função da aula	Instrumentos específicos para: - Avaliação diagnóstica - Avaliação formativa - Prestação/ evolução psicomotora. - Grelha de assiduidade, faltas de material e comportamento; - Observação direta / indireta - Partição Oral (questionamento); - Relatório de aula - Ficha de avaliação ou questões aula - Avaliação Final (Consultar às UD de cada matéria)	Competências Psicomotoras (60%), - Aptidão física - Capacidade física-motora Capacidades e atitudes específicas (15%); - Empenho e Cooperação; Domínio Cognitivo/Conhecimentos (15%). - Fichas sumativas e/ou Trabalhos individuais e/ou Trabalhos de grupo e/ou Questões aula e/ou Arbitragem Sócio-afectivo Atitudes gerais (10%) - Assiduidade (3%) - Pontualidade (3%) - Comportamento (4%) OBSERV: Estes critérios são alteráveis caso haja atestado médico ou outro acontecimento que impossibilite a prática da aula de EF.	10º12- 64 aulas -3ªf – 32 aulas -5ªf – 32 aulas Nota: 1 aula de Avaliação Inicial (modalidades) 4 aulas para testes de aptidão física (BFERCIT-RAM) * OBSERV: A dinâmica das aulas, engloba uma abordagem polimáticas, logo as matérias a abordar estão distribuídas ao longo dos períodos.
Desportos Individuais (categoria B-PNEF) Ginástica de solo (13 aulas)	Ginástica de solo (Elementar) 1. Identificar a nomenclatura correta, os critérios de êxito e formas de execução dos elementos gímnicos, sendo eles: - Rolamento à frente; - Rolamento à retaguarda - Apoio facial invertido - Roda; - Ponte; - Avião 2. Conhecer e realizar as ajudas gímnicas para os elementos inumerados no ponto anterior; 3. Conhecimento do nome do material que vai ser utilizado, assim como o seu manuseamento e regras de segurança. 4. Elaboração de uma sequência de movimentos.	1. Utilização da metodologia do Modelo de Educação Desportiva (MED) onde o objetivo é que os alunos em equipa consigam perceber os critérios de êxito dos movimentos, as ajudas e as progressões para que consigam aperfeiçoar os elementos gímnicos a abordar; 2. Experienciar diversas funções dentro da equipa sendo elas o treinador-adjunto, o preparador físico, o fotógrafo, o juiz, entre outras. 3. Divisão da turma em grupos de trabalho, utilizando estações como forma de organização,	- Colchões de queda - Colchões de solo - Espaldares; - Plinto - Bock - Reuther - Espaldares - Rolo/praticável - Bancos Suecos - Possível utilização do smartphone	Ginásio 1			

<p>Desportos Coletivos (Categoria A – PNEF)</p> <p>Voleibol</p> <p>&</p> <p>Desportos (Categoria G – PNEF).</p> <p>Desportos de Combate</p> <p>(8 aulas)</p>	<p>Voleibol (Introdutório)</p> <p>1. Cooperar com os colegas quer nos exercícios quer no jogo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o sistema pontuação e regras básicas de jogo; <p>2. Aquisição de Fundamentos tático-técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toque/ passe de dedos; - Manchete; - Serviço por baixo; <p>3. Estruturação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serviço - Enquadramento com o passe do colega/ adversário; - Serviço – Construção do ataque a 2 e por fim a 3 toques. <p>Desportos de Combate:</p> <p>1. Noção geral do respeito entre adversários</p> <p>2. Consciencialização corporal;</p> <p>3. Relação interpessoal e sensibilidade ao toque;</p> <p>3. Conhecimento da F vs F e de movimentos redondos para as contrariar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precursão; - Prensão; - Sem ponto de aplicação. 	<p>Voleibol:</p> <p>1. Utilização de modelo TGFU (Jogo reduzido e situações jogadas).</p> <p>2. Utilização do smashball, nível I, II; III e IV, como forma de iniciação e progressão para o jogo reduzido;</p> <p>3. Situações de jogo reduzido (2x2, 3x3, 4x4)</p> <p>Desportos de Combate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos lúdicos (1x1), para promover a leitura do adversário, manipulação das componentes da força, mas principalmente, para promover o toque e aceitação do mesmo, as relações interpessoais, a dinâmica de grupo e a confiança com os colegas. 	<p>Voleibol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bolas de voleibol; - Elástico; - Cones; - Postes e rede. 	<p>1/3 do Pavilhão</p>			
<p>Desportos Coletivos (Categoria A – PNEF)</p> <p>Futebol Basquetebol</p> <p>(14 aulas)</p>	<p>Futebol e Basquetebol (Introdutório)</p> <p>1. Relação com a bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controlo e manipulação da bola; - Passe vs receção; - Drible; - Remate/ Lançamento (parado e na passada); - Finta; - Posição defensiva; - Interceção/ desarme; <p>2. Princípios ofensivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Penetração; - Cobertura ofensiva; - Enquadramento (posição tripa ameaça) <p>3. Princípios defensivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenção; - Cobertura defensiva. <p>4. Regras do Jogo;</p> <p>5. Organização da competição;</p>	<p>1. Utilização da metodologia do Modelo de Educação Desportiva (MED) onde o objetivo é que os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Princípios de jogo comuns aos desportos coletivos (transfer); - Ações de cooperação, ocupação racional do espaço; - Domínio do objeto jogável e progressão no terreno de jogo; - Coordenação óculo-manual; <p>2. Promoção do respeito pelos colegas e pelo jogo;</p> <p>3. Promoção de dinâmicas de grupo;</p> <p>4. Exercícios sob formas jogadas, jogos reduzidos e condicionados;</p>	<p>Basquetebol</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bolas - Tabelas - Cones - Coletes <p>Futebol</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bolas - Balizas - Cones - Pinos - Coletes 	<p>Campo 4</p>			

<p>Desportos de Confrontação Direta (Categoria F - PNEF)</p> <p>Ténis de Campo e Padel & Desportos (Categoria G – PNEF)</p> <p>Orientação (Tradicional e Funcional)</p> <p>(12 aulas)</p>	<p>Ténis de Campo (Nível introdutório):</p> <p>1. Objetivo do jogo: - Ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro (cooperar com o companheiro e pontuar);</p> <p>2. Fundamentos tático-técnicos: - Execução dos batimentos (de direita, de esquerda, drive, smash); - Pegas (continental, este e oeste); - Posição-base (desloca-se e posiciona-se de forma correta); - Serviço;</p> <p>3. Regras do jogo e diferenças entre o Ténis de campo e o Padel;:</p> <p>4. Organização da competição (compreende como se organizam os quadros competitivos);</p> <p>Orientação (Introdutório)</p> <p>1. Reconhece o objetivo da prova: - Escolhe o melhor itinerário para realizar o percurso; - Sabe ler detalhadamente e corretamente um mapa, identificando as características do percurso e interpretando a simbologia; - Orienta o mapa corretamente, segundo os pontos cardeais; - Identifica a sua localização (mapa e espaço).</p> <p>2. Realiza um percurso na escola, em equipa: - De orientação tradicional, funcional e Geocaching; - Conseguindo localizar os pontos específicos.</p>	<p>Ténis de Campo</p> <p>- Situações de espaço reduzido 1x1, que proporcione o domínio dos comportamentos motores (coordenação óculo-manual com a raquete)</p> <p>- Utilização de situações analíticas, assim como, situações jogadas, para a aperfeiçoar o domínio dos gestos técnicos (batimentos e serviços).</p> <p>Orientação</p> <p>1. Utilização de exercícios que potenciem:</p> <p>- Capacidade de adaptação as diferentes circunstâncias colocadas pelo meio; - Leitura e orientação espacial segundo um referencial;</p> <p>2. Promover a autonomia, através da criação de determinados pontos pelos alunos, desenvolvendo um maior conhecimento em relação ao processo e a organização, que estão associados a orientação.</p>	<p>Ténis de campo:</p> <p>- Bolas; - Raquetes; - Elástico ou Corda; - Arcos.</p> <p>Orientação:</p> <p>- Smartphone; - Pinos; - Cones; - Balizas de orientação; - Mapas; - Folhas de registo.</p>	<p>Campo 2 (Sintético)</p>			
<p>Desportos (Categoria G – PNEF)</p> <p>Desportos de Combate &</p>	<p>Desportos de Combate (Introdutório)</p> <p>1. Noção geral do respeito entre adversários</p> <p>2. Consciencialização corporal e noção dos limites</p>	<p>Desportos de Combate</p> <p>1. Inicialmente utilizar jogos dos toques nas diferentes estruturas corporais (sensibilidade ao toque, utilização das diferentes</p>	<p>Desportos de Combate</p> <p>- Colchões - Colchões de queda</p>				

<p>(Categoria E – PNEF) Atividades Ritmo-Expressivas (6 aulas)</p>	<p>3. Conhecimento da F vs F e de movimentos redondos para as contrariar: - Precursão; - Preensão; - Sem ponto de aplicação. 4. Posições de ataque e de defesa; 5. Quedas e Bloqueios específicos.</p> <p>ARE (Introdutório) 1. Noção ritmo-movimento; 2. Noção espacial; 3. Situações de exploração do espaço em grupo ou individualmente; 4. Movimento básicos: - Locomotores e não locomotores; 4. Danças; - Tradicional ou Aeróbica; 6. Elaboração de uma sequência de passos/coreografia.</p>	<p>estruturas de toque e diferentes forças no toque); 2. Tomada de decisão, através da análise das fragilidades do adversário e criação de regras que lhes possibilitem ganhar vantagem; 3. Capacidade de execução e adaptação as projeções. Bloqueios e chaves.</p> <p>ARE 1. Utilizar exercícios e situações que promovam o: - Domínio do Corpo (a desenvolver através da exploração da relação CM/BA, saltos, voltas, passos); - Exploração do espaço a diferentes ritmos, níveis e energia; - Exploração do contacto físico de uma forma lúdica;</p>	<p>- Possível utilização do smartphone.</p> <p>ARE: - Coluna pen/telemóvel - Espelho - Computador - Acessórios (balões, bastões, etc.) - Fichas de registo</p>	<p>Campo 2 (Sintético)</p>			
<p>Desportos de Confrontação Direta (Categoria F – PNEF) Badminton & Desportos Individuais (categoria B-PNEF) Atletismo (5 aulas)</p>	<p>Badminton (Introdutório/elementar); 1. Objetivo do jogo: - Ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro (cooperar com o companheiro e pontuar); 2. Fundamentos tático-técnicos: - Execução dos batimentos (serviço, clear, remate e amorti); - Pegas (direita e esquerda); - Posição-base; - Serviço curto e cumprido; 3. Regras do jogo:</p> <p>Atletismo: 1. Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas; - Força explosiva do MI; - Força dos MS; - Agilidade e Velocidade; 2. Conhecimento do “eu” - Através das variantes na corrida, nos saltos e nos lançamentos;</p>	<p>Badminton: - Situações de espaço reduzido 1x1, que proporcione o domínio do corpo-raquete-volante. - Utilização de situações analíticas, assim como, situações jogadas, para a aperfeiçoar o domínio dos gestos técnicos (batimentos e serviços). - Separar a turma por níveis;</p> <p>Atletismo: - Conjunto de exercícios para com variantes específicas, nos saltos (velocidade, altura e ângulo de saída), na corrida (Amplitude e Frequência) e nos lançamentos (Variação da mão, velocidade e ângulo de saída).</p>	<p>Badminton: - Volantes; - Raquetes; - Elástico ou reder; - Arcos.</p> <p>Atletismo: - Cones; - Fita métrica; - Bolas com diferentes pesos; - Elástico</p>	<p>Campo 5</p>			

Apêndice 2: Cronograma Anual das Aulas de Educação Física

Meses Dias	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
S	1			1						1
D	2			2						2
2ª	3	1		3				1		3
3ª	4	2		4	1			2		4
4ª	5	3		5	2			3	1	5 (Termo 3ºP)
5ª	6	4	1	6	3 (Início 2º P)			4	2	6
6ª	7	5	2	7	4	1	1	5 (Termo 2ºP)	3	7
S	8	6	3	8	5	2	2	6	4	8
D	9	7	4	9	6	3	3	7	5	9
2ª	10	8	5	10	7	4	4	8	6	10
3ª	11	9 Dia da Escola	6	11	8	5	5	9	7	11
4ª	12	10	7	12	9	6	6	10	8	12
5ª	13	11	8	13	10	7	7	11	9	13
6ª	14	12	9	14	11	8	8	12	10	14
S	15	13	10	15	12	9	9	13	11	15
D	16	14	11	16	13	10	10	14	12	16
2ª	17 (Início 1ºP)	15	12	17	14	11	11	15	13	17
3ª	18	16	13	18 (Termo 1º Período)	15	12	12	16	14	18
4ª	19	17	14	19	16	13	13	17	15	19
5ª	20	18	15	20	17	14	14	18	16	20
6ª	21	19	16	21	18	15	15	19	17	21
S	22	20	17	22	19	16	16	20	18	22
D	23	21	18	23	20	17	17	21	19	23
2ª	24	22	19	24	21	18	18	22	20	24

3ª	25	23	20	25	22	19	19	23(Início 3ºP)	21	25
4ª	26	24	21	26	23	20	20	24	22	26
5ª	27	25	22	27	24	21	21	25	23	27
6ª	28	26	23	28	25	22	22	26	24	28
S	29	27	24	29	26	23	23	27	25	29
D	30	28	25	30	27	24	24	28	26	30
2ª		29	26	31	28	25	25	29	27	
3ª		30	27		29	26	26	30	28	
4ª		31	28		30	27	27		29	
5ª			29		31	28	28		30	
6ª			30				29		31	
S							30			
D							31			
LEGENDA										
	Aulas de Ginástica → Ginásio 1									
	Aulas de Voleibol e Desportos de Combate → 1/3 Pavilhão									
	Fins-de-Semana									
	Férias/Interrupções Letivas									
	Feriados									
	Semana Multidesportiva									
	Projeto +90									
	Questionário/Teste GOGTEL									
	Testes de Aptidão Física									
	Intervenções Pedagógicas Coletivas									
	Reuniões de avaliação									
	Semana dos clubes									
	Desportos Coletivos (Futebol/Basquetebol) → Campo 2 e campo 4									
	Desportos de Raquete (Tênis de Campo e Padel) e Orientação.									
	Atividades Ritmo- Expressivas, Desportos de Combate e Orientação → Terça -1/3 do pavilhão									
	Badminton e Atletismo → Campo 5									

Apêndice 3: Unidade Didática de Ginástica de Solo

1. Caracterização dos Recursos Humanos

Os recursos materiais são uma peça fundamental para a organização dos conteúdos e objetivos que constituirão a presente UD. Desta forma, é essencial realizar um levantamento das materiais disponibilizados pela instituição, sendo estes os seguintes:

Tabela 1: Recursos necessários para Ginástica de Solo.

Recursos – Ginástica de Solo	
Recursos Espaciais	Ginásio Central (Dentro da instalação principal, piso 3)
Recursos Humanos	1 professor estagiário e 25 alunos
Recursos Materiais	- 1 colchão de solo; - 3 colchões de solo desdobráveis; - 4 colchões de queda; - 1 reuter; - 1 plinto de madeira; - 2 plintos em espuma; - 6 bancos suecos; - 1 bock; - Espaldares: - Arcos; - Cordas; - Coluna de som portátil;
Recursos Temporais	13 aulas de 90 minutos, 1º período

2. Avaliação Inicial

De acordo com a AI, verificou-se que a turma é um pouco heterogenia em relação ao nível de proficiência. A maior parte dos alunos encontram-se num nível introdutório, existindo 6 no nível elementar, de acordo com o PNEF (Jacinto et.al, 2001) No entanto, foi verificado também que existem alunos com medos e receios em realizar alguns elementos gímnicos, levando a que os objetivos pretendidos sejam ajustados nestes casos.

Através da ficha de observação diagnóstica, desenvolvida pelo núcleo de estágio da EBSGZ do ano anterior, adapta de Araújo (2002) e Araújo e Moreira (2004) constatou-se:

- Oito alunos realizam o rolamento à frente, cumprindo todos os critérios de êxito. Existindo apenas um aluno que não o consegue realizar;
- No rolamento à retaguarda apenas um aluno cumpre com todos os critérios de êxito, e os restantes demonstram muitas dificuldades e, dentro destes, sete alunos não o realizaram pois apresentam receios associados a este elemento gímnic;
 - Em relação ao elemento da ponte, sete alunos cumprem com todos os critérios de êxito. Em relação aos restantes, a maioria consegue realizar cumprindo com quase todos os critérios, falhando apenas em um ou dois. No entanto, houve três alunos que não a realizaram.
- No elemento gímnic do avião, os alunos apresentaram um bom nível de proficiência, onde seis cumpriram com todos os critérios de êxito, e os restantes apresentar algumas falhas posturais, nomeadamente ao nível do equilíbrio.
- No que diz respeito a roda, nenhum aluno realizou tendo cumprido todos os critérios de êxito. Onde a maioria dos alunos apresenta muitas dificuldades, nomeadamente na elevação e estabilização dos membros inferiores.
- Finalmente, em relação ao apoio facial invertido todos necessitaram de ajuda na sua realização, onde dez alunos necessitaram de uma ajuda muito ativa. Apenas um aluno não o conseguiu realizar devido ao receio.

É igualmente importante de referir que existem alguns casos que devem ser tidos em atenção na turma, nomeadamente, o facto de um aluno apresentar escoliose e dois alunos apresentarem problemas no joelho, sendo que um deles apresentou atestado médico, impossibilitando a sua participação na parte prática da aula. Portanto, existe alguns elementos gímnicos que devem ser tidos em atenção para estes alunos, para além de, haver a necessidade de desenvolver adaptações ao nível do trabalho condicional e coordenativo que será realizado em paralelo com a modalidade de ginástica de solo.

Contudo, também foi verificado que a turma apresenta algumas dificuldades em relação ao toque, embora demonstre uma grande capacidade de relação interpessoal.

Em relação ao nível cognitivo, o nível da turma também foi aferido através de um instrumento específico, que foi desenvolvido pelo Departamento de Educação Física da UMA para fins científicos (Projeto EFERAM-CIT). Este será realizado em dois momentos

e o seu objetivo é aferir os conhecimentos iniciais dos alunos e comparar com os finais, de forma a verificar se existiu evolução.

3. Objetivos Programáticos

Na definição dos objetivos, foram consultadas as orientações das AEEF (2018) e do PNEF (Jacinto et.al, 2001). Assim sendo, seguimos as orientações das AEEF (2018), isto, porque o PNEF (2001) para o 10º ano de escolaridade só apresenta objetivos específicos da modalidade para o nível avançado, e estes não correspondem ao nível de proficiência da turma que foi aferido na avaliação inicial. Desta forma, e verificando que no documento das AEEF (2018) o 10º ano de escolaridade contempla o nível elementar, decidimos seguir as orientações que são propostas, com o intuito de atingir, na presente turma, os objetivos que são apresentados.

1. Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:
 - 1.1. Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a direção do ponto de partida.
 - 1.2. Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.
 - 1.3. 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.
 - 1.4. 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.
 - 1.5. Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.
 - 1.6. Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.

- 1.7. Posições de flexibilidade à sua escolha, com acentuada amplitude (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.).
- 1.8. Saltos, voltas e afundos em várias direções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.
2. Realizar uma sequência final com os elementos gímnicos abordados.
3. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, nomeadamente na resistência geral e na força resistente e explosiva (Despacho normativo n.º 5908/2017).

4. Cronograma de Estruturação dos conteúdos

Tabela 2: Cronograma de estruturação dos conteúdos de Ginástica de Solo

Aula	Data	Conteúdos	Objetivos	Tarefas MED
1/2	2/10/2018 (Pré-época)	Avaliação Inicial	- Verificar se há domínio dos elementos básicos da ginástica de solo (rolamentos, apoio facial invertido, roda, elementos de equilíbrio e de flexibilidade, ponte e avião); - Verificar se os alunos sabem efetuar algumas ajudas.	- Avaliação Inicial (Performance – Filmagens); - Realização do questionário de conhecimentos específicos dos elementos gímnicos de ginástica de solo e trampolins; - Realização do questionário de atitude dos alunos face à Educação Física (QAAEF).
3/4	9/10/2018 (Pré-época)	Ginástica de solo - Apoio Fácil Invertido; - Avião; - Ponte; - Roda; - Rolamento à frente; - Rolamento à retaguarda. Regras de segurança e utilização dos materiais	- Explicar as componentes críticas dos elementos gímnicos; - Introdução das ajudas e progressões; - Começar a desenvolver os elementos gímnicos em questão. - Identificar os materiais e respetiva nomenclatura, assim como, as questões de segurança e manuseamento dos mesmos.	- Criação das equipas/grupos; - Iniciar a elaboração de contratos; - Iniciar a elaboração de manuais e dossier para alunos e docentes.
5/6	16/10/2018 (Pré-época)	Ginástica de solo - Apoio Fácil Invertido; - Avião; - Ponte; - Roda; - Rolamento à frente; - Rolamento à retaguarda.	- Continuar a aperfeiçoar a realização, assim como, as ajudas e progressões nos elementos da ginástica de solo; - Trabalhar flexibilidade e postura corporal;	- Apresentação do Modelo de Educação Desportiva; - Definir os elementos e as equipas formadas pelo professor. - Continuar a elaborar os contratos e o dossier dos alunos e do docente. - Realizar a ficha de observação do Empenhamento motor.
7/8	18/10/2018	Ginástica de solo - Apoio Fácil Invertido;	- Promover e incentivar as ajudas aos colegas nos elementos gímnicos em questão;	- Verificar se os grupos estão equilibrados a nível de proficiência;

	(Pré-época)	<ul style="list-style-type: none"> - Avião; - Ponte; - Roda; - Rolamento à frente; - Rolamento à retaguarda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a desenvolver e aperfeiçoar as progressões; - Continuar a aperfeiçoar os elementos gímnicos de ginástica de solo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir os capitães de cada equipa; - Continuar a elaborar os contratos e o dossier dos alunos e do docente.
9/10	23/10/2018 (Pré-época)	Ginástica de solo <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Fácil Invertido; - Avião; - Ponte; - Roda; - Rolamento à frente; - Rolamento à retaguarda. - Rondada; - Rolamento à frente, pernas afastadas; - Rolamento saltado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a aperfeiçoar a realização dos elementos da ginástica de solo; - Continuar a aperfeiçoar as ajudas; - Introdução da rondada, rolamento à frente com a pernas juntas e rolamento saltado, para os alunos mais proficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a verificar se as equipas estão equilibradas; - Atribuir o cargo de treinador adjunto nas equipas; - Continuar a elaborar os contratos e o dossier dos alunos e do docente.
11/12	30/10/2018 Época (1º treino)	Ginástica de solo <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Fácil Invertido; - Avião; - Ponte; - Roda; - Rolamento à frente; - Rolamento à retaguarda. - Rondada; - Rolamento à frente, pernas afastadas; - Rolamento saltado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a aperfeiçoar a realização dos elementos da ginástica de solo; - Continuar a aperfeiçoar as ajudas; - Continuar a aperfeiçoar a rondada, rolamento à frente com a pernas juntas e rolamento saltado, para os alunos mais proficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar as equipas para a época; - Atribuição do cargo de treinador adjunto nas equipas do MED; - Realizar a ficha de observação do Empenhamento motor. - Continuar a elaborar os contratos e o dossier dos alunos e do docente
13/14	6/11/2018 Época (2.º treino):	Ginástica de solo <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Fácil Invertido; - Avião; - Ponte; - Roda; - Rolamento à frente; - Rolamento à retaguarda. - Rondada; - Rolamento à frente, pernas afastadas; - Rolamento saltado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a aperfeiçoar a realização dos elementos da ginástica de solo; - Consolidar o rolamento à frente; - Continuar a aperfeiçoar as ajudas; - Continuar a aperfeiçoar a rondada, rolamento à frente com a pernas juntas e rolamento saltado, para os alunos mais proficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das funções e da importância do preparador físico; - Entrega dos dossiers aos alunos; - Assinar os contratos; - Designar os nomes e lemas das equipas; - Verificar os índices de motivação dos alunos na aula.
15/16	13/11/2018 Época (1º jornada)	Ginástica de solo <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Fácil Invertido; - Avião; - Ponte; - Roda; - Rolamento à frente; - Rolamento à retaguarda. - Rondada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma sequência de movimentos com os elementos gímnicos abordados nas aulas; - Desenvolver as capacidades condicionais, orientadas pelo preparador físico de cada equipa; - Colocar em prática os conhecimentos dos critérios e êxito através da observação e avaliação aos colegas (juizes); 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Intermédia; - Apresentação da função de juiz; - Observação do empenhamento motor;

		<ul style="list-style-type: none"> - Rolamento à frente, pernas afastadas; - Rolamento saltado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar o nível de organização e responsabilidade dos alunos na colocação do material para a jornada; - Avaliar as ajudas gímnicas 	
17/18	20/11/2018 Época (3º treino)	<p>Ginástica de solo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Fácil Invertido; - Roda; - Rolamento à frente/pernas afastadas e saltado; - Rolamento à retaguarda. - Rondada/Rondada com saída para ponte - Roda/Roda com 1 mão/Roda e rondada - Introdução dos elementos de ligação; - Recapitulação das matérias utilizados e a respetiva nomenclatura. - Introdução dos saltos, de Eixo no Bock e de tesoura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar a aperfeiçoar a realização dos elementos da ginástica de solo; - Continuar a aperfeiçoar as ajudas; - Continuar a aperfeiçoar a rondada, rolamento à frente com a pernas juntas e rolamento saltado, para os alunos mais proficientes. - Introduzir os elementos de ligação, saltos e voltas, para aumentar a fluidez do movimento; - Verificar se os alunos conseguem identificar as matérias e a respetiva nomenclatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pontuar os equipamentos, emblemas, mascotes e lemas das equipas (forma de potenciar um maior envolvimento dos alunos); - Observação do empenhamento motor;
19/20	27/11/2018 Época (4º treino)	<p>Ginástica de solo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Fácil Invertido; - Roda; - Rolamento à frente/pernas afastadas e saltado; - Rolamento à retaguarda. - Rondada/Rondada com saída para ponte - Roda/Roda com 1 mão/Roda e rondada - Elementos de ligação; - Saltos, de Eixo no Bock e de tesoura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voltar a realizar a sequência de movimentos com os elementos gímnicos realizados na 1ª jornada; - Aperfeiçoar os elementos de ligação; - Aperfeiçoar os saltos, de eixo e de tesoura; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação do empenhamento motor;
21/22	29/11/2018 Época (5ª treino)	<p>Ginástica de solo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio Fácil Invertido; - Roda; - Rolamento à frente/pernas afastadas e saltado; - Rolamento à retaguarda. - Rondada/Rondada com saída para ponte - Roda/Roda com 1 mão/Roda e rondada 	<ul style="list-style-type: none"> - Voltar a realizar a sequência de movimentos com os elementos gímnicos realizados na 1ª jornada; - Verificar a execução das ajudas gímnicas; - Aperfeiçoar os elementos de ligação; - Aperfeiçoar os saltos, de eixo e de tesoura; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação do empenhamento motor;

		- Elementos de ligação e sequência gímnica; - Saltos, de Eixo no Bock e de tesoura.		
23/24	4/12/2018 Época (2º Jornada)	Ginástica de solo - Apoio Fácil Invertido; - Roda; - Rolamento à frente/pernas afastadas e saltado; - Rolamento à retaguarda. - Rondada/Rondada com saída para ponte - Roda/Roda com 1 mão/Roda e rondada - Elementos de ligação e sequência gímnica; - Saltos, de Eixo no Bock e de tesoura.	- Continuar a aperfeiçoar a realização dos elementos da ginástica de solo; - Continuar a aperfeiçoar as ajudas; - Continuar a aperfeiçoar a rondada, rolamento à frente com a pernas juntas e rolamento saltado, para os alunos mais proficientes. - Iniciação da sequência/coreografia final de cada equipa. - Aperfeiçoar elementos de ligação, saltos e voltas, para aumentar a fluidez do movimento;	- As equipas já devem ter os emblemas, equipamentos, mascotes e lemas definidos; - Observação do empenhamento motor; - Aplicação do teste sociométrico; - Aplicação do questionário de percepção; - Aplicação do teste cognitivo de ginástica da EFERAM-CIT.
25/26	11/12/2018 Época (6º treino)	Teste teórico Ginástica de solo - Sequencia/coreografia final dos elementos gímnicos abordados nas aulas anteriores.	- Aplicar o teste teórico para aferir o domínio cognitivo dos alunos na matéria de ginástica de solo; - Aperfeiçoar e consolidar a sequência final de movimentos para o evento culminante;	- Preparação do Evento culminante; - Observação do Empenhamento Motor; - Realização da entrevista aos grupos sobre a sua perspetiva em relação ao MED
27/28	13/12/2018	Evento Culminante	Apresentação da coreografia/sequência gímnica de cada uma das equipas; Avaliação psicomotora dos alunos nos elementos gímnicos trabalhados ao longo da UD.	- Sequencia Final; - Apresentação das Mascotes e coreografias das equipas; - Apresentar a classificação Final; - Entrega de prémios.

5. Justificação do Cronograma de Estruturação de Conteúdos

A Tabela 2 apresenta uma sistematização de conteúdos de ensino-aprendizagem, de forma delineada e sustentada, por uma avaliação inicial e pelos objetivos específicos da modalidade descritos nos PNEF (Jacinto, et.al, 2001) e nas AEEF (2018).

A presente UD terá uma duração de 28 aulas de 45 minutos, que será predominantemente monotemática. Os conteúdos foram elaborados tendo em consideração os objetivos propostos anteriormente.

Ao longo da UD, o modelo pedagógico adotado será o Modelo de Educação Desportiva (MED), que segue os pressupostos de uma época desportiva, isto é, será dividida

em três fases, pré-época, época e pós-época. Este é caracterizado pela prática lúdica (educação lúdica) que tem a finalidade de educar os alunos para uma literacia desportiva e desenvolver o entusiasmo pelo desporto (Siedentop, 1998).

O presente modelo, ajudará a alcançar os objetivos definidos inicialmente relativos ao domínio socio-afetivo, nomeadamente no desenvolvimento da cooperação, tomada de decisão, respeito pela modalidade, regras e pelas decisões dos colegas, autonomia e espírito crítico. Isto, devido a grande variedade de funções que irão desempenhar, lidando com vários aspetos avaliativos, competitivos e organizativos, que ajudarão a desenvolver as competências anteriormente mencionadas.

Em relação as fases do modelo, a fase de pré-época, será constituída por seis aulas, contando com a avaliação diagnóstica. Para realizar esta avaliação, será necessário a utilização de meios audiovisuais, nomeadamente, câmaras de filmar, para conseguir registar todos os momentos em que os alunos executam os elementos gímnicos, de modo a realizar uma avaliação mais precisa das suas capacidades. Esta fase é fundamental, porque os alunos devem aprender os critérios de execução, as ajudas e as progressões dos elementos gímnicos. Para além disto, uma das grandes características é a formação de equipas, onde o docente deve, a partir da avaliação diagnóstica e da observação constante ao longo das aulas, criar equipas o mais equilibradas possíveis. Sendo este um fator crucial para as fases seguintes do MED, para que os discentes sintam que a competição é justa e equilibrada, aumentando os seus níveis de motivação. Para a divisão das equipas, irão ser utilizados dois instrumentos, um teste sociométrico (Anexo 5) e os resultados do instrumento de avaliação psicomotora. Desta forma, conseguindo formar equipas homogéneas entre si e heterogéneas no seu seio. Para finalizar esta fase, os alunos terão de assinar contratos para desempenhar várias funções dentro da sua equipa, nomeadamente, treinador adjunto, capitão, juiz, preparador físico, atleta e fotografo. Contudo, também devem escolher um nome, um lema e criar um equipamento próprio que os identifique.

Na fase de transição da época para a pré-época, haverá uma formação específica, desenvolvida pelo núcleo de estágio da ESFF e da EBSGZ, para os alunos que desempenham algumas determinadas tarefas. Nomeadamente, no caso do preparador físico e dos juizes, pois são duas tarefas que apresentam alguma complexidade no seu processo. Além disto, para cada grupo será entregue um dossier de trabalho, que contará com toda a informação necessária para que os alunos consigam perceber as componentes

e aspetos críticos dos elementos gímnicos, a descrição e funções de cada um dos papéis, para além de apresentar o regulamento da época e as formas de competição.

Para além disto, com o objetivo de potenciar a autonomia, mas de uma forma sustentada, foi elaborado um documento, em conjunto com o núcleo de estágio da EBSGZ, que continha um conjunto de exercícios para potenciar capacidades condicionais específicas. Desta forma, os alunos, de acordo com os objetivos da aula, na parte inicial, em equipa, orientados pelo seu preparador físico, selecionavam um conjunto de exercícios que solicitassem o desenvolvimento dos grupos musculares que iriam ser trabalhados nos conteúdos das aulas ou em função das fragilidades da equipa.

Durante a época, que contará com sete aulas, existirá a parte dos treinos as jornadas. Nos treinos, os alunos terão de desenvolver um plano de treinos, onde deve conter uma parte para trabalho e desenvolvimento das capacidades condicionais, nomeadamente força, resistência e flexibilidade, e outra para aperfeiçoar os elementos gímnicos, progressões e respetivas ajudas, tendo em consideração as dificuldades dos elementos da equipa. Durante as jornadas, duas equipas irão competir, tendo uma sequência específica para cumprir, e as outras duas ficaram responsáveis pela organização, pela função de juiz e avaliador das equipas e pelo registo fotográfico da mesma. As jornadas também serão importantes para o professor registar e observar a evolução dos alunos ao longo das aulas, podendo, de melhor forma, realizar uma avaliação contínua.

O final do processo, será caracterizado pelo um evento culminante, onde todas as equipas terão oportunidade de demonstrar a sua evolução e todo o trabalho desenvolvido ao longo do processo (coreografias, mascotes, lema, equipamentos, etc.).

O objetivo é com que este modelo os alunos desenvolvam um conjunto de características que são apresentadas por Siedentop, Hastie, e Mars (2011), sendo estas as seguintes: i) Autoeficácia e gosto para integrar uma atividade específica; ii) Melhor aspetos técnicos e táticos para uma melhor prestação no jogo; iii) Aumento do conhecimento sobre os fatores principais e estruturantes do jogo/modalidade; iv) Maior conhecimento para desempenhar funções de árbitros e de marcador de pontos; v) Conhecimento e interesse inicial para desempenhar outros papéis em relação a equipa ou a organização (treinador, capitão, diretor, publicitário, etc.).

6. Estratégias Didático Pedagógicas

De acordo com a AI, a turma apresenta-se um pouco heterogénea em relação ao nível de proficiência e capacidades motoras, portanto é necessário criar estratégias relativamente distintas. Um dos pressupostos do MED, é a formação de equipas, no entanto estes devem ser equilibradas para que haja uma competição mais justa e motivante para os alunos. Como existem seis alunos que apresentaram um maior nível de proficiência em relação aos colegas, estes serão divididos pelas equipas formadas. Sendo a turma constituída por vinte e cinco alunos, serão formados quatro equipas (três de seis elementos e uma de sete), desta forma, integrando dois dos alunos mais proficientes em cada equipa. Este será o principal critério utilizado para a formação de grupos. No entanto, os restantes elementos da equipa serão agrupados e divididos consoante o seu nível de dificuldades, mas também considerando a relação e a afinidade que têm uns com os outros.

Em função das próprias características da turma, haverá a necessidade de criar algumas estratégias específicas. Primeiro, e para promover a personalização e individualização do processo de ensino, teremos de ter atenção as fragilidades e potencialidades dos alunos. Para isso, serão criadas progressões, mas também serão propostos desafios aos alunos que já cumprem com os critérios de êxito dos elementos proposto na UD, com o objetivo de aumentar a sua motivação nas aulas e ultrapassarem os seus limites. Esta diferenciação dos conteúdos e individualização dos objetivos promoverá um ensino mais personalizado, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Um exemplo desta individualização, começará por uma aluna que apresenta problemas de escoliose. Com isto, a realização dos elementos gímnicos terá de ser controlada, apenas realizando as tarefas que conseguir e que o professor ache adequadas em função do seu problema, mas sempre com uma supervisão e maior grau de atenção pelo mesmo. Para além disto, achamos pertinente, na parte inicial, quando forem desenvolvidos exercícios específicos para a condição física, prescrever ou indicar um conjunto de exercícios, principalmente de carácter isométrico, para reforçar a musculatura do core e da coluna dorsal.

6.1. Funções a desempenhar pelos alunos no MED:

Dentro da própria equipa serão desempenhadas funções específicas. O professor deverá conhecer bem os alunos e as suas características no momento de escolha e atribuição dos papéis. Existirão, em cada equipa, funções que exigem maior

responsabilidade, como capitão, treinador e preparador físico, por isso, estes cargos deverão ser entregues a alunos que tenham sentido de responsabilidade e organização, para que consigam desempenhar as tarefas solicitadas, como também estimulem os companheiros para fazê-lo. Todavia, o docente terá uma supervisão direta no processo, analisando e percebendo se as escolhas feitas são as mais adequadas para cada um dos papéis atribuídos dentro das equipas, para que seja os objetivos propostos inicialmente sejam alcançados.

Para que exista um maior envolvimento na tarefa, por parte dos alunos, será utilizado um documento, em forma de regulamento que apresentará as regras e as penalizações caso os alunos e as equipas não estejam a cumprir com o pretendido. Situações como comportamentos fora da tarefa, atitudes antidesportivas e a não realização de ajudas gímnicas, resultaram em penalizações em termos de pontuação da equipa.

6.2. Organização:

As aulas serão sobretudo monotemáticas, podendo haver alguns conteúdos na parte inicial relacionados com as atividades ritmo expressivas. Isto surgirá com dois objetivos, primeiramente para começar a desenvolver a noção música movimento, preparando melhor os alunos para a matéria de dança, e segundo, para promover o contacto e quebrar barreiras em relação ao toque. Este segundo aspeto será importante, pois na matéria de ginástica será necessário realizar ajudas, e com a promoção para o toque e a aceitação do mesmo, partimos do pressuposto que esta tarefa seja mais fácil de realizar pelos alunos.

Em termos de organização das aulas, estas funcionaram por estações. Desta maneira, existindo uma para o rolamento à frente e a retaguarda, uma para a roda, uma para a ponte e avião ou para outros elementos de flexibilidade e equilíbrio, e outra para o apoio facial invertido. Serão organizados grupos de trabalho/equipas que ocuparam uma determinada estação, durante um certo período, existindo uma forma de rotação (no sentido dos ponteiros do relógio) para diminuir os tempos de transição. Ao organizar as aulas desta forma, o pretendido é que haja um maior empenhamento motor, diminuição de comportamentos de desvio e maior motivação nas tarefas.

Inicialmente o professor ficará responsável pela disposição do material, onde os alunos no final ajudaram na recolha do mesmo. O objetivo é que adquiram noções de segurança e de preservação dos materiais, e que, aos poucos, consigam ganhar sentido de responsabilidade. Assim, quando o professor perceber que os alunos já estão

familiarizados com a disposição e arrumação dos materiais, esta será uma tarefa que ficará a responsabilidade dos mesmo.

7. Critérios de Avaliação

Para avaliar os alunos, os critérios de avaliação serão os seguintes:

- 1. Domínio Psicomotor (60%):** 20% Ginástica de Solo + 20% Voleibol + 20% Aptidão Física.
- 2. Domínio de Atitude Específicas (15%):** Empenho (grau de empenho, de interesse e de esforço físico e intelectual nas tarefas desenvolvidas), e Cooperação (cooperar com os colegas e professor para o sucesso das tarefas da aula no sentido de alcançar objetivos comuns ao êxito pessoal e coletivo).
- 3. Domínio Cognitivo (15%):** Questão aula.
- 4. Dimínio Sócio-afetivo (10%):** Assiduidade, pontualidade e comportamento.

8. Instrumento, Critérios e Resultados da Avaliação Inicial de Ginástica de Solo

CRITÉRIOS DE ÊXITO Nº de aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Mãos à largura dos ombros		C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C		C
Queixo ao peito		NC	C	C	NC	C	C	NC		C	NC	C	C	C	NC	C	C		C	NC	NC	C	NC		NC
Impulsão dos membros inferiores		NC	C	C	NC	C	NC	C		NC	C	C	NC	C	C	C	NC		C	C	C	C	C		C
Elevação da bacia (por cima da cabeça)		NC	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C		C
Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90°		NC	C	C	C	C	NC	C		NC	C	C	NC	C	NC	C	C		C	NC	C	C	C		NC
AJUDAS		0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0		0
TOTAL		9,5	10	10	9,7	10	9,7	9,7		9,7	9,7	10	9,7	10	9,7	10	9,7		10	9,7	9,7	10	9,7		9,7
Mãos à largura dos ombros com a palmas viradas para cima		C	C	C	C	C	C	C		C	NC	NC	NC	C	C	C		C	NC	NC	NC	NC		C	
Queixo ao peito		NC	NC	C	C	NC	NC	C		NC	C	NC	C	C	NC	C		C	NC	NC	NC	NC		NC	
Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90°		NC	C	C	NC	NC	C	C		NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC		C	NC	NC	NC	NC		NC	
Repulsão das mãos no solo de forma a "passar" a cabeça		NC	NC	C	NC	NC	NC	NC		NC	NC	C	NC	NC	NC	NC		C	NC	NC	NC	NC		NC	
Pés sempre juntos		C	C	C	NC	C	C	NC		C	C	C	C	NC	C	C		C	NC	NC	NC	NC		C	
AJUDAS		0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	
TOTAL		9,5	9,7	10	9,5	9,5		9,5		9,7		9,5		9,7	9,5	9,7				9,5		9,5			9,5
Dedos juntos		NC	NC	C	C	C	C	C		NC	C	C	C	C	NC	NC		C	NC	NC	NC	NC		C	
Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica		C	C	C	C	C	C	C		NC	C	C	C	C	NC	C		C	NC	C	C	C		C	
Mãos à largura dos ombros		C	C	C	C	NC	C	C		C	C	C	C	C	NC	C		C	NC	C	C	C		C	
Linha perpendicular entre mãos e ombros		C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C	NC	NC		C	NC	C	C	C		C	
Membros superiores e inferiores em extensão		C	C	C	C	NC	NC	C		C	C	C	C	C	NC	NC		C	NC	C	C	NC		NC	
AJUDAS		0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	
TOTAL		9,7	9,7	10	10	9,5	9,7	9,7		9,7	10	10	10	9,7	9,5	9,7		10		9,7	10	9,7		9,7	
Olhar em frente e cabeça levantada		C	C	NC	NC	C	C	C		NC	NC	NC	NC	NC	NC	C		C	C	C	C	C		C	
Pernas em extensão		C	C	NC	NC	C	NC	NC		C	C	C	C	C	C	C		C	NC	C	C	C		C	
Amplitude entre membros inferiores maior que 90°		NC	C	NC	C	NC	NC	C		C	C	C	NC	C	NC	C		C	NC	C	C	C		C	
Braços em extensão completa		C	C	C	C	C	C	C		C	NC	C	NC	C	C	C		C	NC	C	C	C		C	
Manter a posição estática durante 2 seg		NC	C	NC	C	NC	C	C		C	C	C	C	C	C	C		C	NC	C	C	C		C	
AJUDAS		0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	
TOTAL		9,7	10	9,5	9,7	9,5	9,7	9,7		9,7	10	9,7	9,7	9,5	9,7	9,7		9,7	9,5	10	10	10		10	
Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao corpo		NC	NC	NC	NC	NC	C	C		C	NC	NC	NC	NC	NC	NC		C	NC	NC	NC	NC		NC	
Afundo fronto-lateral		C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C		C	
Energico lançamento da perna livre		NC	C	C	NC	C	C	C		C	C	C	C	NC	C	C		C	NC	C	C	C		NC	
Apoios alternados (mão, mão, pé, pé)		NC	NC	C	C	C	C	C		NC	C	NC	C	NC	NC	NC		C	C	C	C	NC		NC	
Passagem do corpo pela vertical		NC	NC	C	NC	C	C	C		C	C	NC	C	NC	NC	NC		C	NC	C	C	NC		NC	
AJUDAS		0	0	0	0	0				0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	
TOTAL		9,5	9,5	9,7	9,5	9,7				9,7	9,7	9,5	9,7	9,5	9,5				9,7	9,5	9,7	9,5		9,5	
Mãos à largura dos ombros no solo		C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C		C	
Dedos afastados		C	C	C	C	NC	C	C		C	C	C	NC	C	NC	NC		C	C	NC	C	NC		NC	
Braços em extensão		C	C	C	NC	C	C	C		C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C		C	
Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase)		NC	C	C	C	NC	C	C		NC	C	C	NC	C	NC	NC		C	C	C	C	NC		NC	
Alinhamento dos segmentos corporais		C	C	C	NC	C	NC	C		NC	C	C	C	C	NC	NC		C	C	C	C	C		C	
AJUDAS		0,3		0,3	0,5	0,3	0,5	0,5		0,3	0,5	0,3	0,5	0,3	0,5	0,5		0,5	0,5	0,3	0,3	0,5		0,5	
TOTAL		9,4	0	9,7	9,2	9,7	9	9,5	0	9,4	9,5	9,7	9,2	9,7	9	9		9,2	0	9,5	9,5	9,4		9,2	
Classificação Total		37,9	48,6	59,1	57,4	58,6	37,7	48,1	0,0	48,2	38,9	58,9	48,1	58,5	56,2	57,6	28,6	0,0	48,9	47,7	48,5	58,9	48,1	0,0	57,6

Critérios de Avaliação e Legenda:

Pontuação:	Descrição:
10	O aluno faz o elemento sem erros (cumpre com todos os critérios de êxito)
-0,3	O aluno faz o elemento com 1 ou 2 erros
-0,5	O aluno faz o elemento com 3 ou 4 erros
-1	O aluno executou o elemento mas falhou em todos os critérios de êxito (F)
0	O aluno não executou o elemento (NR)
-0,5	Ajuda muito ativa
-0,3	Ajuda ativa
0	Ajuda passiva

Legenda:

C	Cumpre
NC	Não cumpre
NC	Não realizou (receio)
A	Atestado Médico

Desenvolvido pelo Núcleo de Estágio da EBSGZ do ano anterior em conjunto com o Departamento de Educação Física da UMa

Apêndice 4: Unidade Didática JDC (Futebol e Basquetebol)

UD 2º Período - JDC (Futebol e Basquetebol)

A presente UD, contará com a abordagem de duas matérias de ensino em simultâneo, tornando às aulas politemáticas. Esta foi desenvolvida em conjunto com o núcleo de estágio da EBSGZ, de forma a aplicar um protocolo estabelecido pelo Departamento de EF da UMa.

1. Recursos Necessários

A seguinte tabela, apresenta os materiais que serão necessários para abordar as modalidades de Futebol e Basquetebol:

Tabela 1: Recursos necessários para os JDC.

Recursos – JDC	
Recursos Espaciais	Campo 5 (quinta feira) Campo 2 (terça feira).
Recursos humanos	1 professor e 25 alunos
Recursos Materiais	- Bolas de Basquetebol; - Bolas de Futebol; - Arcos; - Cones grandes; - Pinos; - Cronometro; - Apitos; - Coletes; - smartphone;
Recursos Temporais	14 aulas de 90 minutos

2. Avaliação Inicial

Através da AI realizada à turma, verificamos que existem diferentes níveis nas duas modalidades, mostrando um maior à vontade dos alunos no Basquetebol em relação ao Futebol. No Basquetebol a maioria da turma enquadra-se no jogo intencional, enquanto que no Futebol enquadram-se no jogo Espontâneo, de acordo com o referencial de Garganta (1995) cit. por Garganta (1998). Isto pode ser explicado através pouca coordenação oculo-pedal que os alunos da turma possuem. De uma forma geral, existem dois alunos que se destacam dos restantes, Aluno 9 e Aluno 17, que se

enquadram nas duas modalidades num nível de jogo estruturado, mostrando uma boa relação com o objetivo de jogo, compressão tática e ocupação racional do espaço. Em relação aos restantes, existe uma clara dificuldade no controlo do objeto de jogo, no domínio dos gestos técnicos associados às duas modalidades, passe, receção, finalização, assim como, na compreensão tática do jogo e na ocupação racional do espaço (aglutinação em trono da bola). Assim sendo, considerando que existem mais dificuldades no Futebol, em ambas as modalidades, a maioria da turma, enquadra-se no nível introdutório.

Em relação ao domínio cognitivo, o nível da turma também foi aferido através de um instrumento específico, que foi desenvolvido pelos Núcleos de Estágio ESFF e EBSGZ da UMa para fins científicos (Projeto EFERAM-CIT). Este será realizado em dois momentos e o seu objetivo é aferir os conhecimentos iniciais dos alunos e comparar com os finais, de forma a verificar se existiu evolução.

3. Objetivos Programáticos

Dado o nível da turma ser introdutório, e ao consultarmos o PNEF (Jacinto, et.al, 2001) verificamos que o nível de ensino no 10º ano para as duas modalidades é parte do nível avançado, decidimos seguir as linhas orientadoras da AEEF (2017), visto que contempla o nível introdutório no 10º ano.

Os presentes objetivos serão agrupados em gerais e específicos. Os gerais correspondem aos objetivos similares às duas modalidades e os específicos os que são próprios de cada uma delas. Assim sendo os objetivos são os seguintes:

1. Objetivos Gerais

- 1.1. Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas;
- 1.2. Aceitar as decisões da arbitragem e tratar com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo;
- 1.3. Conhecer o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras, adequando as suas ações a esse conhecimento (AEEF, Despacho normativo n.º 5908/2017).

2. Objetivos Específicos:

2.1. Basquetebol:

1. Em situação de jogo 3x3 (campo reduzido, aproximadamente 15mx12m) ou 5x5;
 - a. Recebe a bola com as duas mãos e assume uma posição facial ao cesto (enquadra-se ofensivamente) tentando ver o conjunto da movimentação dos jogadores e, de acordo com a sua posição;
 - b. Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defesa).
 - c. Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva).
 - d. Passa com segurança a um companheiro desmarcado, de preferência em posição mais ofensiva.
 - e. Desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas (à frente da linha da bola), mantendo uma ocupação equilibrada do espaço.
 - f. Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva marcando o seu adversário direto, colocando-se entre este e o cesto (defesa individual).
 - g. Participa no ressaltos, sempre que há lançamento, tentando recuperar a posse da bola (AEEF, Despacho normativo n.º 5908/2017).

2.2. Futebol

1. Em situação de jogo reduzido (3x3 ou 4x4) ou em superioridade numérica, como guarda redes:
 - a. Recebe a bola controlando-a e enquadra-se ofensivamente, optando conforme a leitura da situação;
 - b. Remata, se tem a baliza ao seu alcance;
 - c. Passa a um companheiro desmarcado.
 - d. Conduz a bola na direção da baliza, para rematar (se, entretanto, conseguiu posição) ou passar.
 - e. Desmarca-se após o passe e para se libertar do defensor, criando linhas de passe, ofensivas ou de apoio, procurando o espaço livre. Aclara o espaço de penetração do jogador com bola.
 - f. Na defesa, marca o adversário escolhido.
 - g. Como guarda-redes, enquadra-se com a bola para impedir o golo., ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado.

2. Realiza com correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: a) receção de bola, b) remate, c) condução de bola, d) passe, e) desmarcação e f) marcação, e em situação de exercício g) cabeceamento (AEEF, Despacho normativo n.º 5908/2017).

3. Cronograma de Estruturação dos Conteúdos

Tabela 2: Cronograma de estruturação dos conteúdos dos JDC

Aula	Data	Conteúdos	Objetivos	Tarefas do MED
1 e 2	Pré-Época: Avaliação Inicial	Avaliação Inicial:	- Avaliar o nível de proficiência dos alunos no futebol e no basquetebol.	- Avaliação Inicial (Performance Filmagens);
3 e 4	Pré-Época 03/01/2019	Relação com bola: - Controlo e domínio da bola; - Passe e receção. Princípios ofensivos: - Progressão; - Cobertura ofensiva. Regras do jogo/Organização da competição.	- Iniciar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); - Potenciar o passe e receção no futebol e Basquetebol (passe de peito e passe picado).; - Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço. - Conhecer as regras gerais do Futebol e do Basquetebol;	- Criação das equipas/grupos; - Iniciar a elaboração de contratos; - Iniciar a elaboração de manuais e dossier para alunos e docentes.
5 e 6	Pré-Época 08/01/2019	Relação com bola: - Controlo e domínio da bola; - Passe e receção. Princípios ofensivos: - Progressão; - Cobertura ofensiva.	- Continuar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); Potenciar o passe e receção no futebol e Basquetebol (passe de peito e passe picado); -Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço (Ofensivo).	- Definir os elementos e as equipas - Continuar a elaborar os contratos e o dossier dos alunos e do docente.
7 e 8	Pré-Época 10/01/2019	Relação com bola: - Controlo e domínio da bola; - Passe e receção; Princípios ofensivos: - Progressão; - Cobertura ofensiva. - Enquadramento (posição tripla ameaça); Princípios Defensivos: -Recuperação. - Cobertura.	- Continuar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); -Potenciar o passe e receção no futebol e Basquetebol (passe de peito e passe picado); - Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço (Ofensivo e defensivo). - Iniciar o enquadramento para o cesto através da posição tripla-	- Verificar se os grupos estão equilibrados a nível de proficiência; - Continuar a elaborar os contratos e o dossier dos alunos e do docente.

		Transições	ameaça. - Iniciar as transições defesa-ataque e ataque defesa.	
9 e 10	Pré-Época 15/01/2019	Relação com bola: - Controlo e domínio da bola; - Remate/Lançamento da passada. Princípios ofensivos: - Progressão; - Cobertura ofensiva. - Enquadramento (posição tripla ameaça); Princípios Defensivos: - Recuperação - Contenção. Transições Regras do jogo/Organização da competição.	- Continuar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); - Iniciar o desenvolvimento do Remate no futebol e o lançamento (passada e parado) no Basquetebol; - Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço (Ofensivo e defensivo). - Continuar a desenvolver o enquadramento para o cesto através da posição tripla-ameaça. - Continuar as transições defesa-ataque e ataque defesa. - Recapitular as regras gerais e específicas do Futebol e do Basquetebol.	- Consolidar as equipas para a época; - Realizar a ficha de observação do Empenhamento motor. - Continuar a elaborar os contratos e o dossier dos alunos e do docente
11 e 12	Época 1º Treino 17/01/2019	Relação com bola: - Controlo e domínio da bola; - Remate/Lançamento da passada. Princípios ofensivos: - Progressão; - Cobertura ofensiva. - Enquadramento (posição tripla ameaça); Princípios Defensivos: - Recuperação - Contenção. Transições	- Continuar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); - Potenciar o passe e receção no futebol e Basquetebol; - Continuar o desenvolvimento do Remate no futebol e o lançamento (passada e parado) no Basquetebol; - Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço (Ofensivo e defensivo). - Continuar a desenvolver o enquadramento para o cesto através da posição tripla-ameaça. - Continuar as transições defesa-ataque e ataque defesa.	- Apresentação das funções e de árbitro; - Entrega dos dossiers aos alunos; - Assinar os contratos; - Designar os nomes e lemas das equipas;
13 e 14	Época 2º Treino 24/01/2019	Relação com bola: - Controlo e domínio da bola; - Passe e receção. Princípios ofensivos: - Progressão; - Cobertura ofensiva. - Enquadramento (posição tripla ameaça); Princípios Defensivos: - Contenção; - Cobertura defensiva;	- Continuar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); - Potenciar o passe e receção no futebol e Basquetebol (passe de peito e passe picado); - Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço (Ofensivo), através de situações de contenção e cobertura defensiva.	- Avaliação Intermédia; - Observação do empenhamento motor;

15 e 16	Época 1º Jornada 31/01/2019	Competição Formal Regas da modalidade	Jogo formal de Basquetebol (5x5) e Futebol (5x5+GR); Consciencialização das ações técnico táticas individuais e coletivas; Desenvolver o conhecimento das regras e da modalidade.	- Pontuar os equipamentos, emblemas, mascotes e lemas das equipas (forma de potenciar um maior envolvimento dos alunos); - Observação do empenhamento motor;
17 e 18	Época 3º Treino 07/02/2019	Relação com bola: - Controlo e domínio da bola; - Remate e Lançamento (Parado e na Passada). Princípios ofensivos: - Penetração; - Cobertura ofensiva. - Enquadramento (posição tripla ameaça);	- Continuar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); - Potenciar o remate no futebol, e o lançamento no basquetebol; - Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço (Ofensivo), através de situações que promovam a progressão e a cobertura ofensiva.	- Observação do empenhamento motor;
19 e 20	Época 4º Treino 14/02/2019	Relação com bola: - Controlo e domínio da bola; - Finta; Princípios ofensivos: - Penetração; - Cobertura ofensiva. - Enquadramento (posição tripla ameaça);	- Continuar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); - Iniciar o Desenvolvimento da finta; - Continuar a desenvolver o enquadramento para o cesto através da posição tripla-ameaça. - Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço (Ofensivo), através de situações que promovam a progressão e a cobertura ofensiva.	- As equipas já devem ter os emblemas, equipamentos, mascotes e lemas definidos;
21 e 22	Época 2º Jornada 21/02/2019	Competição Formal Regas da modalidade	Jogo formal de Basquetebol (5x5) e Futebol (5x5+GR); Consciencialização das ações técnico táticas individuais e coletivas; Desenvolver o conhecimento das regras e da modalidade.	- Pontuar os equipamentos, emblemas, mascotes e lemas das equipas (forma de potenciar um maior envolvimento dos alunos);
23 e 24	Época 5º Treino 28/02/2019	Relação com bola: - Controlo e domínio da bola; - Remate/Lançamento da passada. - Finta	- Continuar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); - Potenciar o passe e receção no futebol e Basquetebol;	-Ficha de empenhamento motor.

		<ul style="list-style-type: none"> - Passe e receção. Princípios ofensivos: <ul style="list-style-type: none"> - Progressão; - Cobertura ofensiva. - Enquadramento (posição tripla ameaça); Princípios Defensivos: <ul style="list-style-type: none"> - Recuperação - Contenção. Transições 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar o desenvolvimento do Remate no futebol e o lançamento (passada e parado) no Basquetebol; - Desenvolver a finta no futebol e no basquetebol. - Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço (Ofensivo e defensivo). - Continuar a desenvolver o enquadramento para o cesto através da posição tripla-ameaça. - Continuar as transições defesa-ataque e ataque defesa. 	
25 e 26	<p style="text-align: center;">Época 6º Treino 03/02/2019</p>	<p style="text-align: center;">Relação com bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controlo e domínio da bola; - Remate/Lançamento da passada. <ul style="list-style-type: none"> - Finta - Passe e receção. Princípios ofensivos: <ul style="list-style-type: none"> - Progressão; - Cobertura ofensiva. - Enquadramento (posição tripla ameaça); Princípios Defensivos: <ul style="list-style-type: none"> - Recuperação - Contenção. Transições Regras do jogo/Organização da competição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar o desenvolvimento do domínio do objeto de jogo (coordenação oculo-manual e pedal); - Potenciar o passe e receção no futebol e Basquetebol; - Continuar o desenvolvimento do Remate no futebol e o lançamento (passada e parado) no Basquetebol; - Desenvolver a finta no futebol e no basquetebol. - Desenvolver a cooperação e a ocupação racional do espaço (Ofensivo e defensivo). - Continuar a desenvolver o enquadramento para o cesto através da posição tripla-ameaça. - Continuar as transições defesa-ataque e ataque defesa. - Recapitular as regras gerais e específicas do Futebol e do Basquetebol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação do Evento culminante; - Observação do Empenhamento Motor;
27 e 28	<p style="text-align: center;">Evento Culminant e 04/04/2019</p>	<p style="text-align: center;">Competição Formal Regas da modalidade</p>	<p>Jogo formal de Basquetebol (5x5) e Futebol (5x5+GR); Consciencialização das ações técnicas táticas individuais e coletivas; Desenvolver o conhecimento das regras e da modalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação final e atribuição do quadro classificativo; - Apresentação das Mascotes e coreografias das equipas;

4. Justificação da estruturação dos conteúdos

De acordo com a Tabela 2, conseguimos perceber a sistematização dos conteúdos de ensino-aprendizagem, para que consigamos atingir os objetivos propostos inicialmente.

A presente UD terá uma duração de 28 aulas de 45 minutos (14 blocos de 90 minutos), e será sempre abordada de uma forma politemática. Assim sendo, todas as aulas serão abordadas transversalmente e especificamente conteúdos relativos a matérias de Futebol e Basquetebol, devido ao *transfer* que existe em alguns dos comportamentos de jogo.

Nesta UD, iremos utilizar um Modelo de Ensino específico, designado Modelo de Competências. Este pode ser entendido como um modelo híbrido que resulta do Modelo de Educação Desportiva (MED) de (Siedentop, 1994) e do Teaching Games for Understanding (TGfU) de (Bunker & Thorpe 1982). Desta forma, integrando as características do TGfU e do MED. No caso do TGfU as principais características absorvidas são: a escolha de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; o confronto com problemas reais em ambiente de jogo, e a introdução do ensino das habilidades de jogo ditada pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão. Relativamente às características absorvidas pelo MED, regista-se as seguintes: a vinculação cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados; a preservação da autenticidade dos jogos; a valorização da criação de um contexto desportivo autêntico; o treino de equipa; a competição; o fair-play; o caráter festivo, e o desempenhar de vários papéis (Graça & Mesquita, 2015).

Assim sendo, a estruturações dos conteúdos foi dividida em três fases distintas, a pré-época (5 aulas), a época (8 aulas) e o evento culminante (1 aula). A pré-época, para além da abordagem dos conteúdos específicos, contou com determinadas tarefas, como a formação de equipas, distribuição de funções a desempenhar pelos alunos e o aperfeiçoamento das mesmas. A época foi constituída por 2 aulas de treino e 1 de competição, e assim sucessivamente, para que os alunos se preparassem para a competição, e depois conseguissem trabalhar nos seus principais problemas diagnósticos e sentidos durante a competição, desta maneira, tendo um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Por última, contamos com 1 aula para o evento culminante, que será marcada pela competição final entre as equipas, que resultará numa classificação final e entrega de prémios.

5. Estratégias Didático Pedagógicas

Primeiramente em relação a formação de equipas, decidimos utilizar as mesmas que foram criadas para a matéria de Ginástica de Solo, visto terem funcionado bem e de forma a dar continuidade ao trabalho já desenvolvido. A única circunstância que se poderia alterar, relacionava-se com o facto de as equipas não serem homogéneas entre si, para que a competição se tornasse justa. Contudo, como a turma apresenta um nível de proficiência nas duas modalidades homogéneo, decidimos continuar com os mesmos grupos.

Posteriormente, na última fase da pré-época, será entregue um dossier aos alunos, que contará com o regulamento da prova, os objetivos, fichas de observação de jogo, assim como, contratos, para os alunos assinarem, apelando ao seu sentido de responsabilidade e motivação, visto que, por equipa irão haver funções específicas, nomeadamente, treinador adjunto, preparador físico, fotografo, analista, árbitro e capitão de equipa, que têm determinadas responsabilidades e que devem ser cumpridas durante a fase da época. Para além disto, também será entregue um documento com um conjunto de exercícios, para que os alunos, em certas aulas, de acordo com as suas necessidades, desenvolvam exercícios concretos para os resolver. O objetivo, passa por tornar o aluno como construtor ativo do seu conhecimento, porque perante as dificuldades da equipa, poderão consultar o banco de exercícios, e selecionar, de acordo com os seus objetivos, um exercício que os ajude a melhorar. Este banco de exercícios para além dos alunos, também será importante para o professor, para desenvolver alguns conteúdos específicos das modalidades durante as aulas.

Na transição entre a pré-época e época, será entregue a todas as equipas um documento que apresentará as regras específicas de cada modalidade, para além, de uma pequena formação para os árbitros, contendo um conjunto de sinaléticas específicas de alguns momentos de jogo (início de jogo, fora, pontapé livre, faltas, etc.). Este documento, poderá se consultado sempre que os alunos tiverem dúvidas durante as aulas, com o objetivo de potenciar o seu desenvolvimento cognitivo, mas também para ajudar os elementos de cada equipa que têm a responsabilidade de desempenhar a função de árbitros.

Em termos de organização, as aulas serão politemáticas, funcionando por estações. Como iremos contar apenas com um espaço para abordar as aulas, e de forma a potenciar o tempo de empenhamento motor, iremos dividir o espaço em três estações e utilizar o espaço exterior para desenvolver uma estação de condição física. Assim,

utilizando três estações para desenvolver os conteúdos específicos da aula e uma estação, que através de exercícios específicos, que normalmente seguirão o processo do “*Tabata*”, pretendemos desenvolver as capacidades condicionais dos alunos, nomeadamente, resistência geral, força dos membros, superiores e inferiores, força explosiva e força estática, contribuindo para uma melhor aptidão física por parte dos mesmos.

Desta forma, esperamos conseguir rentabilizar o espaço de aula e colocar todos os alunos em tarefas específicas. Para além disto, com a presente estratégia esperamos rentabilizar o tempo de aula, pois os alunos já estão familiarizados com o trabalho por estações, devido ao MED em Ginástica.

O objetivo é envolver de uma forma gradual e sistemática os alunos nas tarefas da aula, desde o aquecimento até ao alongamento final, de forma a potenciar a autonomia, responsabilidade, cooperação, dinâmica de grupo e capacidade de organização nos nossos alunos.

Por fim, e com o objetivo de motivar e envolver os alunos no processo, serão colocadas, a seguir das competições, a tabela classificativa da turma, com os repetitivos resultados, que será concluída no evento culminante, através da competição final. Nesta fase final, os alunos serão recompensados pelo trabalho desenvolvido com uma taça específica para a equipa que terminar em primeiro lugar, certificados para todas as equipas e certificados para o melhor marcador em ambas as modalidades. Esta classificação não será regida apenas pelos resultados, pois como temos o objetivo de potenciar as competências sociais e pessoais, também iremos contabilizar o desempenho das funções, o cumprimento de regras e o fair-play em todas as equipas.

6. Instrumento de Avaliação Sumativa dos JDC

Nº de Aluno	Comunicação na Ação	Estruturação do Espaço	Relação com a Bola	Nota Final
1	16	15	14	15
2	18	17	16	17
3	17	16	15	16
4	15	15	13	14
6	18	17	16	17
7	16	15	14	15
8	17	18	16	17
9	18	18	18	18
10	15	16	14	15
11	18	16	15	17
12	17	16	15	16
14	17	17	17	17
15	16	15	14	16
16	17	18	18	18
17	18	19	18	19
18	15	16	15	15
19	16	16	13	15
20	17	16	16	16
21	17	16	14	16
22	17	15	15	16
24	18	17	15	17
25	19	18	18	19
26	15	16	14	15
27	15	16	14	15
30	17	16	14	16

6.1. Critérios de Avaliação

Classificação	Escala de Valores	Critérios de Avaliação (Garganta, 1995)
Muito Bom	17 a 20	Elaboração
Bom	14 a 16	Estruturação
Suficiente	11 a 13	Descentralização
Insuficiente	Inferior ou igual a 10	Jogo Anárquico

Tabela 1: Fases de Jogo

Fases	Comunicação na Ação	Estruturação do Espaço	Relação com a Bola
<u>Jogo Anárquico</u> -Centralização na bola -Subfunções -Problemas na compreensão do jogo	Abuso da verbalização, sobretudo para pedir bola	Aglutinação em torno da bola e subfunções	Elevada utilização da visão central
<u>Descentralização</u> -A função não depende apenas da posição da bola	Prevalência da verbalização	Ocupação do espaço em função dos elementos do jogo	Da visão central para a visão periférica
<u>Estruturação</u> -Conscientização da coordenação das funções	Verbalização e comunicação gestual	Ocupação racional do espaço (tática individual e de grupo)	Do controle visual para o proprioceptivo
<u>Elaboração</u> -Ações inseridas na estratégia da equipe	Prevalência da comunicação motora	Polivalência funcional e coordenação das ações (tática coletiva)	Otimização das capacidades proprioceptivas

Fases de jogo Garganta (1998) adaptado de Garganta (1985)

Apêndice 5: Unidade Didática de ARE, Badminton, DC e Atletismo

UD 3º Período (DC, Atletismo, Badminton e ARE)

A presente UD irá agrupar 4 matérias distintas, não pelas razões de *transfer* que possam existir entre elas, mas sim pelas características dos espaços disponíveis e de forma a desenvolver um conjunto de comportamentos que estejam relacionadas com os objetivos inicialmente propostos. Para além disto, como os alunos já se encontram familiarizados com o trabalho por estações, decidimos realizar aulas politemáticas, sendo agrupadas normalmente da seguinte forma: i) DC e ARE no pavilhão devido aos materiais (coluna para ARE e os Colchões para alguns dos exercícios de DC); ii) Atletismo e Badminton no espaço 5, devido às características do espaço e pelo facto de não existir raquetes de badminton para todos os alunos.

O trabalho por estações e as aulas politemática também surgem com o objetivo de promover um maior entusiasmo e interesse na aula, devido a diversidade de estímulos que existirão no decorrer destas.

Os comportamentos que pretendemos solicitar com as seguintes modalidades são diversos e de diferentes grupos taxonómicos segundo Almada (2008). Assim sendo, nos Desportos de Combate, o conhecimento do “eu”, a leitura do adversário, a consciencialização das noções de equilíbrio versus desequilíbrio (importância da relação Centro de Massa/Base de Apoio), a perceção e leitura de “janelas de oportunidade” (controlo), perceber a importância das dinâmicas associadas às componentes da força, intenção de dar falsas indicações ao adversário e movimentos redondos (retirar ponto de aplicação de força, criar desequilíbrios). Nos Desportos Individuais, o conhecimento do “eu”, a gestão de emoções, a autossuperação e capacidade de esforço, a capacidade de concentração, sem influencias dos fatores externos (adversários, colegas, etc.) e perceber a importância das dinâmicas associadas às componentes da força, do equilíbrio e da coordenação. Nos Desportos de Confrontação Direta, a tomada decisão, velocidade nas ações de jogo, leitura dos indicadores (adversário e leitura do objeto de jogo) e capacidade de realização das ações técnico-táticas individuais e coletivas.

1. Recursos Necessários

Tabela 1: Recursos necessários para DC, ARE, Atletismo e Badminton

Recursos	
Recursos Temporais	11 aulas de 90 minutos

	DC	ARE	Atletismo	Badminton
Recursos Espaciais	1/3 do Pavilhão	1/3 do Pavilhão	Campo 5	Campo 5
Recursos Materiais	- 12 colchões; - Folhas de registo;	- 1 Coluna; - 1 computador - Smartphone.	- Cones; - Fita métrica; - Bolas com diferentes pesos e tamanhos; - 2 Testemunhos; - Folhas de registo.	- 12 raquetes; - Volantes; - Rede; - Arcos;

1.1.1.1.1. Avaliação Inicial

De acordo com a AI realizada nas seguintes matérias de ensino, verificamos um conjunto de comportamentos que necessitam de ser desenvolvidos nos alunos.

Em relação aos DC como a matéria já havia sido abordada inicialmente, através da solicitação de alguns comportamentos específicos, nomeadamente, a leitura do adversário, utilização de movimentos redondos para contrariar os movimentos do oponente, as formas de aplicação da força do/e contra o adversário e o respeito (através da saudação específica). Durante esta UD iremos continuar a desenvolver estes comportamentos, mas trabalharemos algumas situações específicas da modalidade, nomeadamente, os tipos de queda e bloqueios.

No que se refere as verificamos que a maioria dos alunos em termos de vivências relacionais não apresentam grandes dificuldades. No entanto, nos parâmetros de coordenação motora, postura, articulação ritmo-movimento e expressividade, apresentam algumas fragilidades. Contudo, também foram verificados 4 alunos na turma, que se destacam dos restantes nos parâmetros supramencionados. Desta forma, consideramos que a turma se encontra no nível introdutório/elementar, e pretendemos desenvolver comportamentos de compreensão dos tempos musicais, expressividade, noção ritmo movimento, orientação espacial e coordenação motora.

No badminton, de acordo com a AI realizada, existe três níveis de proficiência na turma. Consideramos que a maior parte da turma situa-se no nível introdutório/elementar, porque apresentam uma coordenação entre o corpo, raquete e volante, razoável, conseguindo sustentar o objeto de jogo em situação de oposição com o colega. No entanto, existe uma grande percentagem dos alunos que apresentam dificuldades na preparação e deslocamentos face a trajetória do volante (devido a baixa

capacidade de ler e interpretar o adversário e a trajetória do volante), assim como, na execução e êxito de alguns gestos técnicos.

Por fim, como foram verificadas lacunas na Aptidão Física dos alunos, nomeadamente, na força em geral, força explosiva, do tronco, estática e funcional, mas também na agilidade/velocidade, decidimos utilizar a matéria de Atletismo com o objetivo de potenciá-las. Segundo, Rolim e Colaço (2002), a matéria de Atletismo funciona como um alicerce de todas as modalidades desportivas, porque os gestos técnicos de corrida, saltos e lançamentos são comuns a muitas outras modalidades. Para além disto, é uma ferramenta poderosa nos desenvolvimentos de habilidades e destrezas psico-motoras, que possibilita o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, como a força, resistência, velocidade, flexibilidade, coordenação e equilíbrio. Desta forma, pretendemos utilizar o Atletismo para potenciar as capacidades condicionais e coordenativas dos nossos alunos, para além de solicitar determinados comportamentos essenciais, como, o conhecimento do corpo, superação pessoal e a concentração nos movimentos, de forma a não ser influenciado por fatores externos.

2. Objetivos Programáticos

De acordo com a AI, realizamos os seguintes objetivos para as matérias que irão ser abordadas. Para formular os objetivos, foram consultados os documentos orientadores, PNEF (Jacinto, et.al, 2001) e as AEEF (2018), de forma a enquadrar a turma nos diversos níveis que são apresentados, para que os objetivos programáticos sejam alcançáveis e exequíveis. Assim sendo, para:

Desportos de Combate:

1. Em todas as situações cumpre as regras estabelecidas, respeitando sempre a integridade física do parceiro, mesmo com prejuízo da sua própria vantagem;
2. Em todas as situações, realiza adequadamente a saudação em pé (Ritsu-rei) e de joelhos (Za-rei), e cumpre as normas de utilização do tapete (Tatami) e de higiene pessoal, específicas desta matéria.
3. Executa no “Tatami”, em situação de exercício sem oposição, as seguintes técnicas de queda (Ukemi):
 - 3.1. Quedas para trás (Ushiro-ukemi), enrolando o corpo e batendo com os braços, em ângulo de 30 graus a 45 graus com o corpo, no momento do contacto das costas no “Tatami”;
 - 3.2. Quedas laterais à esquerda e à direita (Yoko-ukemi), enrolando o corpo e cruzando a perna e o braço do mesmo lado à frente do corpo e

- batendo com o braço a entre os 30 e 45 graus (em relação ao corpo), no momento do contacto deste com o “Tatami”;
- 3.3. Quedas para a frente em rolamento (Zempo-ukemi) à esquerda e à direita, fazendo a impulsão com a perna da frente, enrolando sobre o braço do mesmo lado e batendo com o braço contrário no solo, no momento do contacto do corpo no “Tatami”, saindo e olhando o pé de trás “por fora” do outro braço, em pé e em equilíbrio.
 4. Procura e aproveita situações de vantagem, em situação de exercício e de jogo de luta no solo, utilizando pontos fixos ou eixos, para aplicar a força das suas alavancas, de acordo com o movimento de ambos, na realização das seguintes ações:
 - 4.1. Imobilização de um adversário, controlando-o nas posições laterais, por cima e por trás, utilizando o peso do corpo, os apoios e as pegas específicas para o controlo das respetivas técnicas;
 - 4.2. Saída das imobilizações laterais, por cima e por trás, seguida de imobilização (ou não) e controlo do adversário, utilizando o peso do corpo e as técnicas específicas para o efeito, de acordo com as situações.
 5. Desequilibra o adversário, parado e/ou em movimento, em situação de jogo e exercício em pé no “Tatami”, utilizando as pegas específicas e aproveitando a força do adversário para obter vantagem no sentido da sua ação (explorando o efeito de ação-reação).
 6. Procura aproveitar situações de vantagem, em situação de exercício e de luta em pé no “Tatami”, utilizando pontos fixos ou eixos para aplicar a força das suas alavancas, de acordo com o movimento de ambos e as manobras de controlo. (Adaptadas do PNEF, 2001).

ARE:

1. Cooperar com os colegas, motivando-os a realizar as atividades propostas, e demonstrar capacidade crítica para sugerir alguns movimentos e habilidades, ouvindo e respeitando as opiniões das outras pessoas;
2. Analisar e compreender as suas ações e as dos colegas ao nível da qualidade e da forma como são realizados os movimentos;
3. Individualmente, em pares ou em grupos, com música, realizar:
 - 1.1. Sequências de saltos no mesmo lugar, com variação dos apoios (dois/dois, um/dois, dois/um, um/um e conseguindo executar a figura desde o início, fazendo a impulsão e receção do saldo de forma correta;

- 1.2. Sequência de voltas, em meia ponta, no mesmo lugar, à direita e à esquerda;
- 1.3. Sequência de passos, numa relação com as voltas, saltos e poses. Estes passos poderão ser feitos a deslizar, a balançar, a puxar, entre outros;
- 1.4. Sequência de saltos, com variação dos apoios, em distintas direções, sentidos e amplitude. A impulsão e a receção do salto devem ser feitas de forma correta.
- 1.5. Sequência de voltas, procurar aumentar a amplitude e a quantidade de voltas, “variando a distância e a posição dos segmentos corporais em relação ao eixo de rotação.
2. Em grupo e com a música adequada, realiza:
 - 2.1. Combinação de habilidades, de acordo com as formas de evolução de todo o grupo;
 - 2.2. Ajuste das suas ações para fazer mudanças na formação;
3. Em pares ou em trios e com a música adequada, consegue:
 - 3.1. Realizar movimentos de forma livre, através de movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o(s) parceiro(s), conduzindo a sua ação, facilitando e esperando por ele, se necessário;
 - 3.2. Seguir os colegas, e realizar as mesmas ações com qualidade idêntica ao nível do movimento;
 - 3.3. Seguir os colegas, e realizar ações inversas e contrárias e/ou com qualidades de movimento antagónicas (contração/relaxamento, extensão/flexão, salto/queda, etc.);
4. Propor, pensar e preparar projetos coreográficos, sejam eles individuais, de pares ou em grupo (grupos ou turma completa), em concordância com a razão e com a música escolhida, “integrando as habilidades e combinações exercitadas com coordenação, fluidez de movimentos e em sintonia com a música (AEEF 2018, p.16, Despacho normativo n.º 5908/2017).

Badminton

1. Coopera com os companheiros, nas diferentes situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do companheiro, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas, e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria
2. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas, adequando as suas ações a esse conhecimento.

3. Em situação de jogo de singulares, num campo de Badminton, desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando diferentes tipos de batimentos:
 - 3.1. Serviço, curto e comprido (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento.
 - 3.2. Em clear, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.
 - 3.3. Em amorti (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede.
4. Em situação de exercício, num campo de Badminton, remata na sequência do serviço alto do companheiro, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após armar o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida. (Adaptado do PNEF, p. 30).

Atletismo:

1. Cooperar com os companheiros, admitindo as indicações que lhe dirigem e cumprindo as regras que garantam as condições de segurança e a preparação, arrumação e preservação do material.
2. Efetua uma corrida de velocidade (40 metros), com partida de pé, acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos; realiza apoios ativos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão e termina sem desaceleração nítida;
3. Efetua uma corrida de estafetas de 4x50 metros, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento, entregando-o com segurança e sem acentuada desaceleração.
4. Realiza uma corrida (curta distância), transpondo pequenos obstáculos (separados entre si a distâncias variáveis), combinando com fluidez e coordenação global, a corrida, a impulsão, o voo e a receção.
5. Salta em comprimento com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço (seis a dez passadas) e impulsão numa zona de chamada. Acelera progressivamente a corrida para apoio ativo e extensão completa da perna de impulsão; eleva energeticamente a coxa da perna livre projetando-a para a

- frente, mantendo-a em elevação durante o voo (conservando a perna de impulsão atrasada); queda a pés juntos na caixa de saltos.
6. Lança a bola (tipo hóquei ou ténis) dando três passadas de balanço em aceleração progressiva, com o braço fletido e o cotovelo mais alto que o ombro (na direção do lançamento).
 7. Lança de lado e sem balanço, o peso de 2/3 Kg, apoiado na parte superior dos metacarpos e nos dedos, junto ao pescoço, com flexão da perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna. Empurra o peso para a frente e para cima, com extensão da perna e braço do lançamento e avanço da bacia, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco. (AEEF, 2018, p.25, Despacho normativo n.º 5908/2017).

3.Cronograma de Estruturação dos Conteúdos

Tabela 2: Cronograma de Estruturação dos Conteúdos DC, ARE, Badminton e Atletismo.

Nº aula	Data	Local	Conteúdos	Objetivos Gerais
1	22/04/2019	1/3 Pavilhão	<ul style="list-style-type: none"> - Saudações “Ritsu- Rei” e “Za-rei” - Pegas; - Componentes da Força; - Relação Corpo raquete e objeto de jogo; - Tempos musicais - Movimentos básicos locomotores; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os dois tipos de saudação, “Ritsu-Rei”, “Za-Rei” - Desenvolver a capacidade de leitura e interpretação do outro; - Compreender prega tradicional; - Perceber as componentes da força e como as contrariar. -Desenvolver o domínio da raquete e objeto de jogo; - Compreender a contagem dos tempos musicais; - Promover a noção ritmo movimento, utilizando movimentos básicos locomotores.
2	02/05/2019	Campo 5	<ul style="list-style-type: none"> - Relação raquete, corpo e volante; - Serviço (curto e longo); - Amplitude da corrida; - Relação CM/BA nos saltos em cumprimento; - Diferentes fases preparatórias no lançamento do peso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarização do objeto de jogo e raquete, relação corpo-raquete- volante); - Aperfeiçoar o gesto técnico de serviço (curto e longo); - Desenvolver o serviço (curto e longo); - Desenvolver a leitura da trajetória do volante; - Leitura do Oponente; - Perceber que as diferentes amplitudes de passada têm na rentabilidade da corrida; - Perceber a relação CM/BA nos diferentes saltos; - Perceber como a fase preparatória influência a altura do lançamento.
3	07/05/2019	1/3 do Pavilhão	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades Condicionais; - Leitura do adversário; - Equilíbrio; - Queda “Ushiro-ukemi”; - Noção Ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as capacidades condicionais (Força e resistência); - Desenvolver a capacidade de leitura e interpretação do outro; - Desenvolver a capacidade de ajustar e manipular a força do adversário; - Desenvolver o equilíbrio, agindo sobre o

			<ul style="list-style-type: none"> - Movimento; - Movimentos motores e não locomotores; - Coordenação e expressão corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> erro do adversário; - Aperfeiçoar a queda para trás Ushiro-ukemi; - Desenvolver a noção ritmo-movimento; - Aperfeiçoamento dos movimentos locomotores e não locomotores; - Desenvolver a coordenação e expressividade corporal; - Promover a autonomia e criatividade.
4	09/05/2019	Campo 5	<ul style="list-style-type: none"> - Serviço curto e longo (direita e de esquerda); - Relação corpo, raquete e volante; - Deslocamentos e posição base; - Capacidades condicionais, força e velocidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a implicação dos vários tipos de partida/preparação nos saltos, corridas e lançamentos; - Desenvolver a velocidade de reação (ao estímulo verbal); - Conhecimento do eu. - Desenvolver força de impulsão dos MI e MS; - Aperfeiçoar o serviço curto (de esquerda) e o serviço longo de direita); - Desenvolver a coordenação e relação do corpo-raquete- volante; - Promover o deslocamento e posição base;
5	14/05/2019	1/3 do Pavilhão	<ul style="list-style-type: none"> - Noção Ritmo Movimento; - Movimentos locomotores e não locomotores; - Coordenação, postura e expressividade; - Coreografia do "Sariqueté" - Coreografia da "Troika" 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a noção ritmo-movimento; - Aperfeiçoamento dos movimentos locomotores e não locomotores: Walk, Turn, bending e Swing. - Desenvolver as vivências relacionais. - Introduzir a coreografia do sariquité e da Troika; - Desenvolver a postura, coordenação, noção de ritmo e expressividade.
6	16/05/2019	Campo 5	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades Condicionais e Coordenativas; - Corrida, saltos e Lançamentos; - Passagem do testemunho; - Relação corpo, raquete e volante; - Gestos técnicos de "Amorti e Clear" 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender e experienciar as diversas formas de passagem dos testemunhos (ascendente e descendente). - Desenvolver a amplitude do salto. - Desenvolver a força e impulsão dos MI. - Aperfeiçoar os movimentos de clear e amorti. - Promover o deslocamento, leitura do adversário e do volante. - Aperfeiçoar a técnica de lançamento. - Desenvolver força dos MS.
7	21/05/2019	1/3 Pavilhão	<ul style="list-style-type: none"> - Quedas "Ushiro-ukemi", "yoko-ukemi" e "zempo-ukemi"; - Imobilização "Kuzure-gesa-gatame" Movimentos Locomotores não locomotores; - Coordenação, postura e expressividade; - Coreografia do "Sariqueté" 	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar a queda para trás, Ushiro-ukemi; - Desenvolver a queda lateral "yoko-ukemi" e em rolamento "zempo-ukemi"; - Desenvolver a técnica de "Kuzure-gesa-gatame" de imobilização no solo. - Continuar a coreografia do sariquité e da Troika; - Desenvolver a postura, coordenação, noção de ritmo e expressividade.
8	23/05/2019	Campo 5	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades Condicionais e Coordenativas; - Corrida, saltos e Lançamentos; - Passagem do testemunho; - Relação corpo, raquete e volante; - Gestos técnicos de "Amorti e Clear" 	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar a aceleração e velocidade; - Desenvolver a amplitude da passada; - Perceber a importância da amplitude e da frequência da passada no resultado; - Aperfeiçoar as técnicas de passagem do testemunho. - Desenvolver a amplitude do salto. - Desenvolver a força e impulsão dos MI. - Continuar a desenvolver a relação corpo-raquete- volante; - Continuar a aperfeiçoar os movimentos de

				clear e amorti. - Promover o deslocamento, leitura do adversário e do volante. - Desenvolver a amplitude das articulações dos diversos segmentos corporais.
9	28/05/2019	1/3 do Pavilhão	- Quedas “Ushiro-ukemi”, “yoko-ukemi” e “zempo-ukemi”; - Imobilização “Kuzure-gesa-gatame” Movimentos Locomotores não locomotores; - Coordenação, postura e expressividade; - Coreografia do “Sariqueté”	- Desenvolver a capacidade de leitura e interpretação do outro; - Desenvolver a capacidade de ajustar e manipular a força do adversário; - Aperfeiçoar a queda para trás, Ushiro-ukemi; - Continuar a desenvolver a queda lateral “yoko-ukemi”. - Aperfeiçoar a técnica de “Kuzure-gesa-gatame” de imobilização no solo. - Continuar a desenvolver a relação corpo-raquete- volante; - Promover o deslocamento, leitura do adversário e do volante. - Introduzir a coreografia do sariquité; - Desenvolver a postura, coordenação, noção de ritmo e expressividade.
10	30/05/2019	1/3 do Pavilhão	- Coordenação, postura e expressividade; - Coreografia do “Sariqueté”	- Continuar a desenvolver a noção de ritmo e expressividade; - Consolidar os movimentos da coreografia “sariquité”.
11	04/06/2019	1/3 do Pavilhão	Avaliação Sumativa de DC, ARE e Badminton	- Avaliar a componente psicomotora de Desportos de Combate, Badminton e Atividades Ritmo expressivas; - Realizar a autoavaliação.

4. Estratégias Didático Pedagógicas

Em termos de organização, as aulas como serão politemáticas, ou seja, abordando conteúdos de duas ou três matérias. Para isso, iremos privilegiar o trabalho por estações para promover um maior tempo de empenhamento motor e rentabilizar os materiais disponíveis. Isto, porque tanto no Badminton e nos DC, estamos condicionados com os materiais, visto não ter uma elevado número de colchões para abordar determinados conteúdos, porque outro professor está a abordar a mesma matéria de ensino, e não haver raquetes de badminton para toda a turma.

Para abordamos as matérias de ensino apresentadas nesta UD, seguimo-nos pelo Modelo Desenvolvimental, que segundo Crunch et.al (1997), é caracterizado pelas progressões das situações de aprendizagem e pela apresentação publica do trabalho. Ou seja, o planeamento terá de contemplar situações de aprendizagem que permitam ao aluno a experimentação do sucesso, aumentando assim a sua motivação e empenho. Logo, as tarefas deverão ser ajustadas ao nível de proficiência do aluno, porém, deve haver um equilíbrio, isto é, não devem ser demasiado fáceis, nem de elevado grau de dificuldade. Desta forma, será necessário planear de acordo com as necessidades do aluno, possibilitar o aprimoramento, através de *feedbacks* de qualidade e possibilitar a

aplicação dos conhecimentos. O aprimoramento exerce uma influência significativa sobre a qualidade das aprendizagens. A possibilidade de aplicação dos conhecimentos e competências apreendidos nas aulas numa situação de maior responsabilização do aluno (ex.: competição ou exposição pública), poderá contribuir para uma melhoria significativa da sua performance.

No que se refere as estratégias que serão específicas das modalidades, estas são as seguintes:

1. ARE:

No caso das ARE, a organização dos exercícios dependerá dos exercícios utilizados, sendo que deveremos adotar uma posição onde consiga ver todos os alunos, sendo que poderá adotar uma posição de costas em relação os alunos se tiver um espelho, onde é visto e consegue ver os alunos de frente para o caso de coreografias ou passos mais difíceis de modo a que os alunos consigam assimilar os conteúdos. Assim sendo, iremos nos guiar por algumas formações/organizações apresentadas por Batalha (2004), no processo da organização da turma:

a. **Formação frontal:** Em xadrez, filas, colunas e dispersos;



Figura 1: Formações Frontais (Batalha, 2004, p.79)

Este tipo de organização segundo a autora permite que todos os alunos estejam a realizar a aula ao mesmo tempo, que o professor consiga emitir feedbacks de forma mais fácil, assim como um haver maior controlo sobre os alunos, e é adequada a todos os níveis de aprendizagem.

b. **Formação em círculos** (Principalmente para o “Sariquité”):
Orientação interior, exterior, círculo duplo e semicírculo.



Figura 2: Formação em Círculos (Batalha, 2004, p.79)

Esta organização facilita os deslocamentos circulares, mantendo mais ou menos a mesma distância entre os alunos e tem uma enorme interação pessoal, no entanto apresenta alguns inconvenientes na demonstração.

c. Formação em grupos: Promover o trabalho por grupos de trabalho;

Formação em grupos

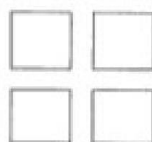


Figura 3: Formações em grupos (Batalha, 2004, p.79).

Permitindo a execução de exercícios diferentes nos diferentes grupos, permite que estes estejam a trabalhar em determinados tempos diferentes, aperfeiçoando e adaptando a tarefa às dificuldades dos alunos e potenciando a criatividade através da exploração de temas diferentes. O docente deverá promover um bom clima relacional entre os colegas e do próprio professor com os alunos de modo a obter sucesso na tarefa.

2. Atletismo:

Iremos centrarmos nas variáveis da modalidade, isto é, a força e a velocidade, e os comportamentos solicitados ao nível dos saltos, corridas e lançamentos, com o objetivo de desenvolver as capacidades condicionais, mas também desenvolver alguns conteúdos específicos da modalidade.

Desta forma, durante as aulas iremos jogar com as variáveis dos saltos (velocidades, ângulos e alturas de saída), das corridas (amplitudes e frequências das passadas) e dos lançamentos (velocidades e ângulos de saída e variações de mão), com o objetivo dos alunos experienciem as várias situações e que percebam a influência destas variáveis na sua performance (conhecimento do eu).

Para solicitar alguns comportamentos, como a superação pessoal, o conhecimento do eu e apelar a concentração e motivação dos alunos, iremos utilizar fichas de registos das diferentes marcas/pontuações individuais dos alunos, para que possam acompanhar a sua evolução, perceberem em quais variáveis obtêm melhor resultados e comparar com os colegas.

3. Desportos de Combate

Em relação aos DC serão utilizados jogos lúdicos (1x1), para promover a leitura do adversário, manipulação das componentes da força. Serão utilizados exercícios de percursão, prensão e sem ponto de aplicação, jogando com as variáveis associadas as componentes da força, movimentos redondos, retirar o ponto de aplicação e relação centro de massa base de apoio (maior ou menor equilíbrio).

Para além disto, para promover conteúdos mais específicos, nomeadamente quedas e bloqueios, iremos utilizar o Método Misto, que consiste na junção do Método Parcial Analítico e do Global, originando o “global-parcial-bloboal”. Ou seja, primeiramente é caracterizado pela apresentação global do exercício, de seguida, pela divisão em elementos parcelares, muitas vezes com uma demonstração, por parte do professor e por fim com a execução global do exercício.

Para além disto, como na turma existem 2 alunos com vivências desportivas nos DC, poderão ser úteis para a demonstração/apresentação de conteúdos, para os colegas terem uma representação correta das habilidades motoras.

4. Badminton:

Já que a turma apresenta uma heterogeneidade em termos de proficiência, iremos dividir a turma por níveis nos exercícios, de forma a potenciar o processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, serão privilegiadas situações de jogo formal e jogo em espaço reduzido (1x1 e 2x2), para desenvolver o domínio do corpo-raquete-volante. Para além disto, também utilizaremos algumas situações analíticas, para aperfeiçoar os gestos técnicos de serviço, clear e amorti.

5. Critérios de Avaliação

A percentagem dos parâmetros de avaliação será idêntica a dos outros períodos, assim sendo, os critérios e os instrumentos de avaliação serão os seguintes:

- **Domínio de Psicomotor (60%):** 20% Atividades Ritmo Expressivas, 20% DC, 20% Badminton e 20% Aptidão Física;
- **Domínio de atitudes específicas (15%):** Empenho (grau de empenho, de interesse e de esforço físico e intelectual nas tarefas desenvolvidas), e Cooperação (cooperar com os colegas e professor para o sucesso das tarefas da aula no sentido de alcançar objetivos comuns ao êxito pessoal e coletivo)
- **Domínio cognitivo (15%):** questões realizadas durante as aulas;

- **Domínio Socio-afetivo (10%):** competências sociais (assiduidade, pontualidade, respeito e cumprimento de regras)

6. Instrumento de Avaliação Sumativa de ARE

Nº	Coordenação Motora	Postura	Ritmo	Expressividade	Vivências Relacionais	Nota Final
1	17	17	17	18	19	17,6
2	18	17	18	19	19	18,2
3	18	18	18	18	19	18,2
4	16	16	17	17	17	16,6
6	19	18	19	19	19	18,8
7	17	17	17	18	19	17,6
8	17	18	17	18	19	17,8
9	19	18	18	19	18	18,4
10	17	18	18	18	18	17,8
11	19	19	18	18	19	18,6
12	18	18	18	18	19	18,2
14	18	18	17	18	19	18
15	18	18	17	18	18	17,8
16	17	17	17	17	18	17,2
17	18	17	17	18	19	17,8
18	17	17	18	19	19	18
19	17	17	17	18	18	17,4
20	18	18	18	17	19	18
21	17	18	19	19	18	18,2
22	18	19	19	18	19	18,6
23	18	18	18	19	19	18,4
25	18	16	17	18	19	17,6
26	18	18	19	19	19	18,6
27	19	18	18	19	19	18,6
30	18	18	18	19	19	18,4

6.1. Critérios de Avaliação:

Escalas de Avaliação	Coordenação motora	Postura	Ritmo	Expressividade	Vivência relacional
18-20	Excelente relação entre os membros superiores e inferiores.	Excelente alinhamento corporal. Excelente estabilização da cintura escapular.	Excelente relação música / movimento.	Excelente comunicação corporal através do movimento. Excelente realização de gestos expressivos.	Excelente sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Excelente cooperação com o parceiro.
14-17	Boa relação entre os membros superiores e inferiores.	Bom alinhamento corporal. Boa estabilização da cintura escapular.	Boa relação música / movimento.	Boa comunicação corporal através do movimento. Boa realização de gestos expressivos.	Boa sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Boa cooperação com o parceiro.
10-13	Relaciona os membros superiores com os inferiores.	Algum alinhamento corporal. Alguma estabilização da cintura escapular.	Alguma relação música / movimento.	Alguma comunicação corporal através do movimento. Alguma realização de gestos expressivos.	Alguma sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Alguma cooperação com o parceiro.
6-9	Coordena isoladamente os membros inferiores ou superiores.	Pouco alinhamento corporal. Pouca estabilização da cintura escapular.	Pouca relação música / movimento.	Pouca comunicação corporal através do movimento.	Pouca sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Pouca cooperação com o parceiro.
0-5	Nenhuma coordenação.	Nenhum alinhamento corporal. Nenhuma estabilização da cintura escapular.	Nenhuma relação música / movimento.	Nenhuma comunicação corporal através do movimento	Nenhuma sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Nenhuma cooperação com o parceiro

Fonte: Batalha e Xarez (1999)

7. Instrumento de Avaliação Sumativa de DC

Nº	Consegue ler e antecipar o adversário	Contraria os movimentos do adversário (Movimentos redondos)	Consegue adaptar-se as várias variantes	Técnicas específicas				Respeita o oponente (Saudação)	Nota Final
				Pega	Saudação	Quedas	Imobilização		
1	16	15	17	18	20	16	17	18	17,125
2	17	16	18	18	20	18	18	18	17,875
3	17	17	18	20	20	19	19	20	18,75
4	15	15	16	18	20	16	17	18	16,875
6	18	18	19	20	20	20	19	16	18,75
7	16	16	17	18	20	16	17	20	17,5
8	17	16	17	18	20	17	18	20	17,875
9	17	17	18	18	20	17	18	16	17,625
10	16	16	17	18	20	17	17	20	17,625
11	17	16	17	18	20	19	17	20	18
12	17	17	18	20	20	19	18	20	18,625
14	18	18	18	20	20	19	18	17	18,5
15	17	16	18	20	20	19	18	20	18,5
16	16	17	18	18	20			16	17,5
17	18	17	18	18	20	18	19	17	18,125
18	16	15	18	18	20	16	17	16	17
19	16	15	16	18	20	16	16	20	17,125
20	17	17	18	18	20	17	18	20	18,125
21	16	17	18	18	20	16	16	16	17,125
22	18	18	19	20	20	19	19	20	19,125
23	18	17	18	20	20	19	19	20	18,875
25	18	18	19	20	20	19	19	18	18,875
26	16	16	17	18	20	17	17	17	17,25
27	16	17	17	18	20	16	17	20	17,625
30	16	17	17	18	20	16	16	17	17,125

Criado em função dos comportamentos solicitados do grupo taxonómico de Desportos de Combate de Almada (2008) e dos gestos técnicos abordados

7.1. Critérios de avaliação:

Classificação	Escala de Valores
Sempre/Muito Bom	17 a 20
Regularmente/Bom	14 a 16
Pouca Vezes/Suficiente	10 a 13
Nunca/Insuficiente	Inferior a 10

8. Instrumento de Avaliação Sumativa de Badminton

Nº	Consegue ler o adversário e antecipar-se rapidamente	Adota uma posição dinâmica	Técnicas específicas					Domínio cognitivo		Nota Final
			Pega	Serviço Direita	Serviço Esquerda	Amorti	Clear	Conhecimento das regras		
1	16	15	15	18	16	15	16	18	16,125	
2	17	18	17	18	18	17	18	18	17,625	
3	17	18	18	19	18	18	18	19	18,125	
4	15	14	16	16	15	14	15	16	15,125	
6	18	18	16	19	18	15	16	17	17,125	
7	16	16	16	18	18	15	16	18	16,625	
8	17	16	17	18	18	15	15	19	16,875	
9	17	17	16	18	17	15	17	17	16,75	
10	16	16	16	18	16	14	15	18	16,125	
11	17	17	16	18	16	15	15	18	16,5	
12	17	18	17	19	17	16	17	18	17,375	
14	18	18	17	19	18	17	17	18	17,75	
15	17	18	17	19	18	17	17	18	17,625	
16	16	18	16	19	16	15	17	16	16,625	
17	18	18	17	19	16	16	16	17	17,125	
18	16	15	16	18	16	15	15	16	15,875	
19	16	15	17	17	16	15	15	18	16,125	
20	17	16	17	18	17	16	17	18	17	
21	16	17	16	18	16	16	17	17	16,625	
22	18	18	18	18	18	16	16	6	16	
23	19	19	20	20	20	19	19	19	19,375	
25	18	18	18	19	19	18	18	17	18,125	
26	16	17	17	18	16	15	16	17	16,5	
27	16	17	17	18	16	15	16	18	16,625	
30	16	17	16	18	16	15	16	17	16,375	

Instrumento desenvolvido em função dos conteúdos desenvolvidos

8.1. Critérios de Avaliação

Classificação	Escala de Valores
Muito Bom	17 a 20
Bom	14 a 16
Suficiente	10 a 13
Insuficiente	Inferior a 10

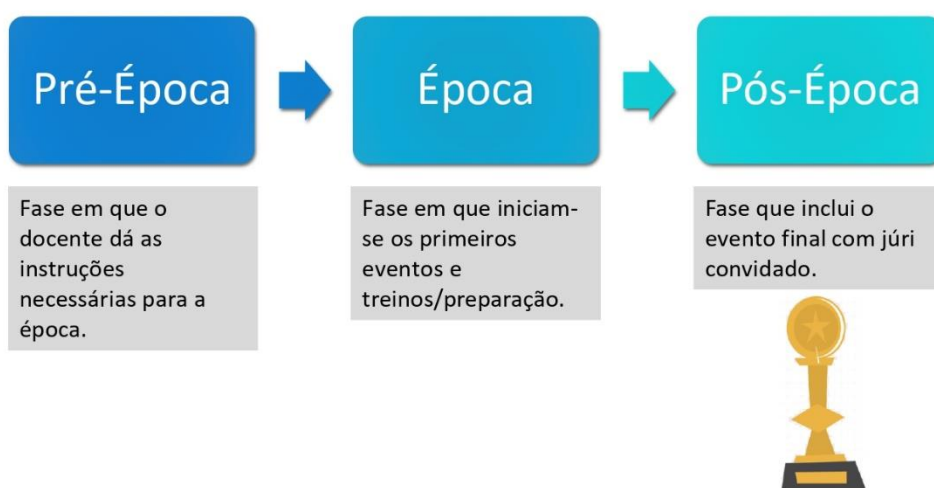
Apêndice 6: Dossier MED Ginástica de Solo



MED NA GINÁSTICA

GRUPO DE ESTÁGIO DE EFD 2018-2019

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA



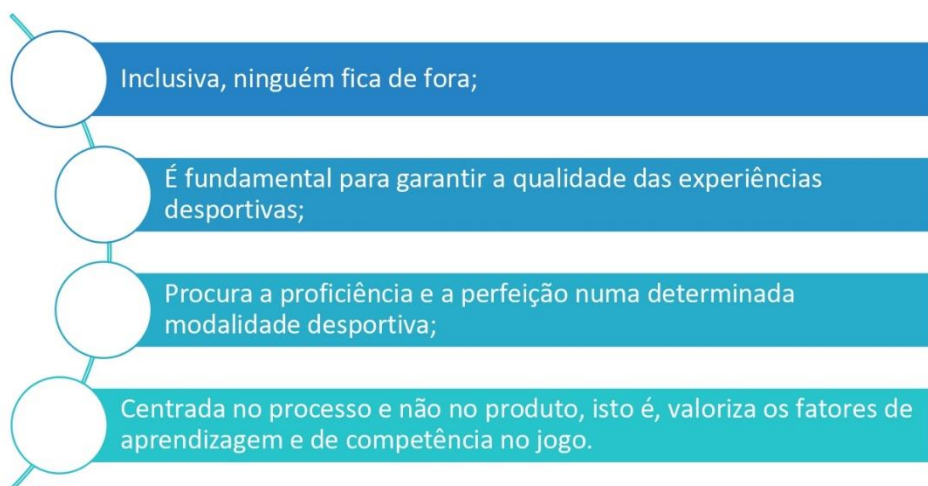
Objetivos do MED

O modelo de educação desportiva contempla 3 grandes objetivos:



- Habilidades técnicas fundamentais para a competição;
- Entendimento das regras, valores e património cultural do desporto;
- Permite fazer uma análise mais técnica e social acerca do desporto.

Competição à Luz do MED



Educação Física VS Educação Desportiva

EF

ED



- Ausência de competição formal
- Multiactividades com Unidades Didáticas de curta duração;
- Aprendizagem elementar/introdutória das modalidades desportivas
- Competição/jogo informal
- Ausência de festividade

- Competição ao longo de uma época desportiva
- Unidades didáticas mais longas com muito tempo de prática
- Aprendizagem de conteúdos transferíveis para o contexto desportivo
- Papel ativo dos alunos na coorientação e organização das atividades
- Evento Culminante

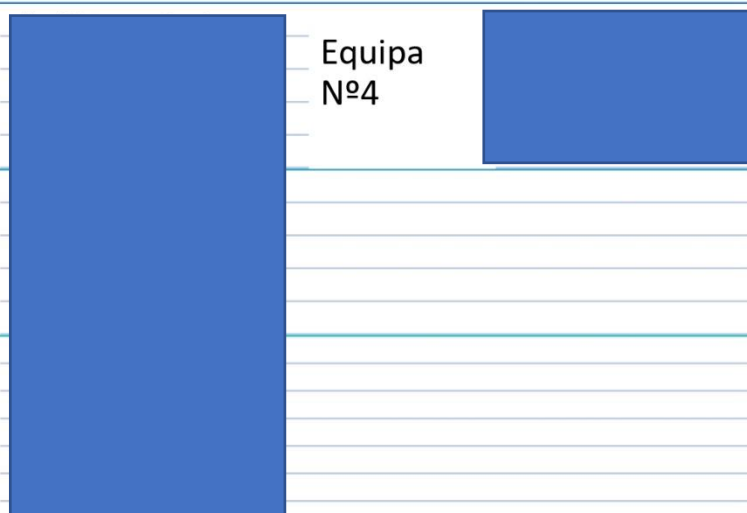
Equipas

Equipa Nº1

Equipa Nº4

Equipa Nº2

Equipa Nº3



Contratos Por Equipa

Contrato Do Capitão De Equipa

Contrato Dos Jogadores

Contrato Do Fotógrafo De Equipa

Contrato Do Juiz

Contrato Do Treinador Adjunto

Contrato Do Preparador Físico

DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA



UNIVERSIDADE da MADEIRA
Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

DOSSIER DE GINÁSTICA

GRUPO DE ESTÁGIO DE EFD 2018-2019

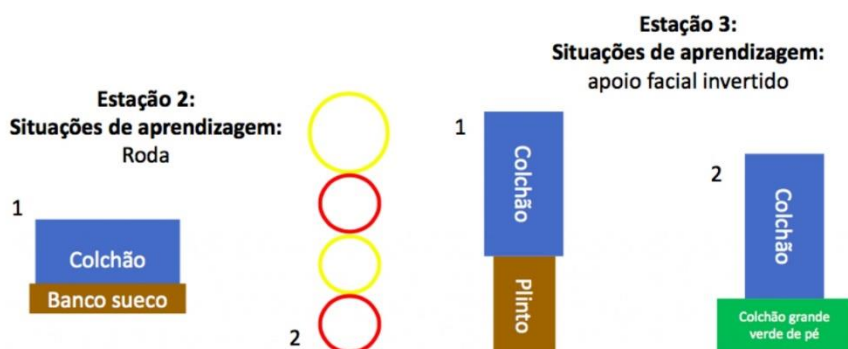
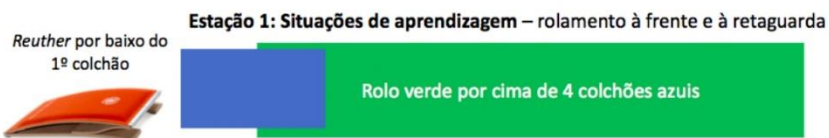
SUMÁRIO

1. Objetivos
2. Modelo de Educação Desportiva
3. Exemplos de Disposição de aula
4. Menu
 1. Ginástica de solo
 2. Ginástica de aparelhos (minitrampolim)
5. Regulamento
6. Referências bibliográficas

OBJETIVOS

- Este dossier foi criado no sentido de vos ajudar a planear os treinos de ginástica tendo em conta os elementos gímnicos que irão ser avaliados.
 - Em cada elemento gímnico encontrarão:
 - Critérios de êxito
 - Situações de aprendizagem
 - Ajudas

EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (1/2)

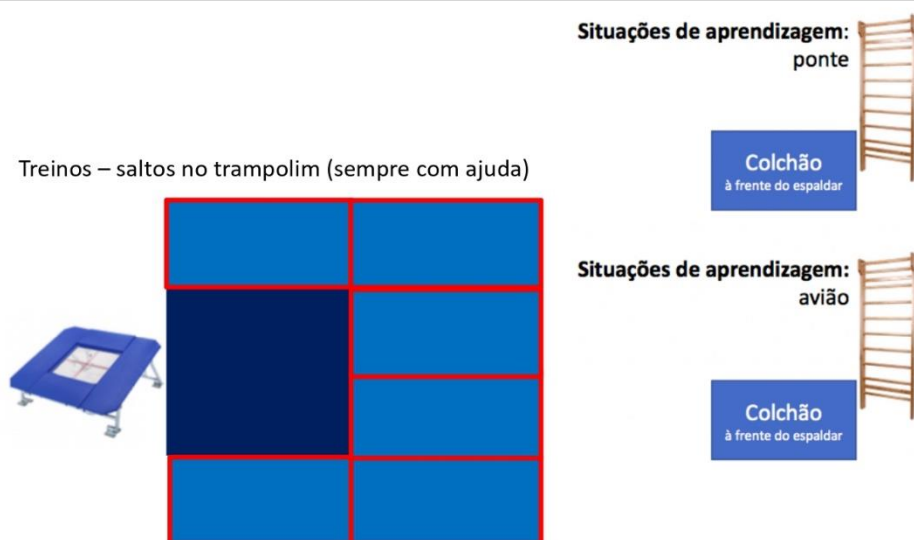


DOSSIER DE GINÁSTICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

EXEMPLOS DE DISPOSIÇÃO DA AULA (2/2)



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

Clica em cima do nome do exercício que queres treinar.

DOSSIER DE GINÁSTICA

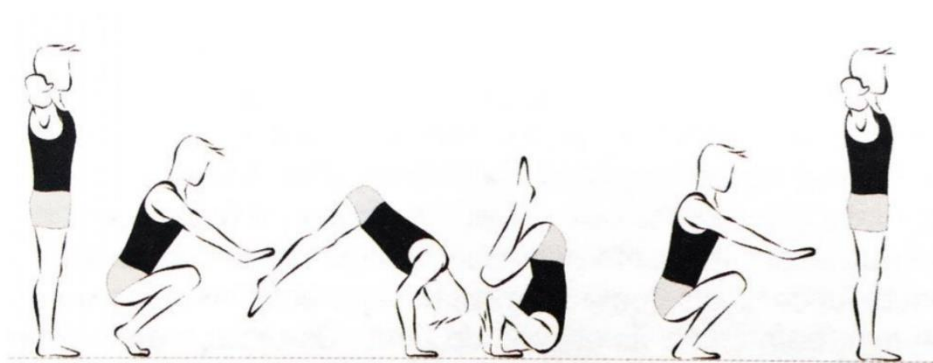
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

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.

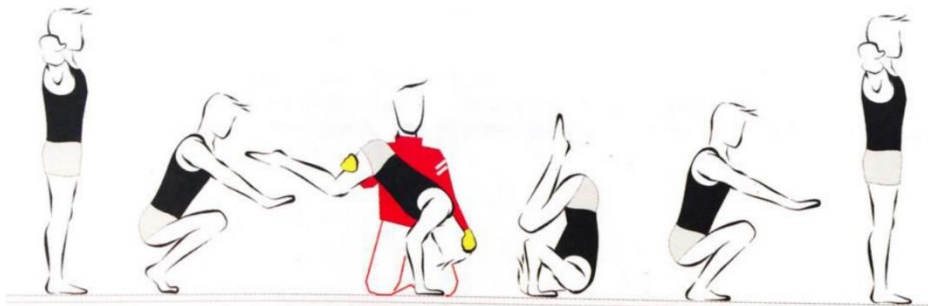
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

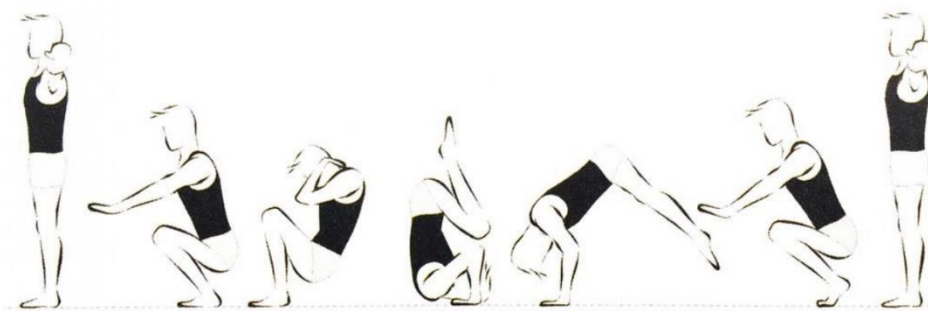


Com uma mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito (e evitar lesões) e outra na parte posterior das coxas ou nadequeiros para impulsionar o enrolamento.

Na fase final, o ajudante pode colocar as mãos nas costas (de preferência nas axilas) e ajudar a levantar.

ROLAMENTO À RETAGUARDA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

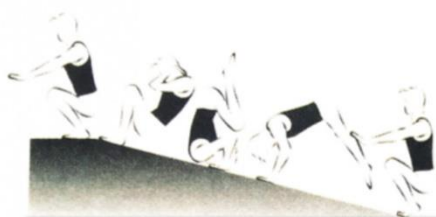
AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior;
- Mãos à largura dos ombros com palmas viradas para cima;
- Queixo ao peito;
- Ângulo coxa/perna e tronco/coxa inferior a 90°;
- Dedos afastados no tapete;
- Repulsão das mãos no solo de forma a “passar” a cabeça;
- Pés sempre juntos.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Rolamento em plano inclinado



2. “Bolinha”

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

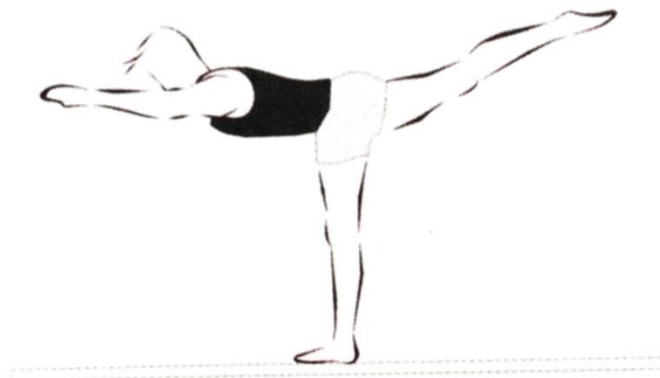


O ajudante deverá apoiar uma mão nas costas do aluno para lhe controlar a fase de sentar e depois deverá puxá-lo pela zona da bacia no sentido de facilitar a repulsão dos braços no solo e assim evitar que bata com a cabeça.

Se o aluno já executa bem as fases de fecho e enrolamento à retaguarda, o ajudante deverá colocar-se um pouco mais atrás, segurá-lo pelas ancas e puxar para cima facilitando a repulsão de braços e impedindo que bata com a cabeça no solo.

AVIÃO

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Olhar em frente;
- Cabeça levantada;
- Pernas em extensão;
- Amplitude entre membros inferiores maior que 90°;
- Braços em extensão completa (2 posições aceitáveis);
- Manter a posição estática por mais de 2”.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Lançar MI à retaguarda



2. Apoiado de frente nos espaldares (posição estática)



3. Apoiado de lado nos espaldares



4. Lançar MI à retaguarda à frente (treinar o equilíbrio)



5. Lançar MI à retaguarda

Legenda: MI – membros inferiores

AJUDA

(ARAÚJO, 2004)

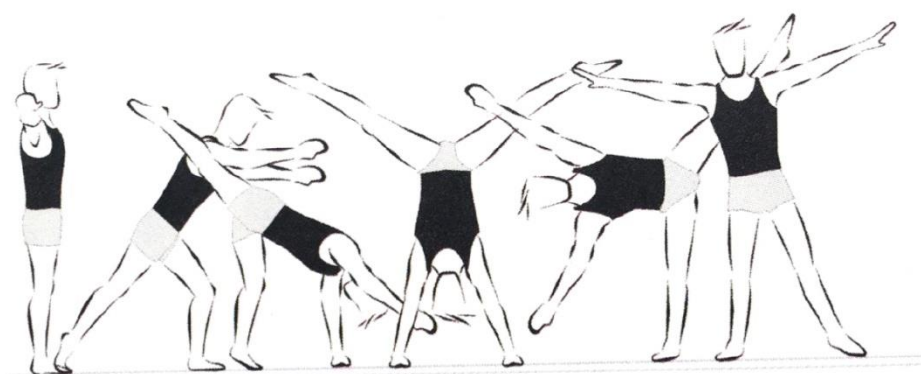


O ajudante coloca-se lateralmente ao aluno e com uma mão no peito e outra na parte anterior da coxa, da perna ou do pé, fornece-lhe algum apoio para o equilíbrio, ajudando também ao aumento do afastamento entre os MI, obrigando-o a manter o peito elevado (fazendo força para cima com ambas as mãos).

LEGENDA: MI – membros inferiores.

RODA

(ARAÚJO, 2004)



CRITÉRIOS DE ÊXITO

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

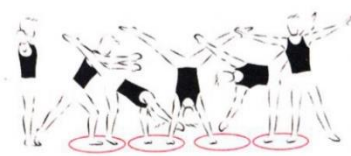
- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- Afundo fronte-lateral;
- Elevação dos membros superiores;
- Enérgico lançamento da perna livre;
- Apoios alternados (numa linha imaginária);
- Passagem do corpo pela vertical;
- Afastamento dos membros inferiores superior a 90°.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Apoiando as mãos sobre o banco suco



2. Apoiando no interior dos arcos



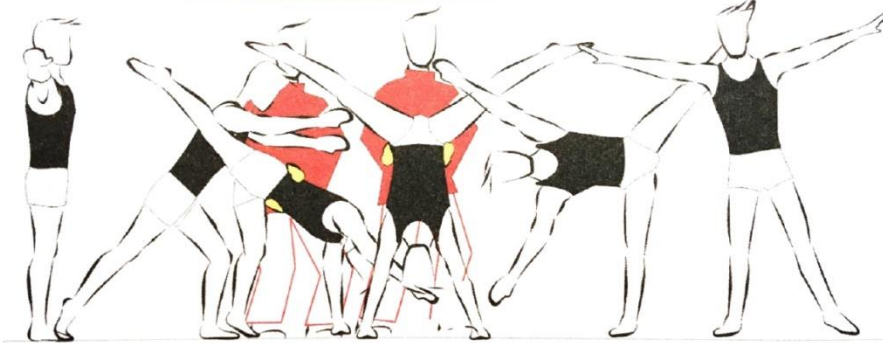
3. Executar a roda sobre uma linha (aperfeiçoamento da execução e preparação para trave)

4. Executar a roda utilizando o plano inclinado do Reuther.



AJUDA

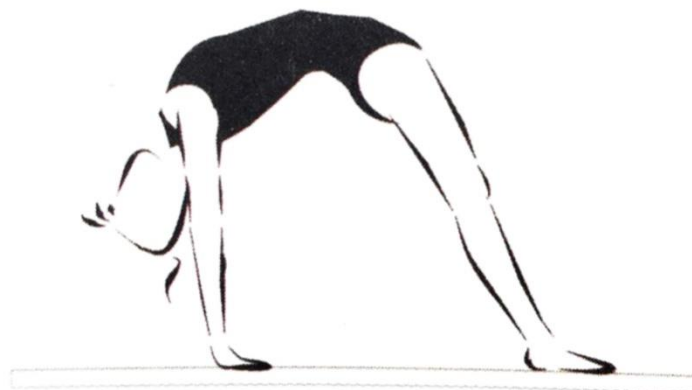
(ARAÚJO, 2004)



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

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

AJUDA

CRITÉRIOS DE ÊXITO

- Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao tronco;
- Mãos à largura dos ombros no solo;
- Afundo Frontal;
- Dedos afastados;
- Braços em extensão;
- Membros inferiores em extensão;
- “Empurrar” o solo;
- Olhar para as mãos (1ª fase) e olhar em frente (2ª fase);
- Alinhamento dos segmentos corporais.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

(ARAÚJO, 2004)



1. Subindo os espaldares



2. Ajudante forçando ombros



3. Elevar a bacia com ajuda



4. Iniciando sobre um plinto



5. Execução com ajuda a puxar na zona da bacia

AJUDA (1/2)

(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando uma mão no ombro para não o deixar avançar, em relação ao apoio das mãos, e com a outra mão na perna livre para impulsionar para cima e chegar à vertical.
2. Colocando-se na frente do aluno e segurando-o pelas ancas logo que apoie as mãos no solo e “puxando-o” para pino; esta ajuda é melhor para alunos mais pesados e que executam bastante mal (ver situação de aprendizagem nº 5).

AJUDA (2/2)

(ARAÚJO, 2004)



1. Colocando um joelho na frente do ombro para não o deixar avançar. Com uma mão ajudará na “perna livre” impulsionando para que chegue à vertical e com a outra ajuda-o a parar, segurando na parte posterior dos joelhos. Com alunos que já tenham razoável noção do pino, bastará intervir no momento em que chegam à vertical segurando e facilitando o equilíbrio.

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.

REGULAMENTO (1/8)

A jornada é dividida em duas partes:

- Na 1.^a parte competem duas equipas e as outras duas organizam a competição;
- Na 2.^a parte existe troca de funções.

Exemplo:

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)

REGULAMENTO (2/8)

As equipas organizadoras da jornada ficam responsáveis por:

- Montar as estações, ajuizar a competição e fotografar os eventos;
- A avaliação dos elementos gímnicos é da responsabilidade do professor e dos juizes das equipas que não estão a competir. A avaliação será realizada com recurso a uma ficha de avaliação das componentes críticas dos elementos gímnicos;
- As jornadas têm a duração de 60 minutos e são divididos em duas partes de 30 minutos;
- Cada equipa tem 15 minutos para realizar as suas sequências de ginástica de solo e ginástica de aparelhos;
- Os elementos das equipas podem realizar a sequência gímnica 2 vezes, no dia das jornadas, sendo contabilizada a sequência mais pontuada.

REGULAMENTO (3/8)

PONTUAÇÃO

A pontuação a atribuir é a seguinte:

- 1.º lugar (**25 pontos**);
- 2.º lugar (**20 pontos**);
- 3.º lugar (**15 pontos**);
- 4.º lugar (**10 pontos**).

Essa resulta do somatório dos *scores* obtidos nas avaliações do professor (60%) e dos juizes das outras equipas (40%).

REGULAMENTO (4/8)

PONTUAÇÃO

- ★ Pontuação Extra no **Evento Culminante:** ★
- Hino/Grito e Coreografia (4 pontos)
 - Equipamento (3 pontos)
 - Mascote (3 pontos)

REGULAMENTO (5/8)

AJUDAS GÍMNICAS

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente, 25 pontos pelas ajudas gímnicas, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Se a equipa for avisada pelo professor 5 vezes ou mais, por não realizar as ajudas corretamente.	10
Se a equipa for avisada pelo professor 4 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	7,5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	5
Se a equipa for avisada pelo professor 3 vezes, por não realizar as ajudas corretamente.	2,5

REGULAMENTO (6/8)

CUMPRIMENTO DAS FUNÇÕES

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos, inicialmente 25 pontos pelo cumprimento de deveres, que podem ser retirados, segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Falta de empenho dos elementos da equipa, no exercício das funções previamente contratualizadas.	2,5
Falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição.	1
Não arrumar o material.	2,5
Não realizar os alongamentos no final dos treinos ou jornadas.	5
Não cumprir o tempo estabelecido em cada estação.	2
Não levar o equipamento adequado para a realização dos treinos e competições.	2
Não respeitar as funções dos colegas.	5
Não respeitar o plano e mudá-lo sem autorização do professor/treinador principal.	5

REGULAMENTO (7/8)

FAIR PLAY

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente 25 pontos pelo fair play, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada.	2,5
Atitude antidesportiva grave, como desrespeitar os colegas ou elementos de outras equipas.	5
Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou um elemento de outra equipa.	10

Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.

REGULAMENTO (8/8)

CLASSIFICAÇÃO FINAL



Outras Informações:

Nos dias de treino e de jornada, as pontuações serão atualizadas e anexadas no grupo privado do *facebook*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C. (2004). "Manual de ajudas em ginástica". 2a Edição. Porto Editora. Porto.
- Moreira, J.; Araújo, C. (2004). "Manual técnico e pedagógico de Trampolins". Porto Editora; Porto.

Apêndice 7: Dossier MC dos JDC



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto



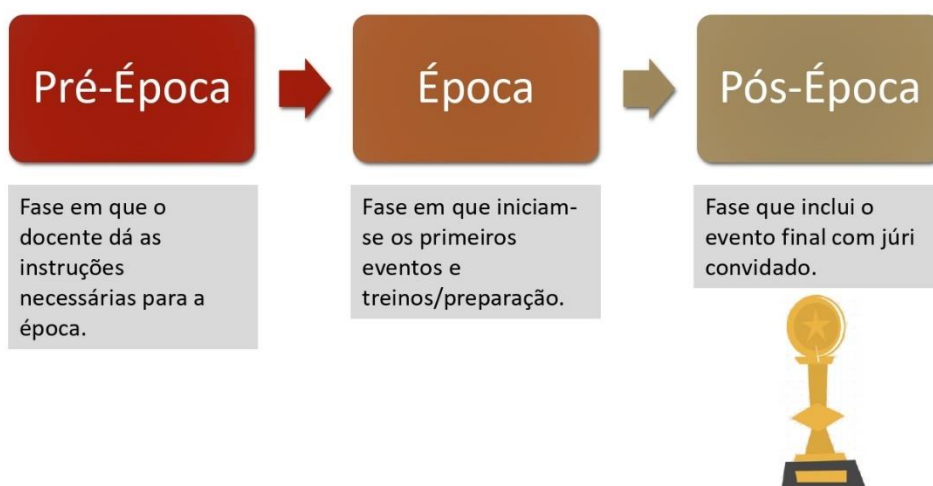
MC NOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS



Basquetebol e Futebol

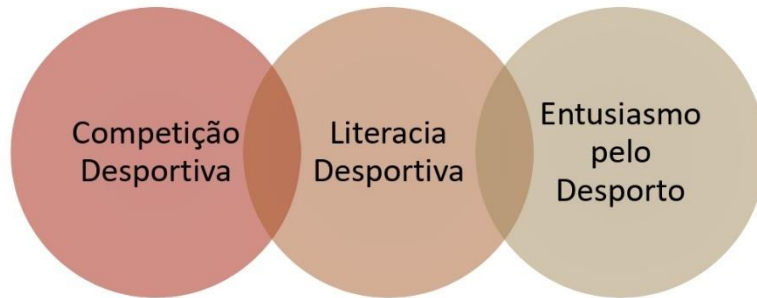
GRUPO DE ESTÁGIO DE EFD 2018-2019

MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA



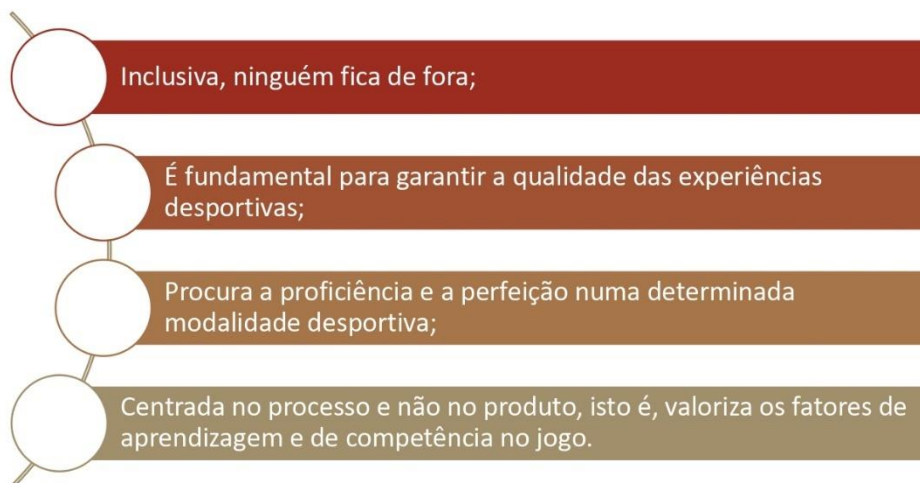
Objetivos do MED

O modelo de educação desportiva contempla 3 grandes objetivos:



- Habilidades técnicas fundamentais para a competição;
- Entendimento das regras, valores e património cultural do desporto;
- Permite fazer uma análise mais técnica e social acerca do desporto.

Competição à Luz do MED



Equipas

GYM POWER	ALL STARS
TAKI- TAKI	
TARTARUG AS	

Contratos Por Equipa

Contrato Do Capitão De Equipa

Contrato Dos Jogadores

Contrato Do Fotógrafo De Equipa

Contrato Do Árbitro

Contrato Do Treinador Adjunto

Contrato Do Preparador Físico

Contrato Do Analista



UNIVERSIDADE da MADEIRA
Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

DOSSIER DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

GRUPO DE ESTÁGIO DE EFD 2018-2019

OBJETIVOS

O **Dossier** é um documento **muito importante** para que tenham sucesso ao longo da presente época desportiva! Zelem-no ao máximo, sempre que o utilizarem! Nele encontrarão informações fundamentais para que a época desportiva decorra sem problemas, tais como:

- Os dados da equipa e os contratos com as respetivas funções;
- Os regulamentos dos dias de treino, jogos de treino e campeonato (jornadas);
- A calendarização da época desportiva;
- A formação dos árbitros;
- Os exercícios a desenvolver e planos de treino;
- As fichas de registo para os dias de torneio;
- Os exercícios de mobilidade articular;
- Os exercícios de alongamento;

DADOS DA EQUIPA

Elementos	Funções
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

Nome da Equipa: _____

Cor do Equipamento: _____

Grito da Equipa: _____

Símbolo/Emblema

REGULAMENTO (1/7)

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)

REGULAMENTO (2/7)

As equipas organizadoras da jornada ficam responsáveis por:

- Preparar e montar os campos;
- Arbitrar o jogo;
- Marcar os pontos;
- Fotografar os jogos;
- Entregar a ficha de jogo ao professor devidamente preenchida.

REGULAMENTO (3/7)

PONTUAÇÃO

A pontuação a atribuir é a seguinte na jornada:

- Vitória (**3 pontos**);
- Empate (**1 ponto**);
- Derrota (**0 pontos**).

REGULAMENTO (4/7)

Formato dos Jogos

- Os jogos de Futebol e Basquetebol serão realizados no formato de 5x5;
- Cada parte do jogo terá a duração de 10 minutos, com 5 minutos de intervalo;
- Não existem limites de substituições;
- Todos os jogadores têm obrigatoriamente de jogar pelo menos 5 minutos por jogo, sob pena de penalização de toda a equipa;
- Serão cumpridas as regras que dizem respeito a cada modalidade;
- A regra do fora-de-jogo (Futebol) não será tida em consideração.

REGULAMENTO (5/7)

CUMPRIMENTO DAS FUNÇÕES

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos, inicialmente 25 pontos pelo cumprimento de deveres, que podem ser retirados, segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Falta de empenho dos elementos da equipa, no exercício das funções previamente contratualizadas.	2,5
Falta injustificada de um elemento da equipa no treino/competição.	1
Não arrumar o material.	2,5
Não realizar os alongamentos no final dos treinos ou jornadas.	5
Não cumprir o tempo estabelecido em cada estação.	2
Não levar o equipamento adequado para a realização dos treinos e competições.	2
Não respeitar as funções dos colegas.	5
Não respeitar o plano e mudá-lo sem autorização do professor/treinador principal.	5

REGULAMENTO (6/7)

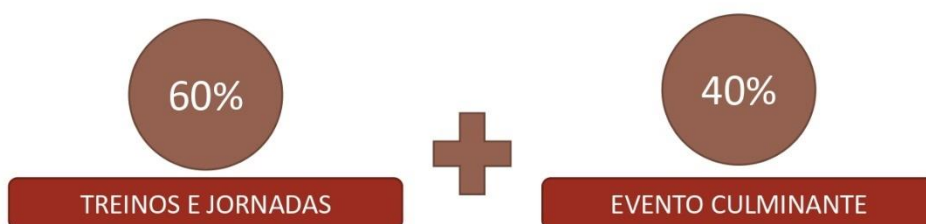
FAIR PLAY

Em todos os treinos e jornadas são atribuídos inicialmente 25 pontos pelo fair play, que podem ser retirados segundo os seguintes critérios:	Penalização de:
Atitude antidesportiva pouco grave, como linguagem não apropriada.	5
Atitude antidesportiva muito grave, como agredir um colega ou um elemento de outra equipa.	10
Cartão Amarelo	1
Cartão Vermelho (decida entre o arbitro e o professor)	5
Não cumprimento do tempo mínimo de jogo por elemento de equipa nos dias de Campeonato (Jornadas)	5

Todos os casos omissos serão decididos pelo professor em conjunto com os diretores de cada equipa.

REGULAMENTO (7/7)

CLASSIFICAÇÃO FINAL



Outras Informações:

Nos dias de treino e de jornada, as pontuações serão atualizadas e anexadas no grupo privado do *facebook*.

CONTRATOS MODELO DE COMPETÊNCIAS



CONTRATO DO CAPITÃO DE EQUIPA

CONTRATO DOS JOGADORES

CONTRATO DO FOTÓGRAFO DE EQUIPA

CONTRATO DO ÁRBITRO

CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

CONTRATO DO PREPARADOR FÍSICO

CONTRATO DOS ANALISTA

CONTRATO DO CAPITÃO DE EQUIPA

Como capitão de equipa, vou liderar demonstrando um bom comportamento desportivo e de liderança nas seguintes áreas:

- **Fair play** - Participar de forma responsável, dedicar-se, respeitar, ser prestável e não prejudicial;
- **Esforçar-se ao máximo** - Trabalhar muito para a equipa em todas as situações (i.e., nos treinos, ouvir todos nas decisões; prevenir conflitos, trabalhar na preparação física, e organizar a equipa nas competições);
- **Respeitar** - Respeitar os companheiros de equipa, juízes, adversários, professores e equipamentos;
- **Responsabilidade** - Organizar os companheiros de equipa nos treinos e antes das competições;
- **Ajudar** - Ajudar todos os elementos a melhorar em todas as situações.

Deveres diários específicos...

- Registrar a assiduidade;
- Se necessário, convocar reuniões onde as preocupações da equipa possam ser discutidas;
- Assistir o professor nas competições;
- Atuar como porta-voz da equipa;
- Verificar os comportamentos da sua equipa.

Assinatura:

Data:

Assinaturas dos restantes membros da equipa:

CONTRATO DOS JOGADORES

Nós, elementos da equipa _____, prometemos que iremos demonstrar o seguinte:

- **Bom desportivismo e respeito:** Ter uma boa conduta em relação aos companheiros da equipa, os adversários e todos os deveres para com os membros da equipa e o professor;
- **Fair play:** Respeitar as regras da competição e da turma em todas as situações;
- **Cooperação:** Ajudar os colegas de equipa quando necessário em todas as situações (durante os treinos, competições e tarefas de equipa);
- **Trabalhar muito:** Esforçar-se para ser melhor durante toda a época;
- **Atitude positiva:** Trabalhar em conjunto, encorajando positivamente os membros da equipa e não ter medo de falhar.

Alguns exemplos de expetativas diárias:

- Participar plenamente no treino diário, na ativação geral e em toda a sessão de treino;
- Seguir as indicações do treinador ou capitão em todas as situações;
- Aprender e seguir as regras da modalidade;
- Cumprir os deveres e as tarefas atribuídas com cuidado e rapidez.

Data:

Assinaturas (de todos os jogadores):

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 ÁRBITRO

Descrição da função

Os árbitros garantem que todos os participantes respeitem as regras da competição da forma mais justa possível. Os juízes devem saber usar as regras e evitar favorecer uma equipa em detrimento da outra.

Tarefas e deveres:

- Estudar e saber as componentes críticas dos elementos gímnicos;
- Iniciar as competições no horário previsto sem atrasos;
- Ser justo para as duas equipas e evitar favoritismos;
- Ser firme, consistente e justo;
- Explicar as decisões de forma clara aos participantes;
- Identificar maus comportamentos desportivos e reportar ao professor;
- Acima de tudo: Dar o seu melhor. (Como juiz principiante, é possível que ocorram alguns erros. Não há problema!)

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO TREINADOR ADJUNTO

Descrição da função

Os treinadores adjuntos organizam as sessões de treino e competições ou eventos da equipa. Eles trabalham com os colegas de equipa (por exemplo, capitão) para encontrar maneiras de preparar-se melhor para as próximas competições.

Tarefas e deveres:

- Ajudar todos os seus jogadores;
- Estar presente em todas as aulas;
- Obter ajuda do seu professor com as principais práticas da equipa, se necessário;
- Organizar os elementos da sua equipa antes de cada evento;
- Dar a todos os companheiros de equipa tempo igual para praticar;
- Organizar as práticas da equipa durante as pausas ou almoço (se possível);
- Falar com o seu professor sobre o desempenho da sua equipa.

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO PREPARADOR FÍSICO

Descrição da função

O preparador físico tem a responsabilidade de apoiar a coordenação dos exercícios de condição física (força, resistência, equilíbrio e flexibilidade), consoante os elementos gímnicos que irão realizar na aula e as fragilidades apresentadas pela sua equipa.

Tarefas e deveres:

- No início da aula, prepara todo o equipamento para a aula.
- Organiza os colegas de equipa para a realização dos treinos.
- Inicialmente, apoia a coordenação da ativação geral, consoante o trabalho desenvolvido durante a aula.
- Durante a aula aplica o plano eleito consoante as fragilidades da equipa.
- No fim da aula, coordena os alongamentos.
- É da sua responsabilidade, comunicar com o professor, se houver alguma queixa física de qualquer aluno da sua equipa.
- No final da aula certifica-se que todo o material é arrumado.

Assinatura:

Data:



CONTRATO DO ANALISTA

Descrição da função

Os jogadores e as equipas fazem o melhor para jogar bem. Os marcadores devem certificar-se de que os resultados de um jogo são registados com precisão.

Tarefas e deveres:

- Preparar a ficha de jogo de forma correta, preenchendo todos os espaços indicados;
- Permanecer atento ao jogo, evitando distrair-me com os outros colegas!
- Procurar a ajuda do árbitro caso não tenha a certeza se foi ponto/golo ou não;
- Manter um registo preciso durante os jogos de cada equipa;
- Fornecer os resultados estatísticos de cada equipa, ao professor, logo após o jogo;
- Fechar a ficha de jogo com as assinaturas dos responsáveis de equipa.

Assinatura:

JUÍZ:

Data:

JUÍZ:



FICHA DE ANÁLISE DE JOGO

JOGO	Equipa A: _____	VS.	Equipa B: _____
MODALIDADE		JORNADA Nº	
DATA/ HORA		LOCAL	

EQUIPA VISITADA					EQUIPA VISITANTE				
JOGADORES	GOLOS	CA	CV	F	JOGADORES	GOLOS	CA	CV	F

RESULTADO FINAL: _____ - _____

Desenvolvido pelos Núcleos de Estágio ESFF e EBSGZ



Banco de Exercícios

Processo Ofensivo

Exercício 1

1 x 1 (sem Guarda-Redes)

Penetração Para o Alvo

Descrição:

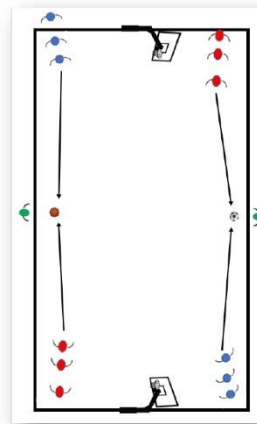
Os jogadores ao sinal do professor saem da sua posição inicial e deslocam-se em direção à zona das bolas, ficando da responsabilidade do professor a escolha da bola (Futebol ou Basquetebol). Os alunos que chegarem primeiro às bolas devem progredir no terreno de jogo em direção ao cesto ou à baliza com o intuito de marcar ponto ou golo.

Variantes:

- 1: Pode escolher qualquer uma das balizas ou cestos;
- 2: Efetuar o lançamento na passada na aproximação ao cesto;
- 3: Se interceptar a bola do colega pode dirigir-se ao objetivo.

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de basquetebol, 1 bola de futebol.
- **Espaciais:** Todo o campo.



Exercício 2

1 x 1 + Apoios (2 de Cada Equipa)

Penetração Para o Alvo

Descrição:

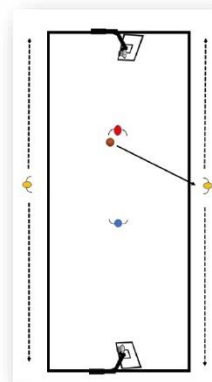
Nesta situação, 2 alunos realizam uma situação de 1 contra 1 dentro do espaço de jogo e os dois apoios de cada uma das equipas posicionam-se junto à linha lateral podendo se movimentar ao longo da mesma. O objetivo do portador da bola passa por penetrar no alvo, tentando fintar ou driblar sobre o adversário. É obrigatório a bola dirigir-se a um dos apoios (qualquer um) fora para manter a posse de bola.

Variantes:

- 1: Não pode devolver ao mesmo apoio;
- 2: Tem 10 segundos para atacar o alvo.

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de basquetebol, 1 bola de futebol, 1 colete.
- **Espaciais:** 1/3 de campo.



Exercício 3

2 x 2 + 2 (Apoios Exteriores)

Penetração Para o Alvo

Descrição:

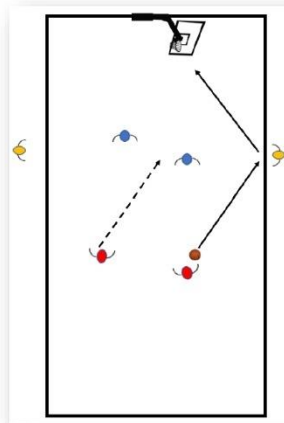
Nesta situação, 4 alunos realizam uma situação de 2 contra 2 dentro do espaço de jogo e 1 apoio de cada uma das equipas posiciona-se junto à linha lateral podendo se movimentar ao longo da mesma. O objetivo do portador da bola passa por penetrar no alvo, tentando fintar ou driblar sobre o adversário. É obrigatório a bola dirigir-se a um dos apoios (qualquer um) fora para poder ir em direção ao cesto. Sistema de rotação, quem atacou o alvo, desloca-se para os apoios, quem defendeu dirige-se para a zona de ataque e quem estava nos apoios fica a defender.

Variantes:

- 2: A bola terá de passar por todos os elementos antes de atacar o alvo.
- 3: Apenas passe picado;
- 4: Tem 10 segundos para atacar o alvo.

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de Basquetebol, 4 coletes
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Exercício 4

3 x 3 + 2 (Apoios Interiores)

Manter a Posse de Bola + Penetração Para o Alvo

Descrição:

Os alunos realizam 5 passes consecutivos entre a sua equipa, se tiverem sucesso na sua ação, devem progredir no terreno de jogo e entrar dentro da área contrária para realizar cesto/golo. Este exercício terá 2 jokers dentro do campo para que possam manter a posse de bola.

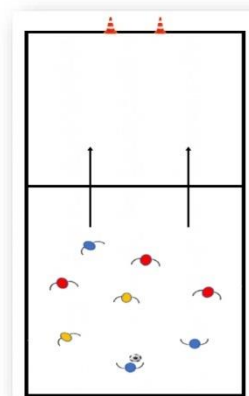
Os apoios interiores são fundamentais para ligar o jogo com a equipa, progredindo em profundidade para o alvo.

Variantes:

- 1: Para obter ponto é necessário realizar pelo menos 5 passes consecutivos;
- 2: - A bola terá de passar por todos os elementos antes de atacar o alvo.

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de futebol, 5 coletes
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Transições/Organização

Exercício 5

5 x 4 + GR

Transição Defesa-Ataque

Descrição:

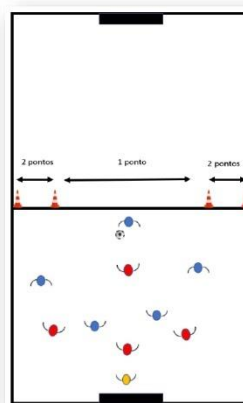
Os alunos em superioridade numérica procuram manter a posse de bola e posteriormente finalizar na baliza adversária. Os alunos em inferioridade numérica, quando recuperam a bola devem progredir no terreno de jogo em direção à linha do meio campo do adversário. Sendo que se passar com a bola controlada na linha do meio campo dá 1 ponto. Se passar com a bola controlada pelos corredores laterais dá 2 pontos.

Variantes:

- 1: Aumentar o número de balizas;
- 2: Ponto extra se passar com a bola controlada nas balizas exteriores (+1 ponto);
- 3: Após 1 passe podem rematar para dentro das 2 balizas.

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de futebol, 5 coletes
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Exercício 6

Jogo das 3 Equipas

Transições Defesa-Ataque e Ataque-Defesa

Descrição:

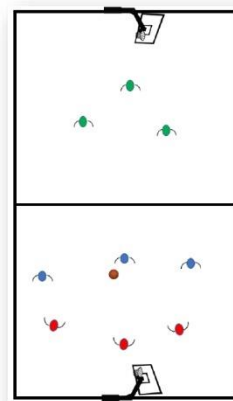
Jogo 3x3 em meio campo. Os alunos que estão na zona central do campo dirigem-se para um dos cestos e procuram concretizar cesto, se conseguirem deslocam-se para o cesto contrário finalizando novamente. Se os alunos que estão a defender recuperarem a bola após o ressalto, atacam a equipa colocada em situação defensiva no outro meio-campo. Cada equipa contabiliza os seus pontos e proceder-se-á à marcação de faltas quer ofensivas quer defensivas.

Variantes:

- 1: Realizar apenas passe picado;
- 2: Têm 24 segundos para finalizar a jogada;
- 3: A bola tem de passar pelos 3 jogadores antes de finalizar.

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de futebol, 6 coletes
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Manutenção da posse de bola

Exercício 7

Ratinho ou Meinho (4 x 1)

Manter a Posse de Bola

Descrição:

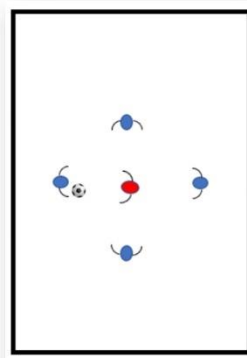
O exercício começa com 1 aluno no meio e 4 alunos organizados de forma a formarem 1 quadrado. O objetivo do exercício é que o aluno que está no meio toque na bola e o objetivo dos alunos que estão de fora é que consigam realizar 10 passes consecutivos. Ao conseguirem realizar 10 passes o aluno que está no meio tem que fazer 5 flexões.

Variantes:

- 1: Obrigatório dar 2 toques na bola;
- 2: Obrigatório utilizar os 2 pés (1 para receber e o outro para passar);
- 3: Não pode passar para o mesmo jogador;
- 4: 1 toque apenas;
- 5: Só podem utilizar o pé ou a mão dominante;
- 6: Só podem usar o pé ou mão não dominante.

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de futebol, 6 coletes
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Exercício 8

Todos contra Todos

Domínio do objeto de jogo

Descrição:

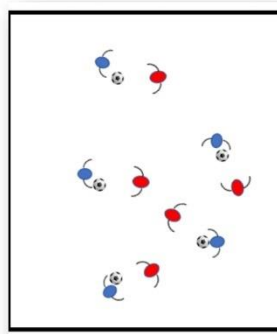
O exercício começa com 5 alunos com bola e 5 alunos sem bola. O objetivo é que os alunos que não tem bola consigam recuperar a posse de bola e os alunos que tem bola devem evitar perder a posse de bola. Sempre que a bola sai do espaço muda de portador da bola.

Variantes:

- 1: Apenas com o pé ou mão não dominante.
- 2: Apenas com o pé ou mão dominante.
- 3: A cada 30' de exercício quem não tiver a bola realiza 5 flexões.
- 4: O desarme só pode ser realizado com o pé ou mão não dominante.
- 5: Sempre que a bola sai do espaço, o portador da bola e o adversário fazem 5 flexões.

Recursos

- **Materiais:** 5 bolas de futebol, 5 bolas de basquetebol.
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Exercício 9

Jogo dos Passes (5 x 5)

Manter a posse de bola

Descrição:

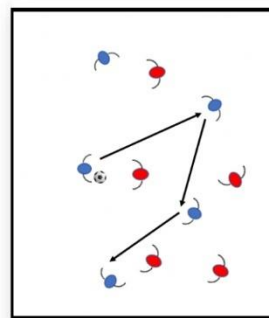
A equipa que tem posse de bola deve conseguir realizar 10 passes consecutivos e a equipa que não tem bola deve evitar essa situação e recuperar a posse de bola. Sempre que uma bola sair do espaço de jogo, será colocada uma bola diferente da que estava em jogo.

Variantes:

- 1: Possibilidade de adição de um "joker".
- 2: Pé ou mão dominante;
- 3: Pé ou mão não dominante;
- 4: 2 toques na bola obrigatórios;
- 5: Jogo a 1 toque;
- 6: Não pode passar ao mesmo;
- 7: Sempre que a bola sair do espaço todos fazem 5 agachamentos;
- 8: Após os 5 passes ter de atacar um alvo (baliza ou cesto).

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de futebol, 1 bola de basquetebol.
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Exercício 10

Jogo Mini-Balizas 3x3

Manter a posse de bola/Ocupação racional do Espaço

Descrição:

O jogo inicia-se com 2 equipas de 3 elementos em meio-campo de basquetebol (espaço de jogo). O objetivo do jogo é realizar mais pontos que a equipa adversária ao fim de um determinado tempo pré-estabelecido. Os jogadores da equipa em posse de bola deverão respeitar o número de passos permitidos nas modalidades de andebol e basquetebol.

Para que 1 ponto seja contabilizado, a equipa em posse de bola deverá:

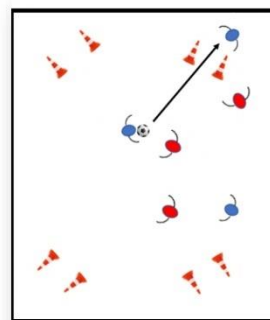
- **Realizar um passe entre as balizas**, ou seja, o portador da bola realiza um passe entre uma das balizas e um outro companheiro de equipa deverá encontrar-se do lado oposto da baliza e receber a bola;
- Só será contabilizado o ponto, se **o companheiro de equipa receber/ficar com a bola!**

Variantes:

- 1: Obrigatório realizar 3 passes antes de atacar as balizas;
- 2: O portador da bola não pode driblar;
- 3: Redução do nº e tamanho das balizas.
- 4: Cones azuis (1 ponto); cones laranjas (2 pontos); cones vermelhos (3 pontos).

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de futebol, 1 bola de basquetebol.
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Processo Defensivo

Exercício 11

Todos contra Todos

Recuperação da bola/ Domínio do objeto de jogo

Descrição:

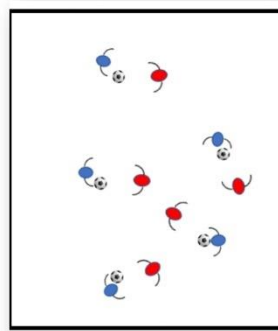
O exercício começa com 5 alunos com bola e 5 alunos sem bola. O objetivo é que os alunos que não tem bola consigam recuperar a posse de bola e os alunos que tem bola devem evitar perder a posse de bola. Sempre que a bola sai do espaço muda de portador da bola.

Variantes:

- 1: Apenas com o pé ou mão não dominante.
- 2: Apenas com o pé ou mão dominante.
- 3: A cada 30' de exercício quem não tiver a bola realiza 5 flexões.
- 4: O desarme só pode ser realizado com o pé ou mão não dominante.
- 5: Sempre que a bola sai do espaço, o portador da bola e o adversário fazem 5 flexões.

Recursos

- **Materiais:** 5 bolas de futebol, 5 bolas de basquetebol.
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Exercício 12

Zona Proibida

Melhorar as coberturas defensivas e as trocas

Descrição:

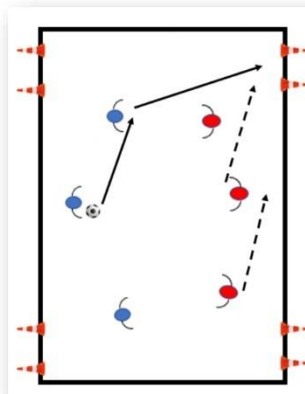
O exercício começa com 2 equipas de 3 alunos, sendo que cada equipa terá 2 balizas para defender e 2 balizas para atacar. Desta forma, tentando preencher corretamente e o espaço e impedir que o adversário consiga fazer golo. Quanto recuperar a bola, tenta fazer golo numa das duas balizas adversárias.

Variantes:

- 1: A bola terá de passar por todos os jogadores para ser validado golo ou ponto;
- 2: Definir um elemento da equipa para finalizar;
- 3: Colocar um joker defensivo;

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de futebol, 1 bola de basquetebol;
- **Espaciais:** 1/4 de campo.



Exercício 13

Zona Proibida

Defesa do Alvo/recuperação da posse de bola

Descrição:

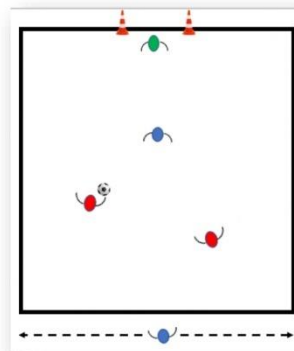
O jogo inicia-se numa situação de 2 contra 1 + Guarda-Redes (GR). A equipa em superioridade numérica inicia o jogo. O espaço de jogo será composto pelo meio-campo de basquetebol. O objetivo do jogo passa por realizar o maior número de recuperações de bola possíveis, procurando manter a sua baliza inviolável durante um tempo pré-estabelecido. Se a defesa recuperar a bola, deverá procurar rapidamente colocá-la no seu "apoio" (jogador que se encontra móvel ao longo da linha de meio-campo) ou passar com a bola controlada por uma das minibalizas (apenas no caso do Futebol), conquistando igualmente 1 ponto cada vez que completar esta ação com sucesso.

Variantes:

- 1: Adição de mais dois jogadores, 1 ofensivo e 1 defensivo, passando a jogar-se numa situação de 3 x 2 + GR;
- 2: Os elementos da equipa que começa em posse de bola, só podem dar 3 toques cada vez que tocam na bola;
- 3: Não existe qualquer limitação relativamente ao número de toques por parte da equipa que começa em posse de bola e regressa-se ao formato 2 x 1 + GR.

Recursos

- **Materiais:** 1 bola de futebol, 1 bola de basquetebol, coletes, pinos e cones
- **Espaciais:** 1/3 de campo.



Exercício 13

Zona Proibida

Defesa do Alvo/Ganhar a posse de bola.

Descrição:

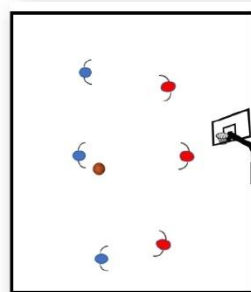
O jogo inicia-se numa situação de 3 contra 3. O espaço de jogo será composto por 1 campo de basquetebol. O objetivo do jogo passa por realizar o maior número de recuperações de bola possíveis, procurando manter o seu cesto inviolável durante um tempo pré-estabelecido.

Variantes:

- 1: A equipa em processo ofensivo tem de realizar 5 passes e bola terá de passar por todos os elementos da equipa, antes de poder lançar ao cesto;
- 2: A equipa em processo ofensivo tem de realizar 3 passes antes de poder lançar;
- 3: Não existe qualquer tipo de limitação relativamente à equipa que se encontra em processo ofensivo.

Recursos

- **Materiais:** 1 bolas de futebol, 1 bola de basquetebol;
- **Espaciais:** 1/3 de campo.



Desenvolvido pelos Núcleos de Estágio ESFF e EBSGZ

Regulamento e Principais Regras do Jogo Formal



BASQUETEBOL

Campo de Basquetebol



Regulamento do Jogo Formal de Basquetebol

1. A equipa é constituída por 5 jogadores efetivos (em campo) e um máximo de 7 suplentes. Não há limite de substituições, porém só poderá realizar-se quando o jogo estiver interrompido.
2. Uma partida tem a duração de 40 minutos, divididos por quatro períodos de 10 minutos. No final do segundo período existe um intervalo de 15 minutos, no fim dos restantes, apenas há uma paragem de 2 minutos.
3. No fim do jogo, se estiver empatado, joga-se um período suplementar de 5 minutos. Se mesmo assim, persistir o empate, haverá novo período suplementar de 5 minutos, repetindo-se o processo até que haja um vencedor.
4. Cada equipa tem direito a pedir dois descontos de tempo na 1ª parte do jogo (1º e 2º período), três na 2ª parte (3º e 4º período) e um durante cada período suplementar.
5. O jogo inicia com bola ao ar no círculo central. Nos restantes períodos, o reinício é realizado na linha lateral (prolongamento da central), segundo a regra da posse de bola alternada.
6. Ao lance livre é atribuído 1 ponto, ao lançamento executado na área de lançamento de dois pontos são atribuídos 2 pontos. Quando são executados atrás da linha de três pontos, o lançamento equivale 3 pontos.



Conversão do lançamento de 1 ponto.



Conversão do lançamento de 2 pontos.



Conversão do lançamento de 3 pontos.

Principais Regras e Sinaléticas do Árbitro Oficial de Jogo

O encontro é dirigido por uma equipa constituída por um árbitro principal e um ou dois árbitros auxiliares. Acompanhados por um oficial de mesa e por um comissário.

Violações

Ao ser assinalada uma infração às regras, a bola deve ser concedida aos adversários para a reposição fora de campo, na linha mais perto do local da infração.



1. A bola é considerada fora quando toca as linhas e o solo para além das linhas delimitadoras ou quando um jogador em posse de bola pisa as linhas.

Quando a bola sai, o árbitro deverá apontar a direção para o qual o jogo é retomado.



2. O jogador com bola na mão só pode dar 2 passos no máximo, e durante a rotação, não pode movimentar o pé eixo antes de largar a bola.

Quando um jogador dá mais de dois passos sem driblar.



3. O jogador portador da bola não pode driblar, agarrar e voltar a driblar novamente, como também é ilegal bater a bola com as duas mãos em simultâneo.

Quando um jogador efetua um drible ilegal ou dois dribles.



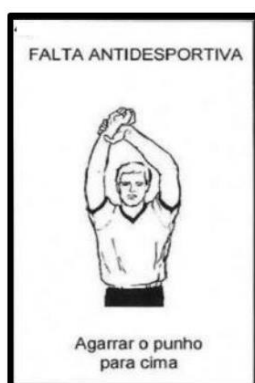
4. A equipa com posse de bola, se estiver a atacar, não pode passar a bola do meio campo ofensivo para o meio campo defensivo.

Quando uma equipa em posse de bola, provoca o regresso ilegal da bola à sua zona de defesa.

Faltas

Quando existe um contacto ilegal (agarrar, obstruir, empurrar, impedir a progressão) com um adversário ou um comportamento antidesportivo (sem intenção de jogar na bola) por parte de uma equipa para com outra, é atribuída uma falta à equipa infratora.

1. Se a falta ocorrer em ato de lançamento, convertido, o cesto será válido e concedido um lance livre. Se não for convertido, serão concedidos dois ou três lances livres (dependendo da zona onde foi feito o lançamento).
2. Se no ato da falta não houver alguma intenção de jogar a bola, o jogador que sofreu a falta tem direito à marcação de dois lançamentos livres. Posteriormente, a bola será reposta em campo na interseção da linha lateral com a linha de meio-campo pela equipa do elemento que sofreu a falta.
3. O jogador que comete cinco faltas será excluído da partida e não poderá reentrar em jogo, sendo substituído por um colega.



Quando um jogador executa algum tipo de contacto ilegal ou revela comportamento antidesportivo.

FUTEBOL

CAMPO DE FUTEBOL



REGULAMENTO DO JOGO FORMAL DE FUTEBOL

1. O jogo é disputado por duas equipas compostas por um máximo de 11 jogadores cada uma, dos quais um será o guarda-redes. Nenhum jogo pode começar ou continuar se uma das equipas tiver menos de sete jogadores;
2. O jogo disputa-se sob o controlo de um árbitro que dispõe de toda a autoridade necessária para velar pela aplicação das Leis do Jogo no encontro para que tenha sido nomeado.
3. O jogo compõe-se de duas partes de 45 minutos cada uma, a menos que outra duração tenha sido combinada de comum acordo entre o árbitro e as duas equipas participantes, antes do início do jogo e de acordo com o regulamento da competição. Os jogadores têm direito a um descanso entre as duas partes, que não deve exceder os 15 minutos.
4. A equipa que vence o sorteio efetuado por meio de uma moeda escolhe a baliza em direção à qual ataca durante a primeira parte. À outra equipa é atribuído o pontapé de saída do jogo.
5. Para iniciar o jogo a bola é colocada sobre o ponto central da linha do meio campo.

Principais Sinaléticas do Árbitro Oficial de Jogo

Início e recomeço do jogo



Sinalética utilizada para assinalar o início oficial do jogo e/ou recomeço do jogo (2ª parte ou golo de uma das equipas com a bola a vir ao meio-campo).

Pontapé de Canto



Sempre que a bola sai pela linha de baliza (linha final), sendo tocada por último, por um defesa. O árbitro deverá sinalizar tal situação apontando a um dos semicírculos de canto.

Lançamento de Linha Lateral



Sempre que a bola sai pela linha lateral. O lançamento será contra a equipa que tocou por última vez na bola.

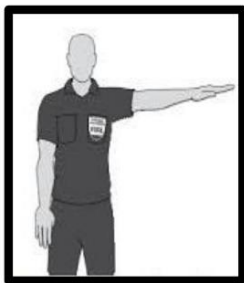
Livre Indireto



Um pontapé-livre indireto será igualmente concedido à equipa adversária quando, no entender do árbitro, um jogador:

- jogar de uma maneira perigosa;
- impedir a progressão de um adversário;
- impedir o guarda-redes de soltar a bola das mãos;

Pontapé Livre Direto



Um pontapé-livre direto será concedido à equipa adversária do jogador que no entender do árbitro cometa, por negligência, por imprudência ou com força excessiva, uma das sete infrações seguintes:

- dar ou tentar dar um pontapé num adversário;
- passar ou tentar passar uma rasteira a um adversário;
- saltar sobre um adversário;
- carregar um adversário;
- agredir ou tentar agredir um adversário;
- empurrar um adversário.

Vantagem

O árbitro pode aplicar a lei da vantagem sempre que se cometa uma infração.

Para além do atual sinal “com os dois braços” para a aplicação da vantagem, um sinal semelhante “com um braço” é agora permitido, uma vez que nem sempre é fácil para os árbitros correrem com os dois braços esticados.

Vantagem



O árbitro deve ter em consideração as seguintes circunstâncias para decidir se deve aplicar a lei da vantagem ou parar o jogo:

- a gravidade da infração: se a infração implica uma expulsão, o árbitro deverá interromper o jogo e expulsar o jogador, a menos que exista uma clara oportunidade de marcar um golo.
- o local em que a infração foi cometida: quanto mais próximo da baliza adversária, mais a vantagem poderá ser proveitosa.
- a oportunidade imediata de um ataque perigoso contra a baliza adversária.
- o ambiente em que o jogo decorre.

Apêndice 10: Sistema de Classificação da Competição MC

Classificações MED JDC - 2ª Jornada

Escola: Secundária Francisco Franco

Ano: 10º

Turma:

Clube	Pontos Jogo 1 (Basquetebol)	Pontos Jogo 2 (Futebol)	Cumprimento das Funções	Fair Play	Pontuação Extra *	TOTAL da Jornada	TOTAL da competição	Classificação
ALL STARS	3	3	22,5	25	10	63,5	124	1º
GYM POWER	0	3	22,5	25	10	60,5	115	2º
TARTARUGAS	3	0	20,5	25	10	58,5	111,5	3º
TAKI-TAKI	0	0	18	25	10	53	107	4º

PONTOS APENAS DOS JOGOS																	
Classificação	Equipas	Futebol			Basquetebol			CM	CS	GM	GF	DF CM/CF	DF GM/GF	CA	CV	Total de Pontos	
		V	E	D	V	E	D										
1º	All Stars 	2	0	0	2	0	0	26	4	4	1	22	3	0	0	12	
2º	Tartatugas 	0	1	1	1	0	1	8	14	2	3	-6	-1	0	0	4	
3º	Taki Taki 	0	1	1	1	0	1	6	20	1	3	-14	-2	0	0	4	
4º	Gym Power 	1	0	1	0	0	2	8	14	2	2	-6	0	0	0	3	

Apêndice 11: Instrumento de Avaliação Psicomotora de Ginástica de Solo

CRITÉRIOS DE ÊXITO Nº de aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
INDEPENDENTE	Mãos à largura dos ombros	C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C		C	
	Queixo ao peito	NC	C	C	NC	C	C	NC		C	NC	C	C	C	NC	C	C		C	NC	NC	C	NC		NC	
	Impulsão dos membros inferiores	NC	C	C	NC	C	NC	C		NC	C	C	NC	C	C	C	NC		C	C	C	C	C		C	
	Elevação da bacia (por cima da cabeça)	NC	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C		C	
	Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90°	NC	C	C	C	C	NC	C		NC	C	C	NC	C	NC	C	C		C	NC	C	C	C		NC	
	AJUDAS	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	
TOTAL		9,5	10	10	9,7	10	9,7		9,7	9,7	10	9,7	10	9,7	10	9,7		10	9,7	9,7	10	9,7		9,7		
DEPENDENTE	Mãos à largura dos ombros com a palmas viradas para cima	C	C	C	C	C		C		C	NC		C	C	C				C		C				C	
	Queixo ao peito	NC	NC	C	C	NC		NC		C	NC		C	NC	C				C		NC				NC	
	Ângulo entre a coxa/perna e o tronco/coxa inferior a 90°	NC	C	C	NC	NC		C		NC		NC		NC	NC	NC				NC		NC			NC	
	Repulsão das mãos no solo de forma a "passar" a cabeça	NC	NC	C	NC	NC		NC		NC		C		NC	NC	NC				C		NC			NC	
	Pés sempre juntos	C	C	C	NC	C		NC		C		C		C	NC	C				NC		NC			C	
	AJUDAS	0	0	0	0	0		0		0		0		0	0	0				0		0			0	
TOTAL		9,5	9,7	10	9,5	9,5		9,5		9,7		9,5		9,7	9,5	9,7			9,5		9,5			9,5		
TOTAL	Dedos juntos		NC	NC	C	C	C	C		NC	C	C	C	C	C	NC	NC		C		NC	C	C		C	
	Elevação da bacia acima da linha dos ombros e cintura pélvica		C	C	C	C	C	C		NC	C	C	C	C	C	NC	C		C		NC	C	C		C	
	Mãos à largura dos ombros		C	C	C	C	NC	C		C	C	C	C	C	C	NC	C		C		C	C	C		C	
	Linha perpendicular entre mãos e ombros		C	C	C	C	C	C		C	C	C	C	C	NC	NC	C		C		C	C	C		C	
	Membros superiores e inferiores em extensão		C	C	C	C	NC	NC		C	C	C	C	C	C	NC	NC		C		C	C	NC		NC	
	AJUDAS	0	0	0	0	0		0		0	0	0	0	0	0	0	0		0		0	0	0		0	
TOTAL		9,7	9,7	10	10	9,5	9,7		9,7	10	10	10	10	9,7	9	9,7		10		9,7	10	9,7		9,7		
AVANÇO	Olhar em frente e cabeça levantada		C	C	NC	NC	C	C		NC		C	NC	NC	NC	NC	C		C		C	C	C		C	
	Pernas em extensão		C	C	NC	NC	C	NC		NC	C	C	C	C	C	C	C		C		NC	C	C		C	
	Amplitude entre membros inferiores maior que 90°		NC	C	NC	C	NC	NC		C		C	C	C	NC	C	NC		NC		NC	C	C		C	
	Braços em extensão completa		C	C	C	C	C	C		C		C	NC	C	NC	C	C		C		NC	C	C		C	
	Manter a posição estática durante 2 seg		NC	C	NC	C	NC	C		C		C	C	C	C	C	C		C		NC	C	C		C	
	AJUDAS	0	0	0	0	0		0		0		0	0	0	0	0	0		0		0	0	0		0	
TOTAL		9,7	10	9,5	9,7	9,5	9,7		9,7		10	9,7	9,7	9,5	9,7	9,7		9,7		9,5	10	10		10		
BOA	Braços em elevação superior e/ou afastados perpendicularmente ao corpo	NC	NC	NC	NC	NC					C	NC	NC	NC	NC	NC			NC		NC	NC		NC		
	Afundo fronto-lateral	C	C	C	C	C					C	C	C	C	C	C			C		C	C		C		
	Enérgico lançamento da perna livre	NC	C	C	NC	C					C	C	C	C	C	NC	C		C		NC	C		C		
	Apoios alternados (mão, mão, pé, pé)	NC	NC	C	C	C					NC	C	NC	C	NC	NC			C		C	C	C		NC	
	Passagem do corpo pela vertical	NC	NC	C	NC	C					C	C	NC	C	NC	NC			C		NC	C	C		NC	
	AJUDAS	0	0	0	0	0					0	0	0	0	0	0	0		0		0	0	0		0	
TOTAL		9,5	9,5	9,7	9,5	9,7				9,7	9,7	9,5	9,7	9,5	9,5			9,7		9,5	9,7	9,7		9,5		
BOM	Mãos à largura dos ombros no solo	C		C	C	C	C			C	C	C	C	C	C	C			C		C	C		C		
	Dedos afastados	C		C	C	C	NC	C		C	C	C	NC	C	NC	NC			C		C	C		NC		
	Braços em extensão	C		C	NC	C	C	C		C	C	C	C	C	C	C			C		C	C		C		
	Olhar para as mãos (1a fase) e olhar em frente (2a fase)	NC		C	C	C	NC	C		NC	C	C	NC	C	NC	NC	C		C		C	C		NC		
	Alinhamento dos segmentos corporais	C		C	NC	C	NC	C		NC	C	C	C	C	C	NC	NC		C		C	C		C		
	AJUDAS	0,3		0,3	0,5	0,3	0,5	0,5		0,3	0,5	0,3	0,5	0,3	0,5	0,5	0,5		0,5		0,5	0,3	0,3	0,5	0,5	
TOTAL		9,4	0	9,7	9,2	9,7	9	9,5	0	9,4	9,5	9,7	9,2	9,7	9	9	9,2	0	9,5		9,5	9,4	9,7	9,2		
Classificação Total		37,9	48,6	59,1	57,4	58,6	37,7	48,1	0,0	48,2	38,9	58,9	48,1	58,5	56,2	57,6	28,6	0,0	48,9		47,7	48,5	58,9	48,1	0,0	57,6

Critérios de Avaliação e Legenda:

Pontuação:	
10	O aluno faz o elemento sem erros (cumpre com todos os critérios de êxito)
-0,3	O aluno faz o elemento com 1 ou 2 erros
-0,5	O aluno faz o elemento com 3 ou 4 erros
-1	O aluno executou o elemento mas falhou em todos os critérios de êxito (F)
0	O aluno não executou o elemento (NR)
-0,5	Ajuda muito ativa
-0,3	Ajuda ativa
0	Ajuda passiva

Legenda:

C	Cumpre
NC	Não cumpre
NC	Não realizou (receio)
Atestado Médico	

Desenvolvido pelo Núcleo de Estágio da EBSGZ do ano anterior em conjunto com o Departamento de Educação Física da UMa

Apêndice 12: Descrição dos vários níveis de Jogo do *Smashball*

Níveis	Descrição dos níveis de jogo do <i>Smashball</i>
Nível 1 (2x2)	Campo reduzido; - Rede baixa (pulso no bordo da rede); - Serviço por baixo a meio do campo (entre 2 e 3 metros); - 1º toque agarrado antes ou após ressalto; - Corrida para o próximo da rede; - Auto lançamento e remate para o campo adversário (apoio ou suspensão); - Defesa antes ou após um só ressalto no solo e continuidade da ação até efetivar o ponto; - Rotação de posição da equipa que remata após cada troca de bola por cima da rede.
Nível II (2x2 ou 3x3)	- Após o serviço a bola tem que ser obrigatoriamente agarrada (antes ou após um ressalto) e lançada para o distribuidor (jogador que não executou o 1º contato e fez deslocamento da parte posterior do campo para próximo da rede), este após agarrar deve lançar para o rematador de forma a possibilitar um remate em apoio ou em suspensão; - Nas ações defensivas e posterior contra-ataque, o desenrolar da jogada é semelhante, sendo permitido um só ressalto no solo; - Após cada passagem da bola por cima da rede, procede-se a uma rotação da equipa que executa o remate.
Nível III (2x2 ou 3x3)	- Campo aumentado (10x5 metros); - Rede baixa (pulso no bordo da rede); - Serviço por baixo ou por cima do fundo do campo; - 1º toque agarrado antes do ressalto e lançado para o distribuidor; - 2º toque executado obrigatoriamente em toque de dedos ou manquete; - Após o remate, é permitido um ressalto no solo antes de agarrar a bola; - A bola é lançada para o distribuidor; - A ação de distribuição desenrola-se em toque de dedos ou em manquete; - Após cada passagem da bola por cima da rede, procede-se a uma rotação da equipa que executa o remate.
Nível IV (3x3)	- Campo aumentado (12x6 metros); - Rede baixa (pulso no bordo da rede); - Serviço por baixo ou por cima do fundo do campo; - 1º toque em toque de dedos ou em manquete sem ressalto no solo;

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- 2º toque do distribuidor pode ser agarrado e lançado para o rematador, de forma a que possa existir um remate em apoio ou em suspensão;- Nas ações defensivas e posterior contra-ataque, após o remate do adversário, é permitido um ressalto no solo antes de agarrar a bola;- A bola é lançada para o distribuidor;- A ação de distribuição de contra-ataque desenrola-se em toque de dedos ou manchete;- O serviço é de quem ganha o ponto. |
|--|--|

Apêndice 13: Percursos e Questões para abordar a Matéria de *Geocaching*

Cache nº1

Coordenadas: N 32º 39,141' - W 016º 54,281



Cache nº 2

Coordenadas: N 32º 39, 164' - W 016º 54,311'



Cache nº 3

Coordenadas: N 32º 39,095' - W 016º 54, 228'



Cache nº 4

Coordenadas: N 32º 39,159' - W 016º 54, 284'



Cache 5

Coordenadas: N 32º 39,098' - W 016º 54, 277'



Cache 6

Coordenadas: N 32º 39,099' - W 016º 54, 280'



Perguntas:

1. No basquetebol, o jogador pode dar quantos passos?

- a) 2;
- b) 4;
- c) 3;
- d) 5.

2. Qual o grupo em que todas as palavras foram escritas corretamente?

- a) ~~Asterístico~~, ~~beneficiente~~, meteorologia, entretido
- b) Asterisco, beneficente, meteorologia, entretido
- c) Asterisco, beneficente, ~~metereologia~~, entretido
- d) ~~Asterístico~~, ~~beneficiente~~, ~~metereologia~~, entretido
- e) Asterisco, ~~beneficiente~~, ~~metereologia~~, entretido

3. Quem pintou "~~Guernica~~"?

- a) Paul Cézanne
- b) Pablo Picasso
- c) Diego Rivera
- d) ~~Tarsila do Amaral~~
- e) Salvador ~~Dalí~~

4. Uma equipa de basquetebol é constituída por quantos jogadores?

- a) 10 jogadores, 5 de campo e 5 suplentes;
- b) 15 jogadores, 5 de campo e 10 suplentes;
- c) 12 jogadores, 5 de campo e 7 suplentes;
- d) 11 jogadores, 5 de campo e 6 suplentes.

5. Quem pintou a "Persistência da Memória"?

- a) Paul Cézanne
- b) Pablo Picasso
- c) Diego Rivera
- d) ~~Tarsila do Amaral~~
- e) Salvador ~~Dalí~~

6. O jogo Formal de basquetebol, é constituído por quantas partes?

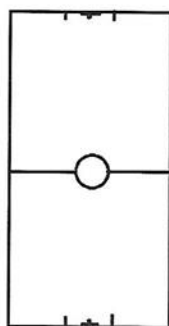
- a) 2;
- b) 4;
- c) 3;
- d) 5.

Apêndice 14: Planos de Aula Desenvolvidos pelos Alunos

Grupo 1:

Plano de Treino		
Nome da equipa: All Stars		
Sessão:	Data:	Escalão:
Local:	Dia da semana:	Duração: 5/10 min cada
Horário:	Material: bolas de peso, de futebol e corda	N.º de atletas: 6
Objetivos: Desenvolver as aptidões físicas e capacidades		

Descrição dos exercícios:

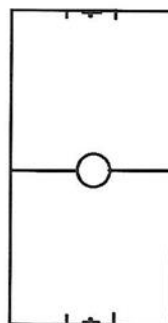
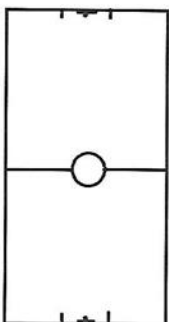
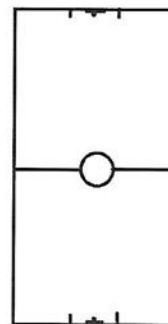


1º Saltar à corda → funciona como aquecimento do corpo todo e prepara-nos já para os exercícios seguintes.

2º Prancha → novamente um exercício de aquecimento mas também mais exigente que o anterior.

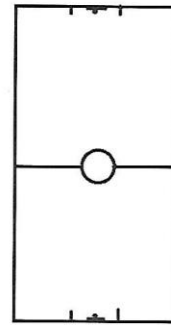
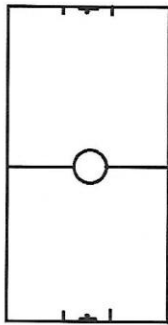
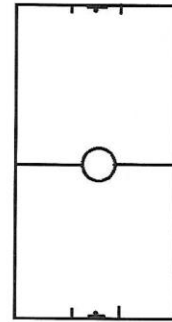
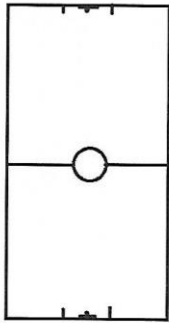
3º Abdominais com a ajuda das bolas de peso → 2 a 2 realizar o exercício em que a bola vai sendo passada de colega para colega. Este exercício foi feito para uma maior resistência física para promover as capacidades do atletas para um fase seguinte / superior.

4º Squats / Agachamentos com bola de peso (2 Kilos ou 3) → Promove uma maior resistência e desenvolvimento dos músculos das pernas. Pode ser realizados 2 a 2 ou individual (atirar)



de a bola para a parede).

Consiste em fazer-se um squat e em seguida ao levantar-se, saltar e impulsionar a bola o mais alto possível para o colega (que a recebe fazendo um squat) ou contra a parede e vice-versa.



Aspectos ainda a melhorar: Vários elementos pelo cansaço, desistiram quase ... Falta de esforço e vontade de melhorar.

Grupo 2:

Plano de treino

Resumo

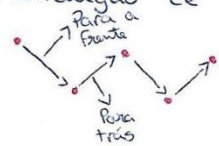
O nosso plano de treino tem como objetivo treinar a condução de bola pois a nossa equipa tem algumas dificuldades no domínio e na condução de bola, na modalidade de futebol. Para o basket não tivemos tempo suficiente para realizar todos os exercícios mas os exercícios basicamente se em controle da bola.

Futebol

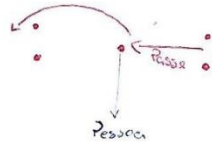
1) Condução de bola (1)



2) Condução de bola (2)

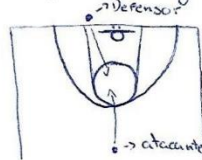


3) 1 recepção

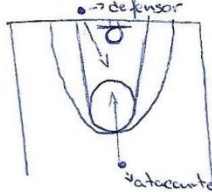


Basketbol

1) tripla Ameaça



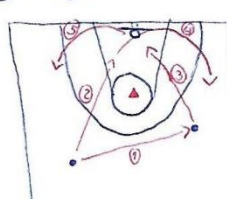
2) Lançamento na passada



Objetivo:

O atacante tem de atacar o cesto fazendo o lançamento na passada.

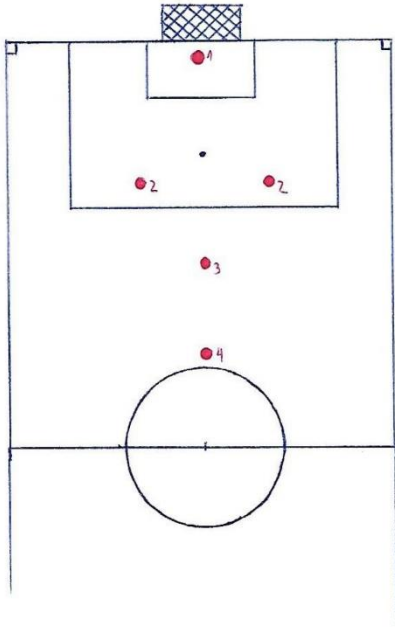
3) 2 vs 1



- 1) Passar a bola
- 2) Avançar "para enganar"
- 3) encostar
- 4) continuar
- 5) continuar.

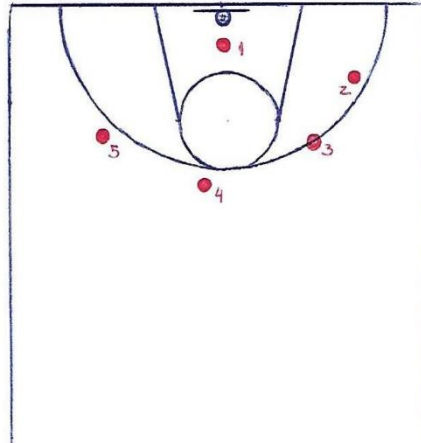
TATICA (Gym Power)

FUTEBOL

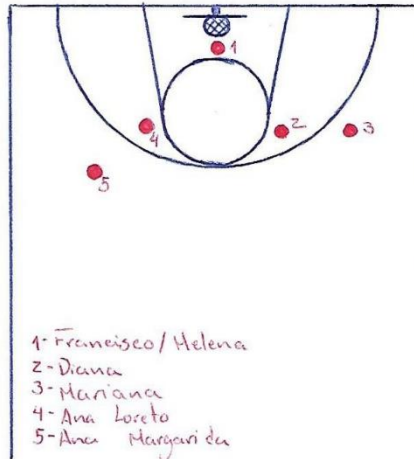


- 1 → Ana Loreto
- 2 → Diana / Helena / Mariana
- 3 → Mariana / Francisco
- 4 → Ana Margarida / Francisco

BASKETBOL



- 1 - Francisco / Helena / Mariana
- 2 - Helena / Ana Loreto
- 3 - Diana / Ana Loreto
- 4 - Ana Margarida / Mariana / Francisco
- 5 - Ana Loreto / Helena



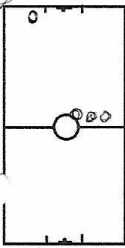
- 1 - Francisco / Helena
- 2 - Diana
- 3 - Mariana
- 4 - Ana Loreto
- 5 - Ana Margarida

Grupo 3:

Plano de Treino		
Nome da equipa: <u>Take Take</u>		
Sessão:	Data:	Escalão:
Local:	Dia da semana:	Duração:
Horário:	Material:	N.º de atletas: <u>7</u>
Objetivos: <u>exercícios físicos (membros inferiores e superiores)</u> <u>- melhorar defesa no jogo de basquetebol</u>		

Descrição dos exercícios:

1

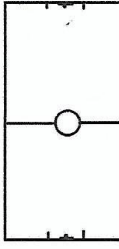


~~Refinamento~~ Condição Física:

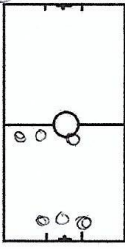
- Marcha
- Burpees
- subida e descida de bancadas
- aquecimento em escada
- elevação de braços no muro

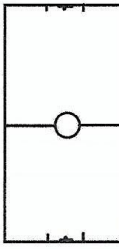
1 A pessoa da foto - a esquerda no exemplo 1 - lança a bola para as pessoas no canto inferior esquerdo.

2 são criadas duas equipas, uma com o objetivo de passar a linha final do campo e outra com o objetivo de defender o suporte e trabalhar essencialmente a defesa para que se ponha nem no garrafão.



2





O exercício 1 não foi o mais adequado para a equipa, pois precisamos de melhorar a defesa e não o ataque.

Minha decisão que o exercício 2 seria o mais adequado para treinarmos e nos prepararmos em relação à defesa (o nosso ponto fraco).

Grupo 4:

PLANO DE TREINO

Nome da equipa: Tartarugas

Sessão: 1

Data: 28/02/2019

Turma: 10º12

Local: campo

Dia da semana: quinta-feira

Duração: c.45 minutos

Horário: 10:00-10:45

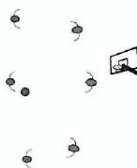
Material: cones, bolas(B/F)

N.º de atletas: 6

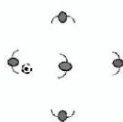
Objetivos: melhorar o desempenho de todos os atletas da equipa nas modalidades exercidas ao longo do período-futebol e basquetebol; corrigir erros detetados em alguns elementos da equipa como por exemplo o trabalho que equipa que não esta a ser realizado; melhorar a recessão e o passe da bola.

Descrição dos exercícios:

① Zona proibida



③ Ratinho ou Meinho (5×1)



①- jogo inicia-se numa situação de 3 contra 3. O espaço de jogo será composto por 1 campo de basquetebol. O objetivo do jogo passa por realizar o maior número de recuperações de bola possíveis, procurando manter o seu cesto inviolável durante um tempo pré-estabelecido.

②- Nesta situação, 2 alunos realizam uma situação de 1 contra 1 dentro do espaço de jogo e os dois apoios de cada uma das equipas posicionam-se junto à linha lateral podendo se movimentar ao longo da mesma. O objetivo do portador da bola passa por penetrar no alvo, tentando fintar ou driblar sobre o adversário. É obrigatório a bola dirigir-se a um dos apoios (qualquer um) fora para manter a posse de bola.

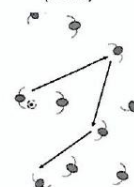
③- O exercício começa com 1 aluno no meio e 5 alunos organizados. O objetivo do exercício é que o aluno que está no meio toque na bola e o objetivo dos alunos que estão de fora é que consigam realizar 10 passes consecutivos.

④ A equipa que tem posse de bola deve conseguir realizar 10 passes consecutivos e a equipa que não tem bola deve evitar essa situação e recuperar a posse de bola. Sempre que uma bola sair do espaço de jogo, a bola é entregue á equipa oposta ficando esta com a posse de bola.

② 1×1 + Apoios



④ Jogo dos passes (3×3)



Apêndice 15: Instrumento de Avaliação Sumativa 3º Período (Excel)

Part 1

Nº	Capacidades										
	Ginástica de sala	Voleibol	JDC	Tênis de campo	Orientação	Badminton	A.R. Expressivo	Desportos de Combate	Ap. Fir.	Ap. Física	Ap. Física
1	16,08	13,20	15,00	14,50	16,00	16,13	17,60	17,13	14,70	14,70	17,55
2	17,25	18,20	17,00	18,00	18,00	17,63	18,20	17,88	14,70	14,70	16,10
3	18,92	16,00	16,00	16,50	19,00	18,13	18,20	18,75	19,00	19,00	19,00
4	17,42	11,70	14,00	13,50	15,00	15,13	16,60	16,88	16,55	16,55	16,55
6	17,67	17,00	17,00	17,50	16,00	17,13	18,80	18,75	19,00	19,00	17,55
7	16,17	13,70	15,00	14,50	18,00	16,63	17,60	17,50	14,70	14,70	14,70
8	16,08	13,00	17,00	19,00	15,00	16,88	17,80	17,88	17,55	17,55	17,55
9	15,92	15,90	18,00	18,00	16,00	16,75	18,40	17,63	15,10	15,10	16,10
10	16,58	13,80	15,00	14,00	17,00	16,13	17,80	17,63	17,55	17,55	14,70
11	18,08	14,20	16,50	17,00	15,00	16,50	18,60	18,00	16,10	16,10	19,00
12	18,75	16,80	16,00	16,00	15,00	17,38	18,20	18,63	19,00	19,00	17,55
14	17,08	18,20	17,00	16,00	18,00	17,75	18,50	18,50	17,55	17,55	16,10
15	17,75	16,80	16,00	14,50	15,00	17,63	17,80	18,50	19,00	19,00	19,00
16	16,50	13,70	18,00	18,50	15,00	16,63	17,20	17,50	17,05	17,05	14,70
17	17,42	18,10	18,50	18,50	14,00	17,13	17,80	18,13	14,70	14,70	14,70
18	13,33	14,90	15,00	15,00	13,00	15,88	18,00	17,00	16,10	16,10	14,70
19			15,00	14,50	17,00	16,13	17,40	17,13		17,55	17,55
20	16,58	15,90	16,00	16,00	16,00	17,00	18,00	18,13	14,70	14,70	16,10
21	16,42	14,90	16,00	14,00	18,00	16,63	18,20	17,13	15,10	15,10	15,10
22	17,42	16,10	16,00	15,50	14,00	16,00	18,60	19,13	17,55	17,55	19,00
23	18,67	17,00	17,00	17,00	17,00	19,38	18,40	18,88	17,55	19,00	19,00
25	17,42	16,50	18,50	18,50	17,00	18,13	17,60	18,88	17,55	17,55	19,00
26	15,32	14,30	15,00	14,00	16,00	16,50	18,60	17,25	15,10	15,10	16,55
27	16,42	13,80	15,00	14,00	15,00	16,63	18,60	17,63	14,70	14,70	17,55
30	15,32	14,40	16,00	15,00	15,00	16,38	18,40	17,13	16,10	16,10	17,55

Part. 2

A. Especificas					
Emp.	Comp.	Emp.	Comp.	Emp.	Comp.
19,84	18,00	19,44	20,00	18,36	20,00
19,76	18,00	19,92	20,00	18,36	20,00
19,84	19,00	19,92	20,00	19,00	20,00
18,48	15,00	17,72	19,24	16,91	19,55
18,56	16,00	18,73	19,65	16,91	20,00
18,16	15,00	19,92	20,00	16,91	20,00
19,76	15,00	19,64	20,00	18,36	20,00
15,40	16,00	19,65	20,00	16,91	20,00
19,68	15,00	19,64	19,84	18,36	20,00
18,96	18,00	19,88	19,84	18,36	20,00
19,84	18,00	19,92	20,00	18,36	20,00
18,50	19,00	18,53	19,38	18,00	19,09
19,52	17,00	19,64	20,00	18,36	20,00
16,08	17,00	18,74	19,79	18,09	20,00
19,68	18,00	19,78	19,78	18,36	20,00
19,76	18,00	19,64	19,91	18,09	20,00
		19,84	19,84	18,36	20,00
18,96	16,00	19,83	19,35	18,36	20,00
17,00	16,00	18,40	19,80	15,00	19,09
19,36	16,00	19,92	20,00	18,36	20,00
19,84	18,00	19,64	20,00	19,00	20,00
19,76	18,00	20,00	20,00	18,36	20,00
18,88	16,00	18,75	13,63	18,36	13,09
18,88	16,00	13,83	13,32	18,36	20,00
18,47	16,00	13,60	20,00	16,30	20,00






Part. 3

Conhec.			Atitudes									Final	Seri.	NOTA
QA	Teore + Trabalho	Quartões por aula	Assid.	Punt.	Comp.	Assid.	Punt.	Comp.	Assid.	Punt.	Comp.			
18,50	15,00	18,00	20,00	20,00	18,00	20,00	19,68	20,00	20,00	19,09	19,73	16,84	17	17
18,50	17,20	18,00	20,00	20,00	17,00	19,00	19,88	20,00	20,00	19,09	19,73	17,67	19	18
18,50	15,40	19,00	20,00	20,00	19,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	18,45	18	19
9,00	17,80	17,00	20,00	20,00	17,00	20,00	19,92	20,00	20,00	20,00	20,00	16,15	15	16
17,00	13,75	16,00	19,00	14,00	16,00	18,00	18,25	18,96	19,00	15,91	18,45	17,53	19	18
17,50	14,20	17,00	20,00	20,00	18,00	20,00	20,00	20,00	20,00	19,09	20,00	16,55	16	17
15,50	15,00	18,00	20,00	20,00	18,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	17,36	15	17
14,00	12,10	17,00	19,00	14,00	15,00	15,00	19,58	19,57	15,00	19,09	18,84	16,49	16	17
15,25	16,15	17,00	20,00	14,00	17,00	20,00	19,80	20,00	20,00	19,09	20,00	16,84	16	17
15,25	12,80	17,00	18,00	14,00	17,00	20,00	19,80	20,00	20,00	19,09	20,00	17,10	16	17
18,00	15,70	18,00	20,00	20,00	19,00	20,00	19,52	20,00	20,00	20,00	20,00	18,01	18	18
15,50	11,25	18,00	20,00	20,00	18,00	19,00	20,00	19,25	20,00	20,00	18,00	17,46	18	18
18,00	16,90	18,00	20,00	20,00	18,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	17,98	17	18
13,00	13,00	16,00	16,00	16,00	17,00	19,00	19,48	19,61	18,00	16,82	18,00	16,52	17	17
17,75	17,40	17,00	20,00	20,00	18,00	18,00	20,00	19,91	20,00	20,00	20,00	17,37	19	18
16,00	17,40	17,00	20,00	20,00	18,00	17,00	19,58	19,91	20,00	20,00	18,27	16,56	17	17
	16,85	18,00				20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	17,53	15	17,26
17,50	14,80	18,00	18,00	20,00	17,00	18,00	20,00	20,00	20,00	19,09	20,00	16,95	16	17
12,00	11,65	16,00	20,00	20,00	17,00	20,00	20,00	19,40	20,00	20,00	17,55	16,13	17	16
17,00	15,60	17,00	20,00	18,00	18,00	20,00	20,00	20,00	20,00	19,09	20,00	17,51	18	18
18,50	16,80	19,00	20,00	20,00	19,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	18,49	19	19
14,50	10,75	18,00	20,00	20,00	17,00	18,00	20,00	19,77	20,00	20,00	20,00	17,74	18	18
17,50	16,25	17,00	20,00	18,00	17,00	19,00	20,00	19,60	20,00	19,09	20,00	16,75	16	17
19,00	17,50	17,00	20,00	20,00	17,00	19,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	16,94	17	17
16,50	15,20	16,00	18,00	20,00	17,00	18,00	19,12	19,84	20,00	20,00	19,45	16,84	16	17

Apêndice 16: Estruturação das aulas da turma do 6º pelos núcleos de estágio

	Qua	Sex	Qua	Sex	Qua	Sex	Qua	Sex	Qua	Sex
Outubro	10	12	17	19	24	26	31			
Novembro		2	7	9	14	16	21	23	28	30
Dezembro	5	7	12	14						
Janeiro		4	9	11	16	18	23	25	30	
Fevereiro		1	6	8	13	15	20	22	27	
Março		8	13	15	20	22	27	29		

Legenda:

	Professores Estagiários do Galião
	Professores Estagiários da Francisco Franco
	Professores Estagiários da Gonçalves Zarco
	Professores Estagiários da Levada
	Professores estagiários da Jaime Moniz

Apêndice 17: Ficha de Observação Realizada ao Docente do 2º Ciclo da EBSDAS



FICHA DE REGISTO – OBSERVAÇÃO DA AULA

LOCAL: CAMPO EXTERIOR	PROF. OBSERVADO: PROFESSOR DO 2º CICLO EBSDAS	ASSISTÊNCIA Nº: 1
ANO / TURMA: 6º2	MODALIDADE: ANDEBOL	DATA: 03/10/2018
Nº DE ALUNOS: 24 ALUNOS		HORA: 8H ÀS 9H30MIN
OBJETIVO: RECOLHER INFORMAÇÕES DA TURMA (Nº DE ALUNOS, NÍVEL DE PROFICIÊNCIA) E IDENTIFICAR ESTRATÉGIAS DE CONTROLO		
ASPETOS OBSERVADOS		
<p>- nº de alunos, 24 (11 do género feminino e 13 do género masculino)</p> <p>- Dividir os rapazes e as raparigas nos exercícios, os rapazes ficam contrariados e não realizam os exercícios;</p> <p>- Utilizar inicialmente exercícios que solicitem as capacidades condicionais, para diminuir os níveis de agitação da turma.</p> <p>- Existem 3 alunos mais desestabilizadores (colocar em diferentes grupos nos vários exercícios da aula) → promovendo um melhor controlo da turma;</p> <p>- Usar como estratégia de organização as linhas do campo, forma de direcionar e organizar os alunos nos exercícios (funcionou muito bem);</p> <p>- Turma heterogénea, existem 3 níveis distintos. As raparigas enquadram-se predominante no nível elementar, e os rapazes, na sua maioria, no nível elementar/avançado.</p> <p>- Turma apresenta muitos comportamentos de desvio, evidenciando falta de cooperação e dinâmica de grupo;</p> <p>- Utilizar jogos reduzidos (estratégia funcionou bem);</p> <p>Reflexão:</p> <p>Com o objetivo desta observação pretendíamos recolher algumas informações que fossem pertinentes em relação a turma em questão, para que estivéssemos mais bem preparados na altura de lecionar e intervir na mesma. Assim sendo, considero que o objetivo foi cumprido, pois obtive informações pertinentes que me ajudaram a ajustar melhor os conteúdos e preparar algumas estratégias em função dos comportamentos observados nos alunos.</p>		

Apêndice 18: Instrumento de Observação A



LOCAL:	PROF. OBSERVADO:	ASSISTÊNCIA Nº:
ANO / TURMA:	MODALIDADE:	AULA Nº:
Nº DE ALUNOS:		DATA:
		HORA:
PONTOS POSITIVOS		ASPETOS A MELHORAR

Apêndice 19: Instrumento de Observação B

LOCAL:		PROF. OBSERVADO:		PROF. OBSERVADOR:	
ANO/ TURMA: Nº DE ALUNOS:		MATÉRIA DE ENSINO:		ASSISTÊNCIA Nº: DATA: HORA:	
Função de Ensino		Observações			
Apresentação do Conteúdo					
Inicia a aula a horas	Sim		Não		
Claro	Sim		Não		
Curto e breve	Sim		Não		
Entusiasta	Sim		Não		
Observação de todos os alunos (olhar circular por todos os alunos)	Sim		Não		
Descrição da tarefa / exercício	Sim		Não		
Demonstração do exercício	Sim		Não		
Organização / Gestão da Aula					
Controla a atividade	Sim		Não		
Maximiza o tempo de prática	Sim		Não		
Controla o material didático	Sim		Não		
Organização dos alunos	Sim		Não		
Tempos de espera / transição	Sim		Não		
Posicionamento adequado	Sim		Não		
Circulação pelo espaço de aula	Sim		Não		
Feedback					
Proporciona feedback no <i>timing</i>	Sim		Não		
Observação ao aluno após FB	Sim		Não		
Feedback interrogativo (aluno como agente ativo de ensino ?)	Sim		Não		
Afetividade					
Elogia, encoraja e reconhece	Sim		Não		
Trata aluno pelo nome	Sim		Não		
Ironiza a ação do aluno	Sim		Não		
Tratamento uniforme	Sim		Não		
Bom clima de aula	Sim		Não		
Aceitação do exercício	Sim		Não		
Observação silenciosa					
Posicionamento adequado	Sim		Não		

Apêndice 20: Autorização/Convite de participação na Atividade de Extensão Curricular



ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO
Departamento de Expressões - Disciplina de Educação Física
Ano Letivo 2018/2019
Atividade de Extensão Curricular
AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Madeira, é necessário desenvolver uma atividade de extensão curricular com a respetiva turma, sendo uma atividade fundamental para concluir o estágio pedagógico. Assim sendo, o docente estagiário do 10º ano, turma 12, vem por este meio solicitar autorização para que o seu educando participe numa atividade ao ar livre, nomeadamente, para a prática de Paintball. Esta foi uma das atividades em que os alunos mostraram maior interesse e motivação para realizar fora do contexto escolar. A sua realização ocorrerá no dia 24 de maio, sexta-feira, no Santo da Serra, durante o período da tarde, da 14h:00 às 17h:30.

Contudo, existem alguns custos associados, em relação ao transporte e a própria prática em si, devido ao facto de envolver recursos materiais específicos. Desta forma, a atividade terá um custo de 15 euros por pessoa.

Para além disto, caso o encarregado de educação ou outro familiar do educando esteja interessado em participar, poderá fazê-lo, sendo o preço idêntico ao do próprio aluno.

É de realçar, que a atividade será acompanhada por pessoal especializado na modalidade e pelos professores de disciplina de educação física.

Em caso de dúvida, poderá consultar o site específico da modalidade, <http://paintballmadeira.com/campos/>, ou falar diretamente com o docente responsável, Francisco Santos (965243051).

Os Professores Responsáveis:

Francisco Santos (professor estagiário)

Miguel Nóbrega (professor cooperante)

AUTORIZAÇÃO / CONVITE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Sim, autorizo o meu educando a participar

Não autorizo o meu educando a participar

Pretendo participar com o meu educando

Encarregado de Educação

Data

Nome do aluno: _____

Apêndice 21: Comunicado a Informar a Saída dos Alunos para a Atividade de Extensão Curricular



ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO
Departamento de Expressões - Disciplina de Educação Física
Ano Letivo 2018/2019

Atividade de Extensão Curricular - Paintball

Comunicado a informar a saída dos alunos do estabelecimento da ESFF, para a Atividade de Extensão Curricular - Paintball.

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Madeira, é necessário desenvolver uma atividade de extensão curricular, sendo esta fundamental para concluir o estágio pedagógico.

Assim sendo, o docente estagiário do 10º ano, turma 12, vem por este meio informar que no dia 24 de maio, os alunos da respetiva turma, irão realizar uma atividade de Paintball no período da tarde, entre às 14h:00 às 18h, sendo o portão norte da Escola Secundária Francisco Franco o local de recolha e entrega dos alunos.

A atividade não será exclusiva para os alunos da presente turma, existirão alunos de turmas diferentes a participar na atividade. Desta forma, solicitamos justificação escolar para os mesmos.

É importante realçar que toda a atividade será acompanhada pelos professores estagiários de Educação Física e pelo professor orientador Miguel Nóbrega.

Os Professores Responsáveis:

Francisco Santos (professor estagiário)

Miguel Nóbrega (professor cooperante)

Apêndice 22: Planeamento da Atividade de Extensão Curricular



ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO
Departamento de Expressões - Disciplina de Educação Física
Ano Letivo 2017/2018



Atividade de Extensão Curricular: Paintball



Docentes responsáveis:

Francisco Santos

Nelson Faria

Miguel Nóbrega

Plano da Atividade de Extensão Curricular

1. Informações gerais

Modalidade da atividade: Paintball e Jogos Tradicionais.

Data de realização e Hora: 24 de maio de 2019, entre às 14h00 e às 18h00.

Local: Campo de Paintball no Santo da Serra.

Custo: 15€/pessoa (custo da atividade 10€ + custo do transporte 5€)

2. Objetivos

Os objetivos gerais que pretendíamos para a presente atividade são os seguintes:

- I. Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas, sensibilizando para a sua prática fora do contexto escolar, especialmente as que envolvem o contacto com a natureza;
- II. Promover competências sociais e dinâmica de grupo, fortalecendo as relações interpessoais (entre os alunos, mais também entre os alunos e todos os intervenientes);
- III. Envolver ativamente os alunos no processo de planeamento e organização da atividade;
- IV. Desenvolver capacidades de autonomia e responsabilidade;
- V. Envolver os Encarregados de Educação ou outros familiares na atividade;

No que se refere aos objetivos específicos, estes são:

- I. Desenvolver a capacidade de adaptação ao contexto e o meio envolvente;
- II. Desenvolver a montagem de estratégias e tomada de decisão, face aos desafios apresentados (No Paintball e nas restantes atividades);
- III. Conseguir cooperar com os colegas, para obter sucesso nas várias tarefas;
- IV. Fazer com que os alunos percebam as questões de segurança e os riscos associados;
- V. Potenciar a autonomia e dinâmica de grupo.

3. Potenciais problemas no dia de intervenção

Problemas	Possíveis soluções
Controlo da turma:	
1. Durante o deslocamento, de ida e volta;	1. Realização de uma checklist, para controlar a turma na ida e no regresso.
2. Pois a turma irá ser dividida em dois	2. O professor Nelson ficará responsável por um grupo, acompanhando-os nas

grupos, 1 irá realizar Paintball e outro jogo de dinâmica de grupo, trocando posteriormente de tarefas;	duas atividades, e o professor Francisco, ficará responsável por outro;
Condições meteorológicas	Verificar antecipadamente as condições meteorológicas, certificando-se que o dia escolhido para a atividade, o clima não se encontrará adverso.
Segurança 1. Condições de segurança; 2. Lesões (quedas, entorses, etc);	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar antecipadamente uma apresentação a turma, alertando para as questões de segurança e as regras que são essenciais para minimizar potenciais riscos; 2. Ter maior atenção aos alunos que apresentam algumas debilidades (asma, escoliose); <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Asma (atenção ao nível de esforço, não esquecer da bomba asmática e colocá-la num local de fácil acesso); 2.2. Escoliose (alertar o aluno para não realizar determinados movimentos); 3. Certificar se existe um kit de primeiros socorros no local;

4. Recursos

4.1. Materiais

Atividades	Recursos
Paintball	<ul style="list-style-type: none"> • 25 fatos específicos de Paintball; • 13 marcadores de Paintball; <ul style="list-style-type: none"> • 25 coletes; • 13 capacetes de proteção; <ul style="list-style-type: none"> • 200 bolas/pessoa;
Atividades lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> • 6 bolas de esponja; • 30 projeteis de papel; <ul style="list-style-type: none"> • 12 canos; • 6 alvos de esferovite; <ul style="list-style-type: none"> • 1 corda; • Fichas de registo; <ul style="list-style-type: none"> • Canetas.

4.2. Humanos

Alunos	Professores	Responsáveis pelo Paintball
- 20 alunos da turma 10º11 e 10º12; - 5 alunos de outras turmas;	- 2 professores estagiários - 1 professor cooperante; - Diretora de turma dos 10º12; • 1 professor do grupo disciplinar de EF.	- 2 elementos;

4.3. Recursos Financeiros:

10 €	Atividade de Paintball sem transporte
15 €	Atividade de Paintball com transporte

5. Organização




Devido a questões de segurança e controlo da turma, os responsáveis pelo Paintball aconselharam a criação de 2 grupos distintos, onde uns realizavam primeiro e os outros depois. Ficou estabelecido, 1 hora de tempo para a prática efetiva do Paintball.

A atividade do Paintball, será totalmente dinamizada e orientada pelos responsáveis.

Assim sendo, para proporcionar uma melhor experiência aos alunos e para que estes não se limitassem a esperar que o outro grupo terminasse, decidimos criar um conjunto de atividades para promover a dinâmica de grupo, cooperação, focando também um dos objetivos principais que seria a promoção do gosto pela prática da atividade física.

Portanto, sabendo antecipadamente que teríamos uma área, em terra batida, criamos um conjunto de atividades com os seguintes objetivos: i) Promover a dinâmica de grupo, cooperação, sociabilização e comunicação (competências sociais); ii) Promover comportamentos, que de uma forma diferente, vão ser desenvolvidos no Paintball, nomeadamente, a leitura do adversário, a adaptação ao terreno e a capacidade de precisão; iii) Desenvolver a tomada de decisão e criação de estratégias.

Desta forma, para o grupo que não realizava o Paintball, as atividades a realizar são as seguintes:

Atividades	Organização/Descrição	Comportamentos solicitados	Esquema	Tp
Jogo do Mata	<p>Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 grupos de 6 elementos; - Colocar 2 alunos a fazer as equipas; - Competição, à melhor de 3; <p>Descrição:</p> <p>Jogo de acordo com as regras normais, sendo que o objetivo é acertar nos colegas da equipa contrária, onde só vale da cintura para baixo, e evitar ser eliminado. Sempre que os alunos são tocados, vão para a zona B.</p> <p>Ganha a equipa que colocar primeiro todos os adversários na zona B.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de precisão; - Adaptação ao terreno; - Cooperação com os colegas; - Leitura do adversário. 		15'
Tiro a Zarabatana	<p>Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As mesmas equipas do exercício anterior; - Competição à melhor de 3. <p>- Colocar os alvos entre os 5 e os 6 metros</p> <p>Descrição:</p> <p>Em equipa, os alunos, individualmente, terão 2 projeteis, para tentar acertar no alvo. O tempo de cada ronda são 2':30'', sendo que no final, serão contabilizados os projeteis, de cada equipa, que ficaram no alvo (esferovite). O alvo também terá várias pontuações, em função da precisão, como se pode verificar pelo esquema gráfico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de precisão; - Cooperação com os colegas; - Concentração; 		15'
Jogo do galo em estafeta	<p>Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As mesmas equipas; - Competição à melhor de 3. <p>Descrição:</p> <p>Cada equipa irá possuir 3 coletes. Depois em formata de estafeta, devem colocar os coletes dentro dos arcos, de forma a cumprirem o jogo do galo (sequência de 3 coletes). Quando os coletes estão todos dentro dos arcos, o elemento seguinte, apenas poderá deslocar 1 desses coletes, até terminar o jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação ao terreno; - Cooperação com os colegas; - Tomada de decisão; - Montagem de estratégias. 		15'
Jogo da Corda	<p>Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As mesmas equipas; - Competição à melhor de 3. <p>Descrição:</p> <p>Cada equipa segura nas extremidades da corda. Antes de começar o jogo, traçar uma linha no chão. O objetivo é puxar a equipa adversária, fazendo-os passar a linha;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação ao terreno; - Cooperação com os colegas; - Superação. 		5'
Lanche				10'

Estratégia de controlo:

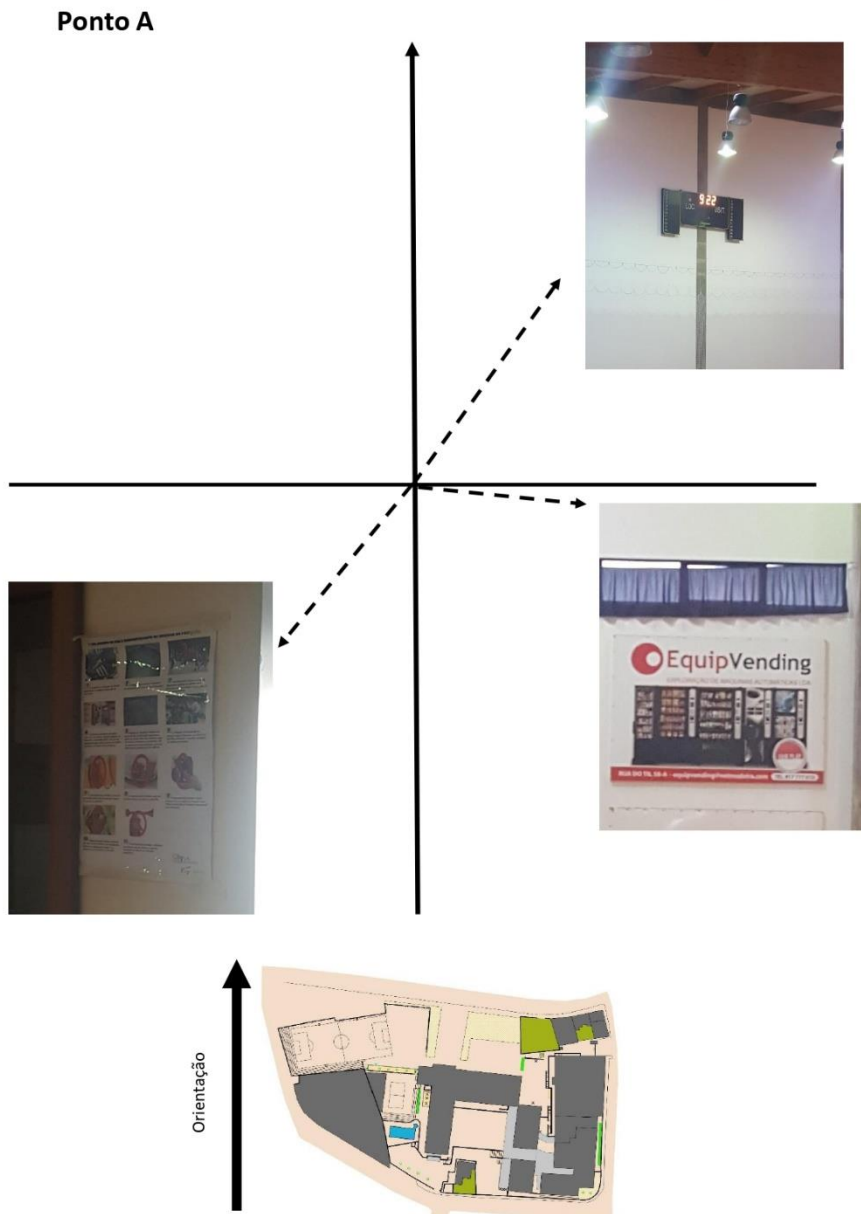
- O professor Francisco fica com o primeiro grupo a realizar as atividades, acima descritas, enquanto o professor Nelson participa com outro grupo no Paintball;
- Quando o primeiro grupo do Paintball terminar, trocam de papeis;

6. Programa de atividade

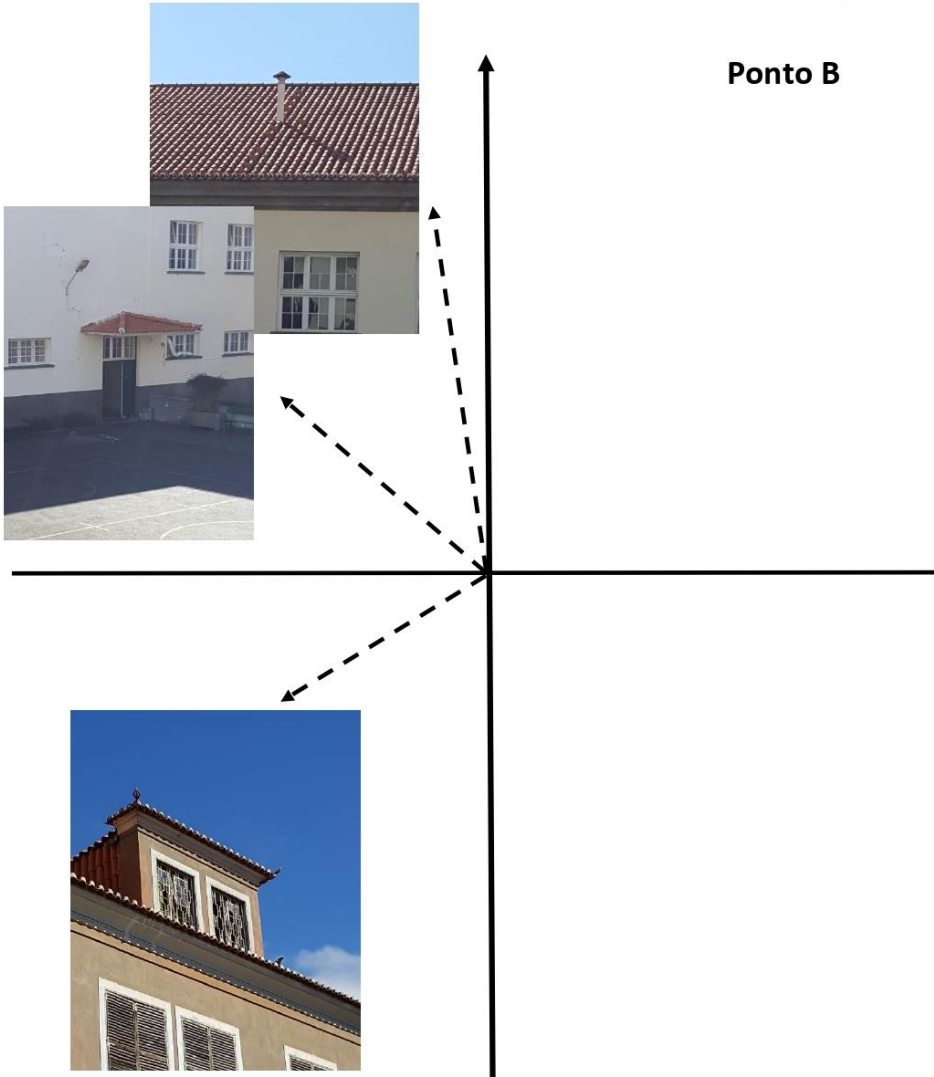
Hora	Tarefas
13h50	Chegada dos alunos ao Portão Norte da Francisco Franco;
14h00	Partida da Escola Secundária Francisco Franco, rumo ao campo de Paintball (Santo da serra);
14h30	Chegada ao Local, campo de Paintball no Santo da Serra;
14h40	Instrução inicial, preparação e colocação do material adequado, divisão dos grupos;
15h	Início das atividades (Grupo 1- Paintball/ Grupo 2- Restantes atividades)
16h00	Transição/ preparação do material/colocação do material adequado
16h10	Retomar das atividades (Grupo 2- Paintball/Grupo 1 restantes atividades)
17h10	Final das Atividades
17h10	Preparação para o regresso (Arrumação do material e trocar de roupa)
17h30	Partida do Santo da Serra, rumo a Francisco Franco
18h00	Chegada ao Porto Norte da escola da Francisco Franco.

Apêndice 23: Parte Prática Ação Científico Pedagógica Individual

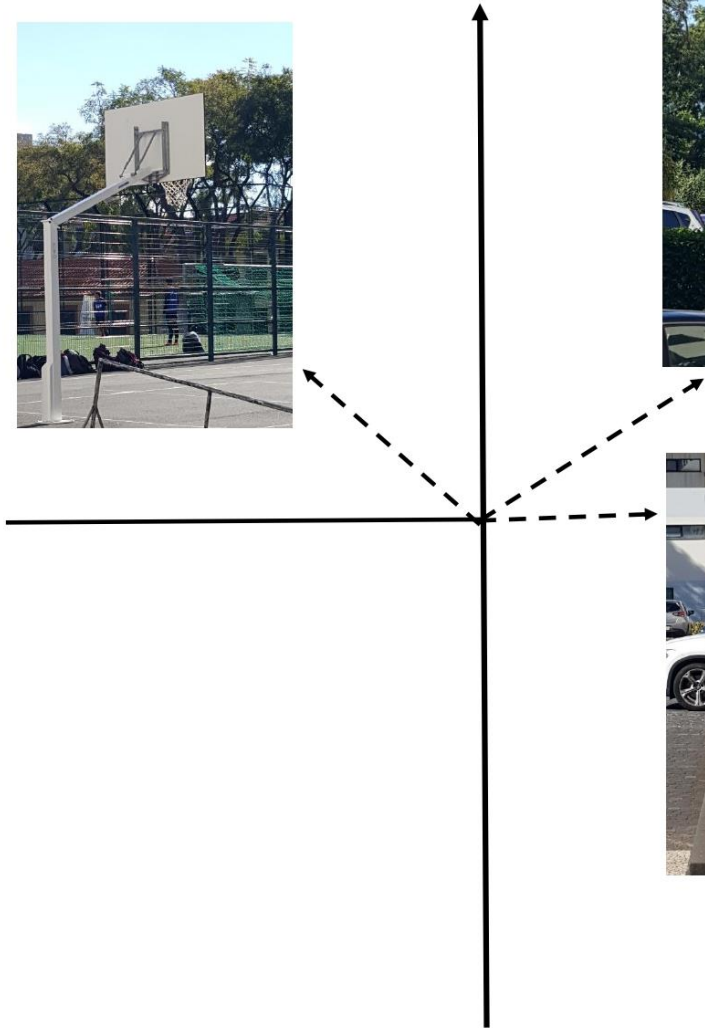
Percurso 1:



Ponto B

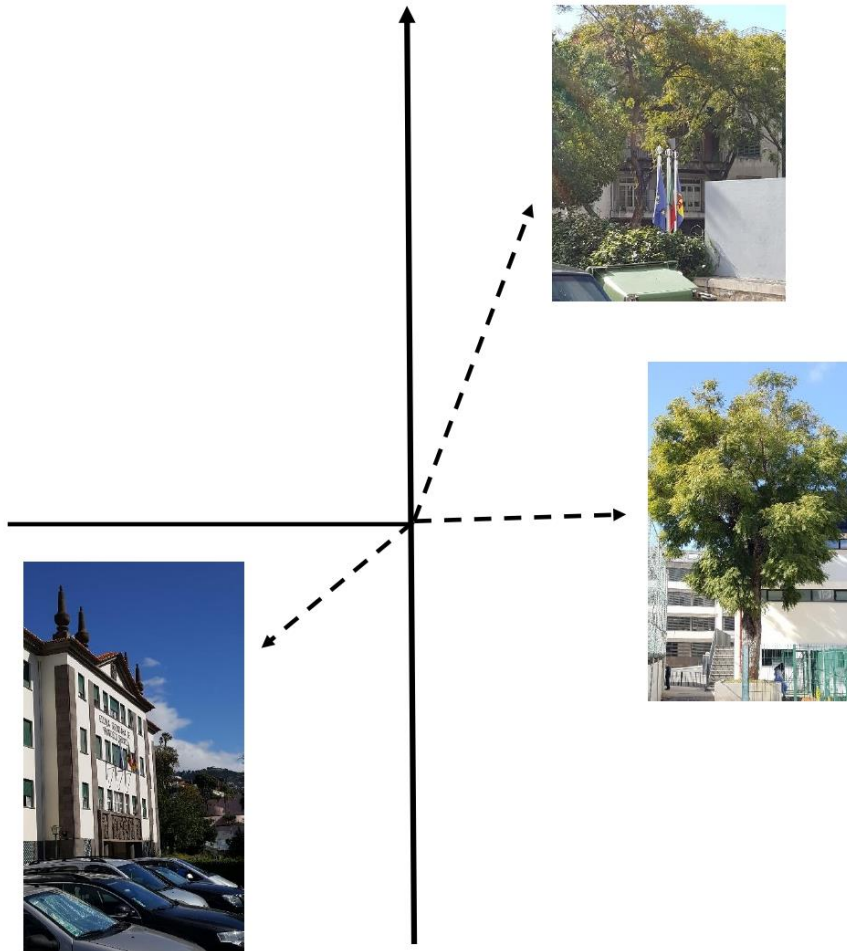


Ponto C



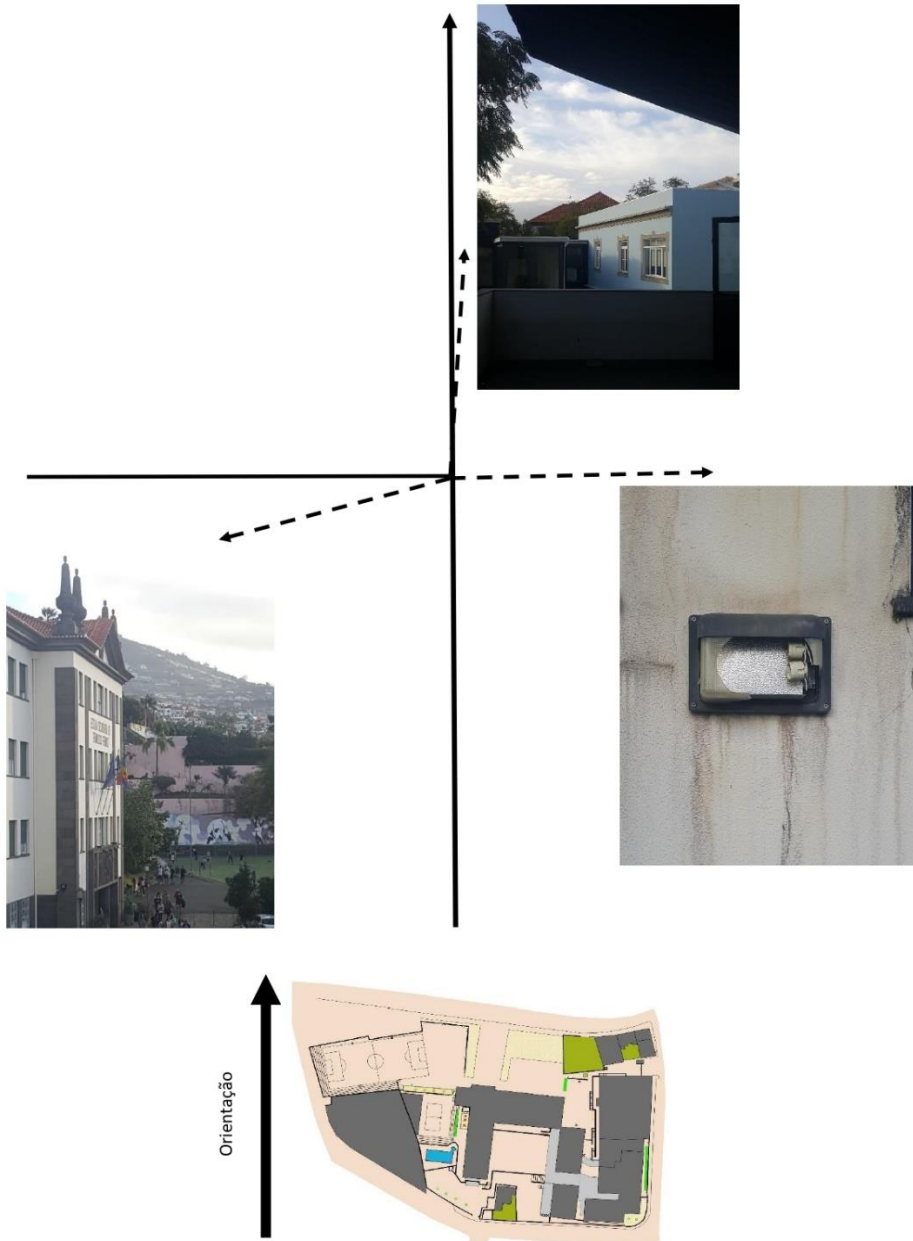


Ponto E

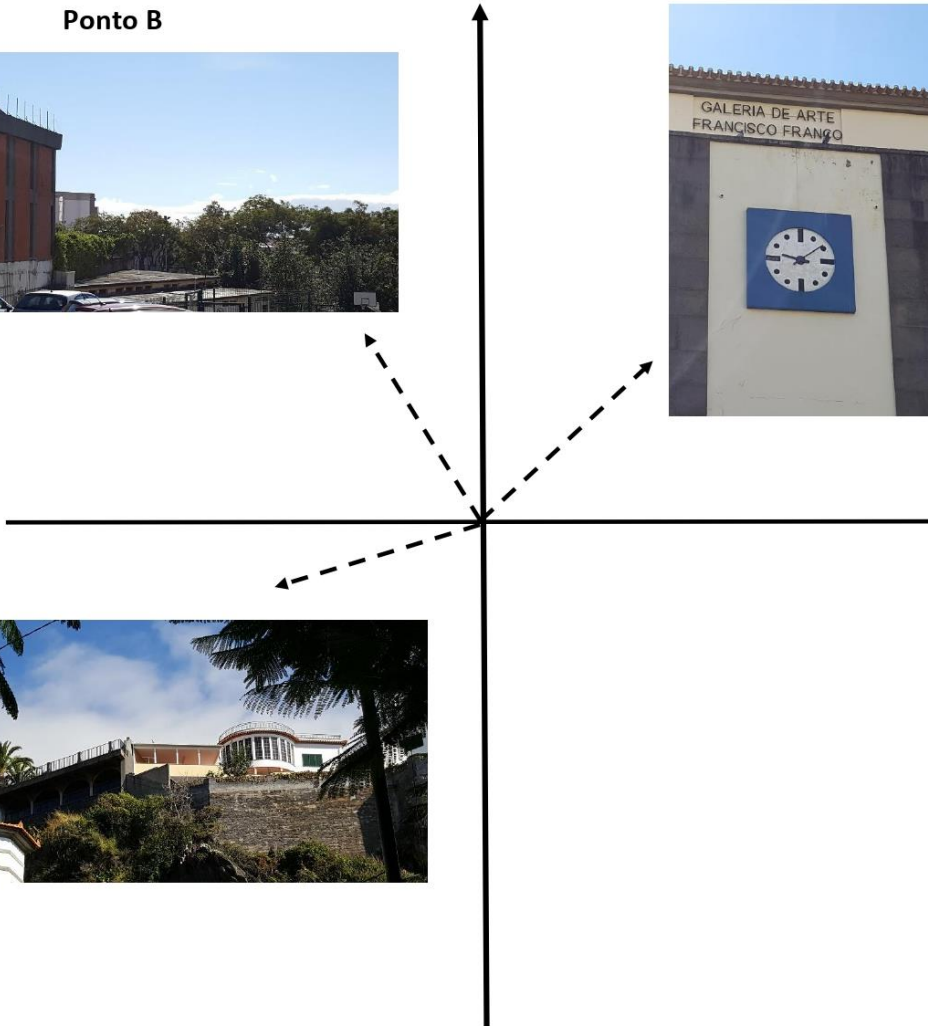


Percurso 2:

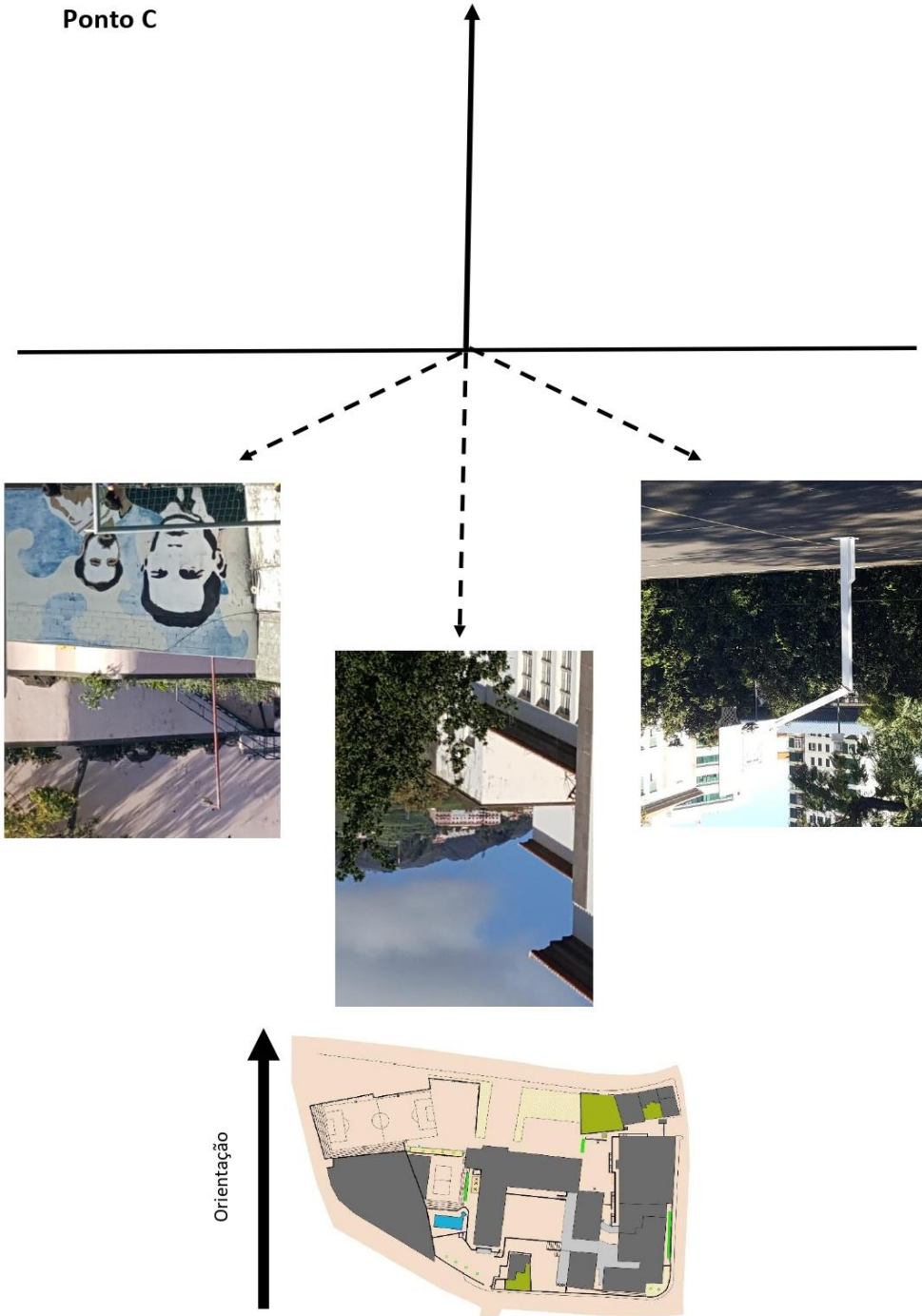
Ponto A



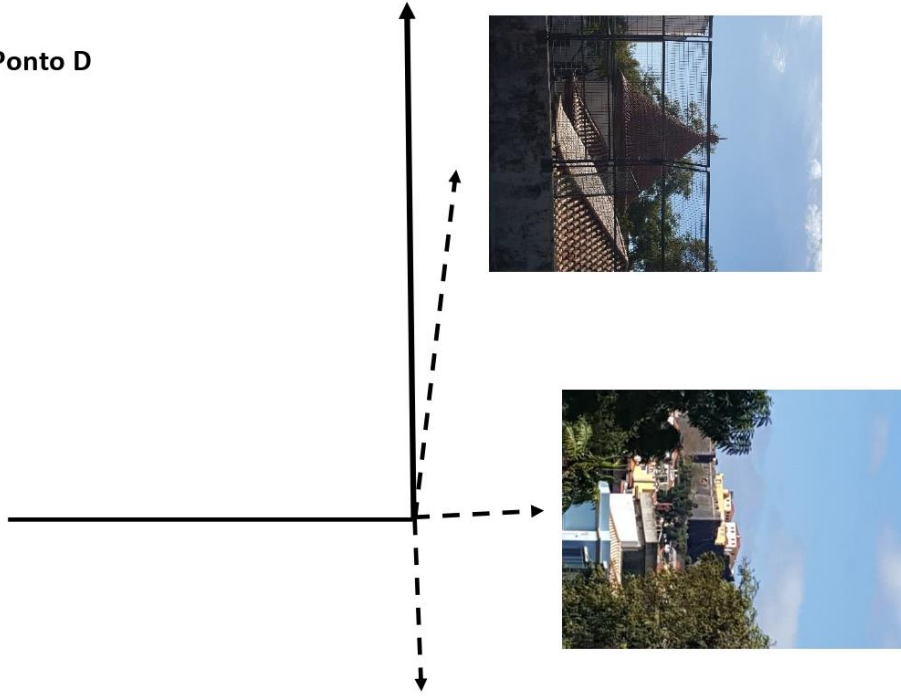
Ponto B



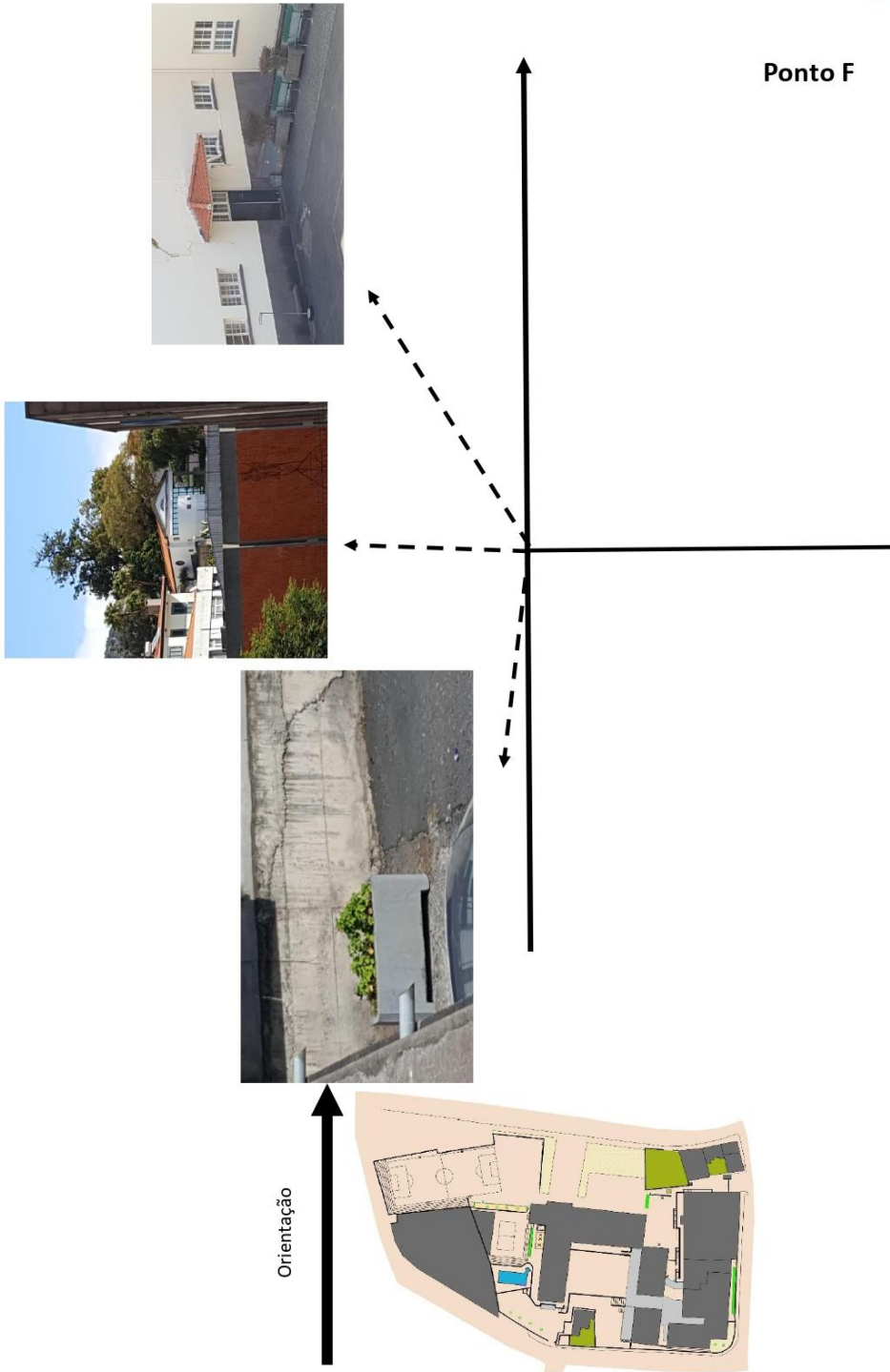
Ponto C



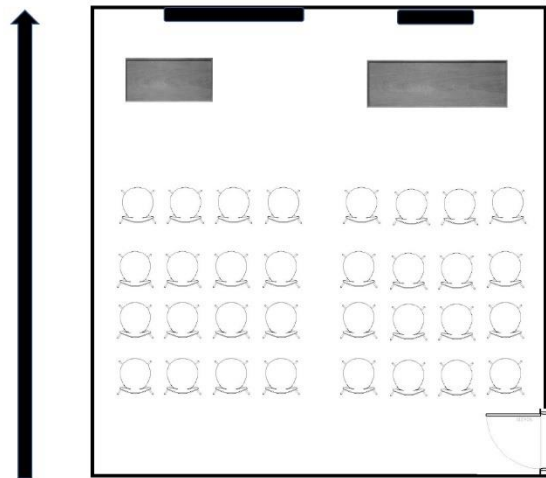
Ponto D



Ponto F



Apêndice 24: Ponto de Orientação Funcional na Sala da Ação Científico Pedagógica Individual



Mapa e orientação da sala

Apêndice 25: Poster ACPI

ORIENTAÇÃO FUNCIONAL

Proposta de Operacionalização

Santos FJ^{1,2}; Faria NA^{1,2}; Nóbrega M²; Lopes H¹

¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
² Escola Secundária Francisco Franco

1. Introdução

Do ponto de vista taxonómico, a Orientação enquadra-se predominantemente no grupo taxonómico dos Desportos de Adaptação ao Meio (ADM). Solicita predominantemente os seguintes comportamentos:

- Desenvolvimento da compreensão do meio envolvente
- Capacidade de otimizar a sua aptidão para evoluir nele
- Capacidade de compreensão
- Capacidade de leitura do contexto

Almada et al. (2008)

A orientação é uma modalidade diretamente relacionada com o desporto ao ar livre, onde o objetivo é saber onde estamos e traçar o caminho mais rápido para atingir o destino.

Até aqui, a orientação é normalmente abordada em contexto escolar da seguinte forma:

- Os alunos possuem um mapa, em croqui, (normalmente em papel);
- Marcações específicas no mapa (pontos);
- Cartão de controlo (preenchido com o picador ou código do local).

Rodrigues & Ferreira (2010).

No entanto, podem existir constrangimentos nesta abordagem dita tradicional no contexto escolar. Não solicitando, por vezes, os comportamentos pretendidos com a matéria de orientação. Isto acontece quando:

- O contexto é bem conhecido pelos alunos
- Não existe a necessidade de analisar as referências ao longo do percurso, para se adaptar e tomar decisões
- São utilizados pontos de orientação fixos nas escolas (situação mais grave).

Tornando-se:

Desporto Individual:
Realizar no menor tempo possível

Barros (2014)

Até aqui, a orientação é normalmente abordada em contexto escolar da seguinte forma:

- Os alunos possuem um mapa, em croqui, (normalmente em papel);
- Marcações específicas no mapa (pontos);
- Cartão de controlo (preenchido com o picador ou código do local).

Rodrigues & Ferreira (2010).

No entanto, podem existir constrangimentos nesta abordagem dita tradicional no contexto escolar. Não solicitando, por vezes, os comportamentos pretendidos com a matéria de orientação. Isto acontece quando:

- O contexto é bem conhecido pelos alunos
- Não existe a necessidade de analisar as referências ao longo do percurso, para se adaptar e tomar decisões
- São utilizados pontos de orientação fixos nas escolas (situação mais grave).

Tornando-se:

Desporto Individual:
Realizar no menor tempo possível

Barros (2014)

4. Proposta de Operacionalização

Através da seguinte proposta, conseguimos:

- Transformar o contexto escolar num ambiente instável.
- Utilizar poucos recursos, que sejam de fácil acesso e que sejam disponibilizados pela escola.
- A criação sistemática de novos pontos, que também podem ser criados e conhecidos pelos próprios alunos.
- Utilizar os meios tecnológicos em contexto educativo.

O conceito foi desenvolvido por Barros (2014), e é denominado por **Orientação Funcional**.

Esta abordagem da orientação permite:

- Utilizar os comportamentos desejados da matéria de Orientação, quando existe a necessidade de deslocar-se de um ponto para outro, seja qual for o contexto
- Apresentar uma nova mudança em relação às perspetivas das referências espaciais (alteração da forma tradicional que os alunos estavam habituados)
- Rentabilizar os espaços escolares

4.1. Forma de Conceção

Os alunos irão receber um conjunto de referenciais, conteúdo (Figura 1):

- 2 eixos, um deles representa a orientação do mapa;
- 3 fotos (no min.) distintas de diferentes perspetivas;
- Direções reais das fotos.

Seguidamente, é necessário utilizar uma forma de controlo dos pontos específicos, que pode ser através de:

- Fotos do local exato;
- Colocação de algum tipo de referência (cones, arcos, códigos, etc).
- Terem no mapa para indicar a localização exata do ponto;

Figura 1: Exemplo de um ponto de Orientação Funcional

4.2. Forma de adaptar aos diferentes níveis

<p>Nível Básico</p> <p>Imagens de fácil localização;</p> <p>Marcação da área no mapa;</p>	<p>Nível Intermediário</p> <p>Só existir o referencial. Não existir marcações no mapa;</p> <p>Conter 1 dos 3 pontos com uma fácil localização;</p>	<p>Nível Avançado</p> <p>As imagens possuem Escalas diferentes;</p> <p>Substituir um dos pontos por outra referência (coordenada, enigma, etc).</p>	<p>Não é necessário a aquisição de materiais e equipamentos desportivos específicos; São necessários apenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Máquina fotográfica (câmaras do telemóvel); ○ Mapa do Espaço (ou foto do Google Earth); ○ Computador (Word ou PowerPoint).
--	---	--	---

4.3. Potencialidades Educativas

É um instrumento que permite aos alunos:

- Capacidade de cruzar os diferentes pontos de referência e de identificar a leitura das pontas de referência
- Montagem de estratégias que permitem ao utilizador interpretar os pontos de referência
- Pode ser adaptada a vários contextos (jardins, espaços desportivos, salas de aula, etc);

É uma ferramenta que pode ser manipulada de várias formas

Transdisciplinaridade

- Desenvolvendo em simultâneo competências transversais a outras disciplinas;
- Ex. Artes Visuais: desenhos dos pontos de referência; Matemática: cultura do ângulos.

Alunos como construtores ativos da atividade, desenvolvendo:

- Autonomia, montagem de estratégias, criatividade, capacidade de planificação;
- Criar uma competição entre eles.

3. Formulação do problema

Existe uma necessidade de potenciar comportamentos relacionados com a Orientação, mesmo em contextos que são conhecidos pelos alunos. Porque muitas vezes não é possível deslocarmo-nos para um ambiente exterior, o que pode implicar constrangimentos:

Financeiros

Organizacionais (carga horária)

Questões Logísticas/ Burocráticas

No entanto, sempre que for possível, é benéfico para os alunos efetuarem em outros contextos (urbanos, jardins, serras etc.)

3. Considerações Finais

É importante perceber, que quando o espaço já é conhecido pelos alunos, com a utilização da abordagem tradicional, podemos já não estar a solicitar comportamentos relacionados com os Desportos de Adaptação ao Meio.

Com a utilização deste instrumento (Orientação Funcional), devido a sua adaptabilidade a diversos contextos, tornando-os instáveis, é possível potenciar comportamentos relacionados com a Orientação, nomeadamente a orientação espacial.

Referências Bibliográficas

Almada, F., Ferrásio, C., Lopes, M., Vicente, A., & Santos, M. (2008). A rotura – A importância do ambiente desportivo. In: Santos, M., & Lopes, M. (Eds.), (2008). Os Desportos de Adaptação ao Meio. Uma nova abordagem, tendo em conta predominantemente as Especificidades do Espaço e do Território no Quadro do ADM. Sec. de Educação e Formação, Universidade da Madeira.

Rodrigues, F. A., & Ferreira, H. S. (2010). CADENHO DIDÁTICO Nº 3 - INICIAÇÃO À ORIENTAÇÃO ESPACIAL.

Apêndice 26: Cartaz Ação Científico Pedagógica Coletiva

AÇÃO DE FORMAÇÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA: FERRAMENTAS DIDÁTICAS

09

16

março | 2019

| 09h00 – 13h00 |
| 14h30 – 18h30 |

5 CONFERÊNCIAS

CONFERÊNCIA I – Autonomia e Flexibilidade Curricular: Oportunidades e Desafios

CONFERÊNCIA II – Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar

CONFERÊNCIA III – Experimentação em Educação – O contributo da Economia da Educação para a Reflexão

CONFERÊNCIA IV – O Tempo que o Tempo Tem nas Histórias de Vida em Investigação em Ciências da Educação

CONFERÊNCIA V – Satisfação com a Vida e Educação Física: que relação?

4 MÓDULOS

MÓDULO 1 – Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar

MÓDULO 2 – Educação Inclusiva e Educação Física: do Debate à Reflexão

MÓDULO 3 – Estratégias Pedagógicas no Ensino dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física

MÓDULO 4 – Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física

2 MESAS REDONDAS

MESA REDONDA 1 – As Competências Essenciais e a Avaliação em Educação Física

MESA REDONDA 2 – Programas de Promoção da Atividade Física/FITescola

PRELETORES CONVIDADOS: Marco Gomes (DRE-SRE) | Pedro Telhado Pereira (UMa) | Nuno Fraga (UMa) | Sara Michelle Faria (SRE)



*Validação pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.

*3,2 Créditos: Treinadores de Desporto (TD), Técnicos de Exercício Físico (TEF) e Diretores Técnicos (DT)


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.umma.pt


CDA
CENTRO DE ESTUDOS DESPORTIVOS

Local. Campus da Penteada, Universidade da Madeira, Sala do Senado.
Tel. 965 243 051 | 961 407 931
E-mail. francisco191santos@gmail.com
nelsonfa6@gmail.com

INSCRIÇÕES
OU:
<https://goo.gl/QTdfwW>



*Em processo

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA: FERRAMENTAS DIDÁTICAS

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt



09

março | 2019

| 09h00 – 13h00 |
| 14h30 – 18h30 |

PROGRAMA

9h00 – SESSÃO DE ABERTURA

9h45 – CONFERÊNCIAS

9h45 – CONFERÊNCIA I – Autonomia e Flexibilidade Curricular: Oportunidades e Desafios – **Marco Gomes** (DRE-SRE) –
(Moderação – Rui Ornelas – UMA)

10h15 – Debate

10h30 – CONFERÊNCIA II – Educação Física nas Escolas da RAM - Compreender, Intervir, Transformar – **Helder Lopes** (UMa)
– (Moderação – Catarina Fernando – UMA)

11h00 – Debate

11h10-11h35 – Intervalo

11h35 – CONFERÊNCIA III – Experimentação em Educação - o contributo da Economia da Educação para a Reflexão – **Pedro
Telhado Pereira** (UMa) – (Moderação: Jorge Soares – UMA)

12h05 – Debate

12h15 – CONFERÊNCIA IV – O Tempo que o Tempo Tem nas Histórias de Vida em Investigação em Ciências da Educação -
Nuno Fraga (UMa) – (Moderação: Fernando Correia – UMA)

12h45 – Debate

13h00-14h30 – Intervalo para almoço

14h30 – MÓDULOS

14h30 – MÓDULO 1 – **Aptidão Física, Função Cognitiva e Rendimento Escolar** – (Moderação: Duarte Freitas – UMA)
Aptidão Física em Contexto Escolar – Caracterização e Peceção - **Elisabete Gomes**
Aptidão Física, Autopeceção e Satisfação com a vida - **David Carvalho**
Aptidão Física e Desempenho Cognitivo - **Ana Luísa Correia**

15h35 – Debate

15h45-16h10 – Intervalo

16h10 – MÓDULO 2 – **Educação Inclusiva e Educação Física: do debate à reflexão** – (Moderação: Hélio Antunes – UMA)
Educação inclusiva e Educação Física, um olhar - **Leonardo Ornelas**
Perceção e Atitude de estudantes e docentes, face a uma Educação Física Inclusiva - **Luísa Pereira**
Educação Inclusiva nas aulas da Educação Física: Utopia ou Realidade? - **Ana Rodrigues**

17h15 – Atividade Motora Adaptada no Desporto Escolar – **Sara Michelle Faria**

17h40 – Debate

18h30 – ENCERRAMENTO DA SESSÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA: FERRAMENTAS DIDÁTICAS

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt



16

março | 2019

| 09h00 – 13h00 |
| 14h30 – 18h30 |

PROGRAMA

9h00 – MÓDULOS

9h00 – MÓDULO 3 – **Estratégias Pedagógicas no Ensino dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física** - (Moderação: João Prudente - UMa e Duarte Sousa - UMa)

Secção 1 – 9h00 – **Contributos do Modelo Tradicional e do “Teaching Games for Understanding” na Aprendizagem dos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física** – (Moderação: João Prudente (UMa))

Características Pedagógicas e Didáticas do Modelo Tradicional nos Jogos de Invasão - **David Fernandes**
Características Pedagógicas e Didáticas do “Teaching Games for Understanding” nos Jogos de Invasão - **Mónica Camacho**

9h50 – Variabilidade Comportamental em Jogos Reduzidos em Futebol – **Honorato Sousa**

10h20-10h50 – Intervalo

Secção 2 – 10h50 – **O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escolar** – (Moderação: Duarte Sousa - UMa)

Características Pedagógicas e Didáticas do Modelo de Competência dos Jogos de Invasão - **Romualdo Caldeira**
Proposta Metodológica para a Construção de uma Unidade Didática de Jogos de Invasão no Contexto Escolar - **Rúben Freitas**

11h30 – Propostas de Avaliação nos Jogos de Invasão na Aula de Educação Física: o Exemplo do Tempo Despendido em Atividade Física Moderada-a-Vigorosa - **Tomás Quintal e Marcelo Pestana**

12h00 – O Contributo do Estágio Pedagógico em Educação Física para a Investigação nos Jogos de Invasão na Região Autónoma da Madeira – **Élvio Rúbio Gouveia**

12h30 - Debate

13h00-14h30 – Intervalo para almoço

14h30 – MESA REDONDA 1 – (Moderação: Helder Lopes – UMa)

As Competências Essenciais e a Avaliação na Educação Física

15h30 – MÓDULO 4 – **Desenvolvimento das Competências Sociais e Pessoais em Educação Física** – Francisco Santos e Nélson Faria

16h00-16h30 – Intervalo

16h30 – MESA REDONDA 2 – (Moderação: Rui Ornelas – UMa)

Programas de Promoção da Atividade Física/FITescola

17h30 – CONFERÊNCIAS

17h30 – CONFERÊNCIA V – “Satisfação com a Vida e Educação Física: que relação?” **Ricardo Alves** (UMa) – (Moderação: António Cardoso – UMa)

18h00 – Avaliação da Ação – Debate Final

18h30 – ENCERRAMENTO DA AÇÃO

Apêndice 27: Ficha de Presenças Ação Científico Pedagógica Coletiva





março | 2019

A Educação Física em Tempos de Mudança: Ferramentas Didáticas

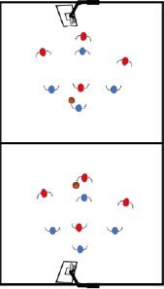

FOLHA DE PRESENCAS / ATTENDANCE LIST - 1

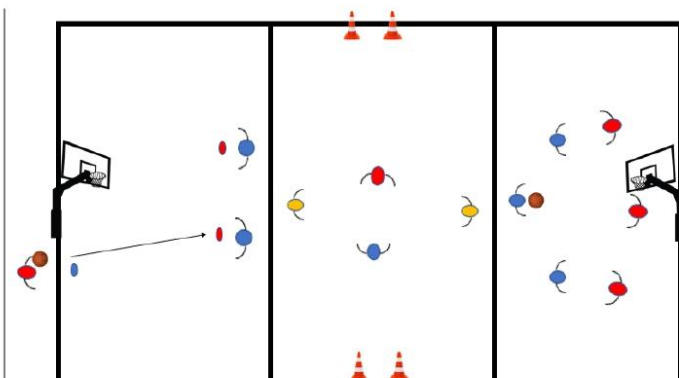
Nº	NOMES	Data:		Nº IPDJ	Nº IPDJ	Nº IPDJ	
		16-03	16-03				
		Hora Início:	9.00	14.30			
		Hora Fim:	13.00	18.30			
1	Ad						
2	Ad						
3	Alc						
4	Alc						
5	Álv						
6	An						
7	An						
8	An						
9	An						
10	An						
11	An						
12	An						
13	An	ia					
14	An						
15	An						
16	An						
17	An						
18	Ân						
19	An						
20	An						
21	An						
22	An	zo					
23	Be						
24	Bri						
25	Bri						
26	Ca						
27	Ca						
28	Ca						

Apêndice 28: Exemplo de um Plano de Aula

Plano de Aula nº32							
Turma: 10º 12	Instalações: - Campo 4	Nº de alunos: 25	Modalidades: Futebol/Basquetebol				
T. Horário: 90min		Tempo útil: 80 min			Data: 24/01/2019		
Material: - 6 bolas de Basquetebol, 1 bola de Futebol, 4 cones grandes, cones pequenos, 9 coletes (8 azuis e 1 amarelos). Folhas de registo:							
Objetivos Gerais: - Continuar a desenvolver o controlo e domínio do objetivo de jogo; - Desenvolver a precisão, a técnica e a coordenação motora do lançamento (livre e na passada); - Explicar o objetivo da posição de tripla ameaça e de seguida potenciando-a através dos exercícios. - Continuar a potenciar a progressão e finalização no futebol; - Promover a Cooperação, autonomia e responsabilidade; - Potenciar as capacidades condicionais, principalmente a Força em geral e a resistência; - Potenciar o conhecimento das regras e da tática, nas duas modalidades abordadas; - Começar a desempenhar as funções do Modelo de Competências (MC) (analista, arbitro, treinador, fotografo e preparador físico); - Realizar o questionário sobre a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF, por parte dos alunos.							
	Exercício/Estratégias de Organização	Descrição e Objetivos	Comportamentos solicitados	Variantes	Representação Gráfica	T. T	T. P
Inicial	- Chamada. - Explicação dos objetivos da aula. Organização: Alunos dispostos em "U" orientados para o professor.	- Realizar a chamada; - Breve explicação dos conteúdos e da forma de organização da aula;	-Atenção seletiva; -Retenção de Informação. - Perceção dos objetivos pretendidos.	-----		10h05	5'
	Preenchimento do questionário Organização - Todos os alunos, destruídos pelas bancadas, sob a supervisão do professor,	Objetivo: Preencher o questionário sobre inclusão dos alunos com NEE nas aulas de educação Física.	- Atenção seletiva; - Concentração; - Responder honestamente.	-----		10h15	10'
	Mobilização articular Organização: - Em grupo, o "Preparador Físico", fica responsável por realizar um conjunto de alongamentos, para os seus colegas.	Objetivo operacional: - Dotar os preparadores físicos, como um conjunto de alongamentos, noção de como devem ser realizados e o seu propósito. - Continuar a preparação muscular e articular para os exercícios que se seguem. Descrição: Em grupo os alunos devem realizar um conjunto de alongamentos de carácter dinâmico, selecionados pelo preparador físico.	- Autonomia; -Tomada de decisão; - Respeito pelos colegas;	-----		10h18	3'
	Transição, explicação das estações						10h20

Parte Principal	<p>-Estação 1 (Basquetebol)</p> <p>Organização:</p> <p>- Os alunos trocam pelo lado direito, após cada jogada.</p>	<p>Objetivo Operacional:</p> <p>- Realizar a posição-tripla ameaça;</p> <p>- Conseguir aproveitar a superioridade numérica para finalizar com sucesso.</p> <p>Descrição: situação de 2x1, onde o aluno que se encontra no cone azul, passa a bola a um dos alunos dos cones vermelhos e esses têm que fazer 2 para 1, aclarando o cesto quando tiverem oportunidade. Após a recepção devem adotar e realizar a posição de tripla-ameaça.</p>	<p>- Posição tripla-ameaça;</p> <p>- Tomada de decisão;</p> <p>- Concentração;</p> <p>- Progressão para o alvo;</p> <p>- Passe e recepção;</p> <p>- Criação de linhas de passe.</p>		10h30	10'	
	<p>-Estação 2 (Futebol)</p> <p>Organização:</p> <p>- 3X3, no entanto haverá um grupo que terá um joker porque tem 7 elementos.</p>	<p>Objetivo Operacional:</p> <p>- Fazer golo, potenciando a finalização e a técnica de remate;</p> <p>- Impedir que o adversário marque (defender o espaço);</p> <p>Descrição: O jogo inicia-se numa situação de 1 contra 1. O objetivo do jogo é realizar mais pontos que o adversário ao fim de um determinado tempo pré-estabelecido (converter o meio número de remates possíveis). Para tal, o portador da bola dispõe de 2 apoios exteriores que se encontram em cima das linhas laterais (1 em cada lateral)</p>	<p>- Progressão no terreno de jogo;</p> <p>- passe e recepção;</p> <p>-Tomada de decisão;</p> <p>- Aclarar a baliza quando tiver oportunidade;</p> <p>- Enquadrar o remate com a baliza.</p>	<p>1. limitar o número de toques (promover mais passes, receções e desmarcações); → Regra para os alunos mais proficientes.</p>		10h40	10'
	<p>Estação 3 (Basquetebol)</p> <p>3X3</p> <p>Organização:</p> <p>3X3, no entanto, haverá um grupo que terá um joker porque tem 7 elementos.</p>	<p>Objetivos Operacionais;</p> <p>- (Ataque) Conseguir fazer cesto;</p> <p>- (Defesa) Impedir que a equipa que ataca faça cesto, e conseguir progredir até ao meio campo para atacar.</p> <p>- Descrição: Situação de jogo reduzido 3x3, onde a equipa que está a defender, para puder atacar o cesto, deve conseguir passar o meio campo com a bola controlada.</p>	<p>- Cooperação;</p> <p>- Passe e recepção (domínio do objeto de jogo);</p> <p>- Desmarcação (linhas de passe);</p> <p>- Ocupação racional do espaço;</p> <p>- Transição (defesa-ataque)</p>	<p>1. Ter um determinado nº de passes antes de finalizar, ou ter de passar por todos;</p> <p>2. Não haver drible (maior movimentação e criação de linhas de passe).</p>	<p>Estação 3</p>	10h50	10'
	<p>Estação 4</p> <p>(Trabalho condicional)</p> <p>Organização:</p> <p>- No espaço definido, individualmente realizam o trabalho condicional;</p> <p>-</p>	<p>Objetivos operacional:</p> <p>- Realizar no tempo estabelecido o máximo de repetições possíveis.</p> <p>Descrição:</p> <p>Trabalho condicional de Força e resistência;</p> <p>- Em grupo, realizar 2 séries de 20'', com 10'' de descanso, dos seguintes exercícios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agachamentos; 2. Subir e descer escadas; 3. Extensão e flexão do braço (triceps); 4. Mountain climbs 	<p>- Concentração;</p> <p>- Capacidade de esforço;</p> <p>- Empenho.</p>			11h00	10'

	<p>Jogo reduzido 4x4</p> <p>Organização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo em campo todo; - As trocas serão feitas pelos "treinadores" das equipas, no entanto, o professor estará a supervisionar. - O árbitro de cada equipa terá oportunidade de apitar o jogo. 	<p>Objetivo Operacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer golo e impedir que a outra equipa marque; - Perceber a importância e as tarefas associadas a funções específicas do MC. <p>Descrição:</p> <p>Jogo reduzido 4x4 de acordo com as regras da modalidade;</p> <p>As equipas que estão de fora estarão a desempenhar as funções associadas ao MC;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Árbitro (apitar o jogo); - Analista (preencher a ficha de observação do jogo); - Fotografo (Tirar fotos ao jogo); - Treinador (coordenar a equipa, retirar os pontos fortes e fracos dos adversários) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação; - Passe e receção (domínio do objeto de jogo); - Desmarcação (linhas de passe); - Ocupação racional do espaço; - Concentração; - Ataque e defesa do alvo; - Capacidade de observação; 	<p>1. Defender individualmente;</p> <p>2. A bola ter de passar por todos (maior cooperação);</p> <p>3. Defender dentro do "garrafão".</p>		11h15	15'		
Transição/arrumação do material								11h17	2'
Final	<p>Retorno à calma-Alongamento muscular</p> <p>Organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em grupo, o "preparador físico, orienta os restantes elementos do grupo. <p>Dúvidas/ últimas informações</p>	<p>Realizar um conjunto de alongamentos musculares de forma a alongar e relaxar os vários segmentos corporais.</p> <p>-Retirar dúvidas dos alunos;</p> <p>-Informações relativas a próxima sessão.</p>	<p>Consciencializaçã o corporal;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atenção seletiva; - Respeito pelo colega; -Autonomia e tomada de decisão; <p>- Capacidade de reflexão;</p> <p>-Exposição oral</p>	-----		11h20	3'		
	Tarefas para os alunos que não realizam a aula (pontualmente):								
	Tarefas para os alunos que não realizam a aula (permanente/atestado médico):								
Observações:									
Disposição e organização das estações:									



Faltas:

- Aluno 6;
- Aluno 17;

Outros aspetos a abordar:

Sumário:

- Continuar a desenvolver o domínio, controlo e condução de bola (basquetebol e futebol), através de situações jogadas;
- Desenvolver a precisão, a técnica e a coordenação motora do lançamento (livre e na passada);
- Explicar o objetivo da posição de tripla ameaça e de seguida potenciando-a através dos exercícios.
- Potenciar as situações ofensivas, através de situações jogadas de superioridade numérica;
- Potenciar a autonomia, responsabilidade e tomada de decisão, através das funções que cada elemento da equipa deve desempenhar;
- Desenvolver as capacidades condicionais de Força e Resistência, através do "Tabata".
- Potenciar o conhecimento das regras através da função de árbitro, apresentado as regras gerais do basquetebol;
- Potenciar as tarefas a desempenhar pelos alunos no Modelo de Competências (analista, arbitro, treinador, fotografo e preparador físico).

Reflexão

Conteúdo: Na presente aula, um dos objetivos, passava por introduzir a posição tripla ameaça. Era um conteúdo que já deveria ter sido abordado na aula anterior, mas por razões temporais não foi abordado.

O conteúdo foi apresentado na parte principal antes de separar os alunos pelas respetivas estações. Onde primeiramente expliquei como se iriam distribuir e o objetivo de cada estação. Na apresentação propriamente dita do conteúdo, primeiro procurei saber se os alunos sabiam o que era a posição de tripla ameaça, através do questionamento, só que ninguém demonstrou conhecimento em relação a mesma. Então comecei a explicar como se realizava e o seu propósito, onde os alunos estavam em meia lua, para que todos

pudessem ver e perceber o gesto motor. Explicando que a posição é denominada de tripla ameaça porque possibilita ao jogador tomar três decisões consoante o contexto, driblar, lançar ao cesto ou passar ao colega. Em seguida, para potenciar esta situação, na estação 1, quando os alunos recebiam a bola, tinham de adotar esta posição e depois decidir consoante a posição do defesa.

Para além deste conteúdo, na presente aula, foi abordado e implementado um exercício novo de futebol (estação 2). Os alunos inicialmente, tiveram algumas dúvidas sobre o mesmo, mas quando a começaram a perceber a dinâmica pretendida conseguiram cumprir com o objetivo. O principal objetivo do mesmo era potenciar situações de finalização, sempre com oposição e com um determinado alvo. Devido as dificuldades no domínio de bola por parte dos alunos, o exercício era realizado sempre em superioridade numérica (3x1), para promover constante progressão para o alvo e uma maior ocorrência de situações de finalização.

Em relação ao objetivo de colocar em prática as funções do Modelo de Competências, também foi alcançado. Isto porque, durante o jogo as equipas que ficaram de fora, estiveram a cumprir as suas funções específicas. Sendo que, o treinador, capitão e preparador físico, estiveram a apontar os pontos fortes e frágeis das equipas que estavam a competir, os árbitros a arbitrar o jogo, os analistas a preencherem a ficha de observação e os fotógrafos a tirarem fotos do jogo. A situação que senti uma maior dificuldade por parte dos alunos, foi na função de árbitro. Isto porque, ainda têm algumas dúvidas em relação as regras da modalidade, que neste caso foi basquetebol, sendo necessário à minha intervenção em algumas situações. Contudo, para a próxima aula, será entregue o dossier que irá conter as principais regras, para os alunos ficarem com um maior conhecimento, em relação as mesmas.

No trabalho de condição física, decidi aumentar o tempo de exercício para ver como os alunos iriam reagir. Em vez de 20 segundos, passar para 30 segundos e descansar apenas 10. No geral, os alunos reagiram bem ao estímulo, o que é um bom indicador de uma evolução das capacidades condicionais dos mesmos, sobretudo na resistência geral e força.

Em relação os outros conteúdos e objetivos da aula, foram alcançados, pois os exercícios escolhidos promoveram a ocorrência dos mesmos.

Organização: A organização da sessão foi semelhante as anteriores. Os grupos foram divididos pelas 4 estações, o que promoveu um grande empenhamento motor por parte dos alunos.

No entanto, existiu uma situação que tive de adaptar durante a aula. Como, os questionários demoraram mais tempo do que o previsto, tive de adaptar as estações para cumprir com o plano e com o tempo de aula. Desta maneira, decidi não realizar todas as rotações, ficando uma estação por realizar por cada um dos grupos. Porque, caso contrário, não iria conseguir cumprir com um dos grandes objetivos da aula que era o jogo formal, com as equipas que ficavam de fora a realizar e desempenhar as suas funções.

Clima: O clima de aula também foi positivo, pois os alunos envolveram-se nos exercícios e o facto de haver muitos estímulos também os motivou mais.

Para além disto, o facto de transmitir muitos feedbacks positivos quando os mesmos tinham sucesso nas tarefas que estavam a desempenhar, também os motivou mais, contribuindo para um melhor clima.

Feedback: Em relação ao Feedback, foram utilizados vários tipos em relação a prestação dos alunos na aula. Como os alunos foram divididos por estações, houve uma necessidade de realizar alguns feedbacks a distância. Contudo, como estava sempre a circular por fora, por vezes, deslocava-me as estações e transmitia feedback, sempre que se justificasse. Os feedbacks foram verbais, mas por vezes, senti a necessidade de transmitir algum feedback visual para que os alunos percebessem melhor. Transmiti na maioria das vezes o feedback para o grupo, porque alguns erros eram similares entre os alunos.

Instrução: A instrução na parte das estações foi um pouco demorada. Isto porque, tive a necessidade de explicar os objetivos das diversas estações, para que todos percebessem logo o que era suposto realizar, assim como, a explicação de um dos conteúdos da aula, a posição tripla ameaça. O facto de ter de explicar todas estas situações, levou algum tempo de aula, mas na minha opinião, foi necessário para os alunos interiorizarem corretamente a informação transmitida. Embora tenha sentido que os alunos tivessem percebido o pretendido, houveram pequenas nuances que tive de corrigir na realização de algumas estações e no próprio conteúdo.



Condição Física

- Membros Superiores
- Membros Inferiores
 - Core
- Resistência Geral

Em Primeiro:

– Antes de realizar os exercícios de condição física, deve realizar uma preparação articular prévia, para preparar o corpo para a atividade e evitar possíveis lesões:

Realizar os exercícios de uma forma Dinâmica

1. Coloque as mãos sobre a nuca e pressione a cabeça para baixo.

2. Puxe a cabeça com uma das mãos até sentir uma leve pressão na lateral do pescoço.

3. Faça um movimento giratório com a cabeça, primeiro sentido horário e depois sentido anti-horário.

4. Com as pernas paralelas e semi-flexionadas, pressione o cotovelo em direção ao corpo.

5. Leve o braço flexionado para trás da cabeça e, com a outra mão, puxe levemente para o outro lado.

6. Com os joelhos semi-flexionados e uma das mãos na cintura, levante a outra mão para cima e incline-se para a lateral.

7. Mantenha as pernas bem afastadas e a ponta dos pés afastadas e a ponta dos pés apontando para fora e desça o tronco para um dos lados até sentir uma leve tensão na parte de trás da coxa.

8. Mantenha as mãos apoiadas no solo e a musculatura do joelho semi-flexionada, levando o abdômen até as coxas.

9. Deixe a parte de cima neutra e o tronco ereto. Flexione um pouco a perna da frente e deixe a de trás estendida, com o calcanhar no solo.

10. Estique os braços seguindo a linha do tronco. Mantenha o abdômen levemente contraído e os joelhos destravados.

11. Mantenha o tronco ereto e o abdômen levemente contraído. Leve um pé para trás até encostar no glúteo. Flexione levemente a perna de apoio.

12. Mantenha-se com os pés paralelos na abertura do quadril. Avance uma perna para frente, flexionando o joelho e descendo o quadril até formar um ângulo de 90° com a perna que foi a frente.

13. Em pé, mantenha-se com os pés paralelos na abertura do quadril. Desloque uma perna para lateral, flexionando o joelho até a altura do quadril e mantendo a outra perna estendida.

De seguida deve seleccionar 2 partes do corpo para trabalhar.

EX: Membros Sup. + Core

CONDIÇÃO FÍSICA MEMBROS SUP.

- Selecionar 2 exercícios dos 3 apresentados;
- 2 séries de 30 seg + descanso de 15 seg.



1. *Flexões de braços (quem não conseguir realiza com os joelhos no solo)*



2. **Wall Climb**- *Começando na posição de prancha, deve apoiar os pés na parede e conseguir colocar o corpo na vertical (braços esticados). Depois volta a descer, gradualmente, e repete o processo.*



3. **Afundos**- *Deve colocar as mãos no banco suco, formando um ângulo de 90° entre o braço e antebraço. Em seguida deve esticar os braços com as pernas em extensão e o corpo estabilizado.*

CONDIÇÃO FÍSICA MEMBROS INF.

- Selecionar 2 exercícios dos 4 apresentados;
- 2 séries de 30 seg + descanso de 10seg.



1. Agachamento – Na posição base com os membros inferiores a largura dos ombros, deve lentamente, flexionar os joelhos e projetar o quadril para trás, como se fosse sentar numa cadeira. Em seguida volta a posição inicial.



2. Lunge - O exercício começa na posição anatômica base sendo que o aluno deve dar um passo em frente e fletir o joelho. O exercício termina quando o aluno volta à posição inicial. Pode colocar as mãos na bacia para auxiliar o movimento.



3. Lunge Lateral – Começando na posição base, deve fletir um dos joelhos, ficando a perna contrária esticada. Depois regressa a posição e realiza o processo para a perna contrária.



4. Flexão Plantar– Num plano normal ou superior, deve realizar uma flexão plantar, de modo a retirar os calcanhares do solo, ficando apenas em ponta de pés.

CONDIÇÃO FÍSICA CORE

- Seleccionar 2 exercícios dos 4 apresentados;
- 2 séries de 30 seg + descanso de 10seg.



1. Prancha – pode ser realizada individualmente ou com o parceiro. Com o parceiro, tocar na mão contrária do mesmo, num movimento coordenado entre ambos.
(Realizar com os cotovelos ou com as mãos no solo e braços em extensão.



2. Abdominais – Com as mãos a agarrar na zona da perna do colega, deve elevar as pernas, que devem estar em extensão, até aos braços do parceiro. Em seguida, este deve realizar uma ligeira força para



3. Elevação da bacia – deitado com as costas no solo e com os joelhos fletidos, deve elevar a bacia.



A

B



4. Abdominais- Os alunos podem optar pela situação A ou B.

CONDIÇÃO FÍSICA GERAL.

- Selecionar 2 exercícios dos 4 apresentados;
- 2 séries de 30 seg + descanso de 15 seg.



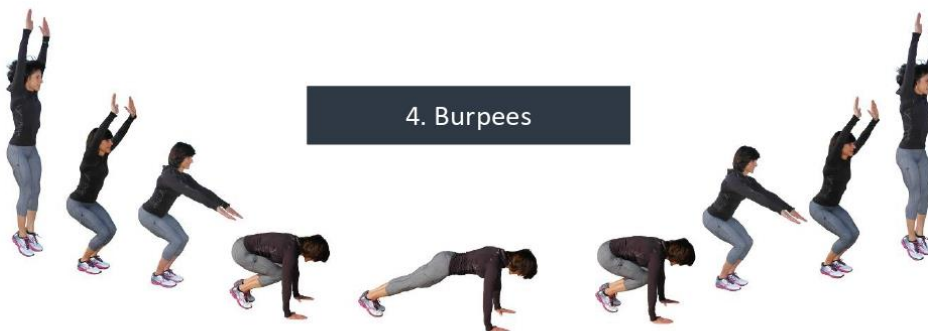
1. Saltar a corda



2. *Mountain climb*- Em posição de prancha, elevar os joelhos alternadamente com o tronco estabilizado.



3. *Polichinelos*- O exercício começa na posição anatômica base sendo que o aluno deve afastar os membros inferiores ao mesmo tempo que afasta os membros inferiores acima da cabeça e volta à posição inicial.



4. Burpees

ALONGAMENTOS (FINAL DA AULA)

- e.g. 15 seg. em cada exercício;
- Poderá escolher outro exercício que seja pertinente, ou trabalhar a pares, no entanto deve sempre avisar o professor.



11.Anexos

Anexo 1: Planograma de matérias de ensino de EF da Escola Secundária Francisco Franco



Grupo Disciplinar de Educação Física - Ano Letivo 2017/18



PLANOGRAMA

10º ANO	11º ANO	12º ANO
Basquetebol	Voleibol	Basquetebol
Futebol	Raguebi	Futebol
Voleibol	Atletismo	Voleibol
Desportos de Combate	Ténis de Mesa	Ténis de Campo
Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica Acrobática
<p><u>Modalidades Alternativas (para qualquer um dos anos): Padel, Corfebol, Danças e Orientação</u></p>		

Fonte: Documento interno do Grupo Disciplinar de Educação Física da ESFF

Anexo 2: Ficha de Avaliação Cognitiva de Ginástica de Solo

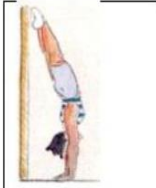

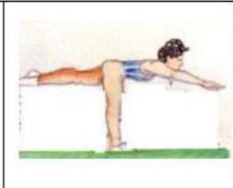

Ficha de Avaliação Inicial Cognitiva

Ginástica

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____

Grupo I – Ginástica de Solo

1. Legenda as respetivas figuras (4 valores – 1 valor cada legenda certa):

1	2	3	4	
				1
				2
				3
				4

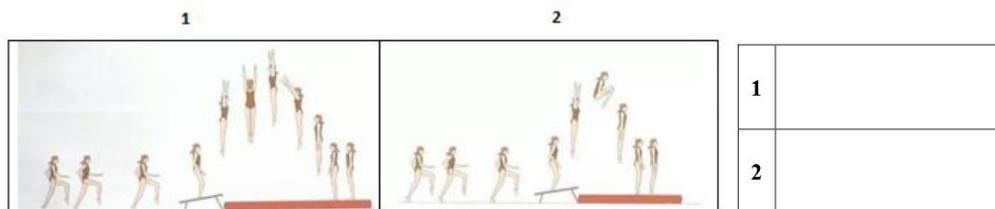
2. Assinala verdadeiro (V) ou Falso (F) nas seguintes afirmações (7 valores – 0,5 v cada resposta certa):

- a) No **rolamento à frente** devo colocar as mãos à largura dos ombros e o queixo junto ao peito.
- b) No **rolamento atrás** devo manter o queixo afastado do peito e palmas das mãos viradas para cima.
- c) No **rolamento à frente** devo impulsionar os membros inferiores e afastar o queixo do peito.
- d) No **rolamento atrás** a repulsão deve de ocorrer tocando com as mãos no solo de forma a “passar a cabeça”.
- e) O **avião** é uma posição de flexibilidade.
- f) A **ponte** é uma posição de flexibilidade.
- g) No **avião** o tronco deve estar paralelo ao solo e o olhar dirigido em frente.
- h) Na **ponte** a bacia deve de estar elevada acima da linha dos ombros e os dedos das mãos devem estar juntos.
- i) No **apoio facial invertido** devo manter o queixo junto ao peito.
- j) No **apoio facial invertido** devo levantar as duas pernas ao mesmo tempo.
- k) No **apoio facial invertido** devo manter as pernas estendidas e os pés a apontar para à frente, de modo a manter o alinhamento corporal.
- l) Na **roda** os apoios são colocados de forma alternada (mão, mão, pé, pé) e há uma passagem do corpo pela vertical.
- m) Na ajuda ao **apoio facial invertido**, o professor ou o colega devem estar colocados de frente para o aluno que vai executar o referido elemento gímnico.
- n) Na ajuda ao **rolamento à frente**, o professor ou colega devem estar colocados ao lado do aluno

que vai executar preocupando-se em colocar uma mão na coxa e outra nas costas ou nuca do executante.

Grupo II – Ginástica de Aparelhos

1. Legendas as respetivas figuras (2 valores – 1 valor cada legenda certa):



2. Selecciona com um X a opção correta (1,5 valores).

- a) No salto de Vela no mini-trampolim, os braços devem estar estendidos ao longo do corpo, na fase aérea.
- b) No salto de Vela no mini-trampolim, no ponto mais alto do voo, devo levar os joelhos ao peito.
- c) No salto de Vela no mini-trampolim, o corpo deve estar em extensão completa e em tonicidade máxima.
- d) No salto de 1 Pirueta no mini-trampolim, no ponto mais alto do voo, devo levar os joelhos ao peito.

3. Selecciona com um X a opção correta (1,5 valores).

- a) No salto engrupado no mini-trampolim, o corpo deve estar em extensão completa e em tonicidade máxima.
- b) No salto de carpa de pernas afastadas no mini-trampolim, no ponto mais alto do voo, o ângulo formado entre os MI tem de ser superior a 90°.
- c) No salto de Vela no mini-trampolim, no ponto mais alto do voo, as mãos tocam no dorso dos pés.
- d) No salto de 1 Pirueta no mini-trampolim, no ponto mais alto do voo, o ângulo formado entre os MI tem de ser superior a 90°.

4. Selecciona com um X a opção correta (1,5 valores).

- a) No Mortal à frente engrupado no mini-trampolim, após impulsionar a tela devo inclinar ligeiramente o corpo à frente e engrupar o corpo (iniciando a rotação no eixo transversal).
- b) No salto engrupado no mini-trampolim, no ponto mais alto do voo, o ângulo formado entre os MI tem de ser superior a 90°.
- c) No Mortal à frente engrupado no mini-trampolim, o corpo deve estar em extensão completa e em tonicidade máxima.
- d) No salto de 1 Pirueta no mini-trampolim, após impulsionar a tela devo inclinar ligeiramente o corpo à frente e engrupar o corpo (iniciando a rotação no eixo transversal).

5. Selecciona com um X as duas opções corretas (2,5 valores).

- a) No salto ao eixo no Boque, na fase de transposição do aparelho, devo estar com a bacia acima da linha dos ombros e os MI acentuadamente afastados e estendidos, olhando em frente.
- b) Na ajuda do salto de Vela no mini-trampolim, o professor/colega deve estar colocado ligeiramente à frente e ao lado no colchão de queda, de modo a impedir que o executante vá para fora do colchão.
- c) No salto ao eixo no Boque, na fase de transposição do aparelho, devo-me colocar em posição engrupada.
- d) Na ajuda do salto de Vela no mini-trampolim, o professor/colega deve estar colocado ao lado do

Fonte: Departamento de Educação Física da UMA

Anexo 3: Instrumento e critérios de Avaliação de ARE

Escalas de Avaliação	Coordenação motora	Postura	Ritmo	Expressividade	Vivência relacional
18-20	Excelente relação entre os membros superiores e inferiores.	Excelente alinhamento corporal. Excelente estabilização da cintura escapular.	Excelente relação música / movimento.	Excelente comunicação corporal através do movimento. Excelente realização de gestos expressivos.	Excelente sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Excelente cooperação com o parceiro.
14-17	Boa relação entre os membros superiores e inferiores.	Bom alinhamento corporal. Boa estabilização da cintura escapular.	Boa relação música / movimento.	Boa comunicação corporal através do movimento. Boa realização de gestos expressivos.	Boa sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Boa cooperação com o parceiro.
10-13	Relaciona os membros superiores com os inferiores.	Algum alinhamento corporal. Alguma estabilização da cintura escapular.	Alguma relação música / movimento.	Alguma comunicação corporal através do movimento. Alguma realização de gestos expressivos.	Alguma sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Alguma cooperação com o parceiro.
6-9	Coordena isoladamente os membros inferiores ou superiores.	Pouco alinhamento corporal. Pouca estabilização da cintura escapular.	Pouca relação música / movimento.	Pouca comunicação corporal através do movimento.	Pouca sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Pouca cooperação com o parceiro.
0-5	Nenhuma coordenação.	Nenhum alinhamento corporal. Nenhuma estabilização da cintura escapular.	Nenhuma relação música / movimento.	Nenhuma comunicação corporal através do movimento	Nenhuma sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Nenhuma cooperação com o parceiro

Fonte: Batalha e Xarez (1999)

Anexo 4: Instrumento de Observação do Empenhamento Motor dos Alunos



Avaliação da Atividade Física Moderada-a-Vigorosa (MVPA) dos alunos

(120 sec. intervalos)

Data: _____ Ano/Turma: _____ Professor: _____

Atividade: _____

MVPA= Atividade Física Moderada-a-Vigorosa

Definição: Caminhada rápida ou qualquer atividade que exigiria mais energia do que uma caminhada rápida (inclui exercícios de força como curl-ups e push-ups).

Y= MVPA; N=No MVPA

Nomes: _____			Nomes: _____					
1.	Y/N	Y/N	Y/N	1.	Y/N	Y/N	Y/N	
2.	Y/N	Y/N	Y/N	2.	Y/N	Y/N	Y/N	
3.	Y/N	Y/N	Y/N	3.	Y/N	Y/N	Y/N	
4.	Y/N	Y/N	Y/N	4.	Y/N	Y/N	Y/N	
5.	Y/N	Y/N	Y/N	5.	Y/N	Y/N	Y/N	
6.	Y/N	Y/N	Y/N	6.	Y/N	Y/N	Y/N	
7.	Y/N	Y/N	Y/N	7.	Y/N	Y/N	Y/N	
8.	Y/N	Y/N	Y/N	8.	Y/N	Y/N	Y/N	
9.	Y/N	Y/N	Y/N	9.	Y/N	Y/N	Y/N	
10.	Y/N	Y/N	Y/N	10.	Y/N	Y/N	Y/N	
11.	Y/N	Y/N	Y/N	11.	Y/N	Y/N	Y/N	
12.	Y/N	Y/N	Y/N	12.	Y/N	Y/N	Y/N	
13.	Y/N	Y/N	Y/N	13.	Y/N	Y/N	Y/N	
14.	Y/N	Y/N	Y/N	14.	Y/N	Y/N	Y/N	
15.	Y/N	Y/N	Y/N	15.	Y/N	Y/N	Y/N	
Y Total: ___/15			Y Total: ___/15			Y Total: ___/15		
= ___%			= ___%			= ___%		

From D. Siedentop, P. A. Hastie, and H. van der Mars, 2011, *Complete Guide to Sport Education, Second Edition* (Champaign, IL: Human Kinetics).