

Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marçal Rodrigues

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2018

Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marçal Rodrigues

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR

Helder Manuel Arsénio Lopes

CO-ORIENTADORA

Ana Luísa Rodrigues Figueira de Sousa Correia

Agradecimentos

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem.” (Pessoa, s/d). Assim, existem momentos memoráveis, coisas singulares e pessoas inigualáveis, que merecem a minha gratidão e reconhecimento, sem atribuir maior ou menor grau de relevância.

À Mestre Ana Luísa Correia, pela excelência profissional, pela disponibilidade inimaginável, pela compreensão que teve ao longo de todo o processo, pelo incentivo constante e pelas palavras de conforto nos momentos mais difíceis.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, pela disponibilidade e abertura, pela partilha do seu saber e experiência profissional, pela supervisão pedagógica desafiante, crítica, exigente e inconformista ao longo de todo o percurso.

Ao Professor Doutor Hélder Lopes, pelos comportamentos solicitados, desafiando constantemente as nossas barreiras cognitivas que julgávamos intransponíveis, através do cultivo da dúvida ao longo do percurso académico.

À Escola Secundária Jaime Moniz, especialmente ao grupo disciplinar de Educação Física pela partilha de conhecimentos e experiências.

Aos meus alunos, pelas aprendizagens recíprocas adquiridas e por todos os desafios que me colocaram ao longo do ano.

Ao incansável Rogério, meu amigo e colega de estágio, pelo acompanhamento, pelos alertas, pelas partilhas, pelo espírito de solidariedade e cooperação sempre demonstrado.

Aos meus pais e irmã por tudo aquilo que representam na minha vida. Sem a educação, os valores e o amor que sempre depositaram em mim, nunca teria conseguido concluir mais uma etapa da minha formação.

A todos os professores, colegas e amigos que conheci ao longo destes anos, pelos conhecimentos transmitidos, pelas experiências partilhadas e pelos incentivos que me deram.

A todos um sincero obrigado!

Resumo

O presente documento pretende abordar o processo de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Jaime Moniz, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, durante o ano letivo de 2016/2017, e tem como objetivo partilhar um conjunto de experiências e refletir criticamente os conhecimentos e as competências adquiridas num contexto real de aprendizagem.

Neste sentido, mais do que descrever as atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico, pretende-se, essencialmente, refletir sobre um processo que necessitou de muitas horas de investigação, assim como apresentar as competências adquiridas ao longo deste período de formação, através da organização de múltiplas atividades no seio escolar.

Neste processo, a prática letiva teve um peso considerável, devido ao investimento realizado pelo professor estagiário, na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, não querendo desvalorizar a importância das restantes atividades, consideramos que a prática letiva é, provavelmente, a parte mais importante do estágio pedagógico, nomeadamente porque permitiu ao professor estagiário aprender a fazer e construir o seu conhecimento pedagógico, a partir de uma intervenção em contexto real.

Existiu um conjunto de atividades que levaram o professor estagiário a agir a vários níveis na comunidade educativa, nomeadamente na intervenção nas turmas, na aula ou fora dela, e no âmbito das dinâmicas da escola, quer ao nível da partilha de informações quer na interação com os professores do mesmo grupo disciplinar, mais especificamente na concretização das ações de natureza científico-pedagógica individual e coletiva.

Em suma, consideramos que toda a mescla de sentimentos evidenciados ao longo do estágio estão bem expressos neste documento, revelando-se, de certa forma, uma narração dos acontecimentos, das propostas levadas a cabo, bem como dos momentos de reflexão que permitiram o desenvolvimento e implementação das melhores estratégias a utilizar.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Docente; Ensino-aprendizagem.

Abstract

The present document intends to approach the process of pedagogical internship at Jaime Moniz Secondary School, in the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, during the academic year 2016/2017, and aims to share a set of experiences and critically reflect the knowledge and skills acquired in a real learning context.

In this sense, rather than describing the activities developed during the pedagogic stage, it is essentially intended to reflect on a process that required many hours of research, as well as presenting the skills acquired during this period of training, through the organization of multiple activities within the school.

In this process, the learner practice had a considerable weight, due to the investment made by the trainee teacher, in the management of the teaching-learning process. In this sense, not wanting to devalue the importance of the other activities, we consider that the teaching practice is probably the most important part of the pedagogic stage, namely because it allowed the trainee teacher to learn and to make his pedagogical knowledge, from an intervention in real context.

There was a set of activities that led the trainee teacher to act at various levels in the educational community, namely in the intervention in the classes, in the classroom or outside it, and within the dynamics of the school, both in information sharing and in interaction with the teachers of the same disciplinary group, more concretely in the concretization of the actions of scientific-pedagogical nature, individual and collective.

In short, we consider that all the mixture of feelings evidenced throughout the stage are well expressed in this document, revealing, to a certain extent, a narration of the events, the proposals carried out, as well as moments of reflection that allowed the development and implementation of the best strategies to use.

Keywords: Teaching Practice; Physical Education; Teacher; Teaching-learning.

Resumen

El presente documento pretende abordar el proceso de práctica pedagógica realizado en la Escuela Secundaria Jaime Moniz, en el marco del Máster en Enseñanza de la Educación Física en las Enseñanzas Básicas y Secundarias, durante el año escolar de 2016/2017, y tiene como objetivo compartir un conjunto de experiencias y reflejar críticamente los conocimientos y las competencias adquiridas en un contexto real de aprendizaje.

En este sentido, más que describir las actividades desarrolladas a lo largo de la etapa pedagógica, se pretende, esencialmente, reflexionar sobre un proceso que necesitó muchas horas de investigación, así como presentar las competencias adquiridas a lo largo de este período de formación, a través de la organización de múltiples actividades en el seno escolar.

En este proceso, la práctica lectiva tuvo un peso considerable, debido a la inversión realizada por el profesor en prácticas, en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, no queriendo desvalorizar la importancia de las demás actividades, consideramos que la práctica lectiva es, probablemente, la parte más importante de la etapa pedagógica, en particular porque permitió al profesor en prácticas aprender a hacer y construir su conocimiento pedagógico, a partir de una intervención en un contexto real.

En el curso de las clases, en la clase o fuera de ella, y en el marco de las dinámicas de la escuela, tanto en el intercambio de información o en la interacción con las personas, los profesores del mismo grupo disciplinario, más específicamente en la concreción de las acciones de naturaleza científico-pedagógica individual y colectiva.

En suma, consideramos que toda la mezcla de sentimientos evidenciados a lo largo de la etapa están bien expresados en este documento, revelándose, de cierta forma, una narración de los acontecimientos, de las propuestas llevadas a cabo, así como de los momentos de reflexión que permitieron el desarrollo y la aplicación de las mejores estrategias a utilizar.

Palabras clave: Pasantía Pedagógica; Educación Física; Profesor; Enseñanza-aprendizaje.

Résumé

Ce document a pour objectif d'aborder le processus de stage pédagogique à l'école secondaire Jaime Moniz, dans le cadre du Master en Enseignement de l'éducation physique en éducation de base et secondaire, au cours de l'année universitaire 2016/2017, et vise à partager un ensemble d'expériences. et refléter de manière critique les connaissances et les compétences acquises dans un contexte d'apprentissage réel.

En ce sens, plutôt que de décrire les activités développées au cours de la phase pédagogique, il s'agit essentiellement de réfléchir à un processus qui a nécessité de nombreuses heures de recherche, ainsi que de présenter les compétences acquises au cours de cette période de formation, à travers l'organisation. de multiples activités au sein de l'école.

Dans ce processus, la pratique de l'apprenant avait un poids considérable, en raison de l'investissement réalisé par l'enseignant stagiaire, dans la gestion du processus d'enseignement-apprentissage. En ce sens, ne voulant pas dévaluer l'importance des autres activités, nous considérons que la pratique pédagogique est probablement la partie la plus importante de la phase pédagogique, notamment parce qu'elle a permis au stagiaire d'apprendre et de faire son savoir pédagogique, à partir d'une intervention dans un contexte réel.

Un ensemble d'activités a amené le stagiaire à agir à différents niveaux de la communauté éducative, notamment lors de l'intervention en classe, en classe ou à l'extérieur, et au sein de la dynamique de l'école, tant au niveau du partage de l'information que de l'interaction avec les enseignants d'un même groupe disciplinaire, plus concrètement dans la concrétisation des actions à caractère scientifique et pédagogique, individuelles et collectives.

En bref, nous considérons que tous les mélanges de sentiments mis en évidence tout au long de la scène sont bien exprimés dans ce document, révélant, dans une certaine mesure, une narration des événements, des propositions effectuées, ainsi que des moments de réflexion qui ont permis le développement. et la mise en œuvre des meilleures stratégies à utiliser.

Mots-clés: Scène Pédagogique; Éducation Physique; Professeur; Enseignement-apprentissage.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	ii
Resumen	iv
Résumé	iv
1. Introdução	1
2. Enquadramento do estágio pedagógico	3
2.1. Expetativas para o estágio	3
2.2. As atividades desenvolvidas	5
2.3. Caraterização da escola	7
2.4. As turmas	9
3. Prática letiva	11
3.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem	11
3.2. Planeamento anual	12
3.2.1. Definição e distribuição das matérias de ensino	14
3.2.2. Construção das unidades didáticas	16
3.2.3. Plano de aula.....	18
3.3. Intervenção pedagógica	21
3.3.1. Modelos de ensino	25
3.3.2. Estilos de ensino	26
3.3.3. Estratégias didático-pedagógicas.....	29
3.4. Processo de avaliação	39
3.4.1. Avaliação diagnóstica.....	40
3.4.2. Avaliação formativa	42

3.4.3. Avaliação sumativa.....	43
3.4.4. Autoavaliação	44
3.5. Assistência às aulas	45
3.5.1. Conceptualização.....	45
3.5.2. Operacionalização	46
3.5.3. Balanço	47
4. Atividades de intervenção na comunidade escolar	50
4.1. Enquadramento das atividades de intervenção.....	50
4.2. “Desporto à solta / Vamos agarrá-lo”.....	50
4.3. Um liceu radical numa escola saudável.....	51
4.3. Balanço	53
5. Atividades de integração no meio	54
5.1. Direção de turma	54
5.1.1. Enquadramento.....	54
5.1.2. Balanço	55
5.2. Atividade de extensão curricular	57
5.2.1. Conceptualização.....	57
5.2.2. Operacionalização	58
5.2.3. Balanço	60
6. Atividades de natureza científico-pedagógica.....	64
6.1. Ação científico-pedagógica individual.....	64
6.1.1. Conceptualização.....	64
6.1.2. Operacionalização	65
6.1.3. Balanço	68
6.2. Ação científico-pedagógica coletiva	70
6.2.1. Conceptualização.....	70

6.2.2. Operacionalização	71
6.2.3. Balanço	73
7. Participação no Projeto EFERAM-CIT	75
8. Considerações finais	75
9. Referências bibliográficas	80
10. Anexos.....	85

Índice de anexos

Anexo I - Condição Física.....	85
Anexo II - Apresentação Área dos Conhecimentos	89
Anexo III - Exemplo de Testes Escrito	93
Anexo IV - Plano anual do 12º11	97
Anexo V - Plano anual do CEF62	99
Anexo VI - Exemplo de Unidade Didática	101
Anexo VII - Exemplo de Plano de Aula	108
Anexo VIII - Critérios de Avaliação	111
Anexo IX - Ficha de Autoavaliação.....	112
Anexo X - Ficha de Observação.....	113
Anexo XI - Calendário de Observações.....	114
Anexo XII - Fotos da atividade: “Desporto à Solta/Vamos Agarra-lo”	115
Anexo XIII - Fotos da atividade: “Um liceu radical numa escola saudável”	116
Anexo XIV - Ficha Individual do Aluno	117
Anexo XV - Cartaz de divulgação da AEC.....	118
Anexo XVI - Convite aos encarregados de educação relativo à AEC	119
Anexo XVII - Programa da AEC.....	120
Anexo XVIII - Carta à direção executiva relativo à AEC	121
Anexo XIX - Imagens da AEC	122
Anexo XX - Identificação da ACPI	123
Anexo XXI - Cartaz de divulgação da ACPI	124
Anexo XXII - Apresentação da ACPI	125
Anexo XXIII - Poster apresentado no Seminário “Desporto e Ciência 2017”	128
Anexo XXIV - Identificação da ACPC.....	129

Anexo XXV - Cartaz de divulgação da ACPC	130
Anexo XXVI - Programa da ACPC	131
Anexo XXVII - Apresentação da ACPC	133
Anexo XXVIII - Questionário de enquadramento da temática da ACPC	139

Índice de abreviaturas

Abreviatura	Significado
AEC	Atividade de Extensão Curricular
ACPC	Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI	Ação Científico-Pedagógica Individual
CEF	Curso de Educação e Formação
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
PA	Planeamento Anual
PdA	Plano de Aula
PL	Prática Letiva
UD	Unidade Didática

1. Introdução

O Estágio Pedagógico (EP) é assumido como uma etapa imprescindível no percurso formativo do professor, possibilitando a aplicação de conhecimentos, predominantemente teóricos, e o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, como futuro profissional no ensino.

O presente relatório não espelha somente a abordagem e reflexão do que foi lecionado nas aulas de Educação Física (EF), como também pretende mostrar todas as competências adquiridas ao longo deste período de formação, através da organização de múltiplas atividades no seio escolar.

Neste sentido, visamos explicar as expectativas iniciais e as experiências mais significativas, bem como refletir acerca das aprendizagens e resultados alcançados, tratando-se de uma tarefa fundamental, na aquisição e desenvolvimento das competências necessárias para qualquer profissional do ensino.

Os conteúdos deste relatório estão estruturados em seis partes distintas, como sendo: Enquadramento do EP, Prática Letiva (PL), Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, Atividades de Integração no Meio, Ações de Natureza Científico-Pedagógica e Participação no Projeto EFERAM-CIT.

Posto isto, numa primeira fase, faremos um enquadramento geral ao EP, onde abordaremos as nossas expectativas para o estágio, os objetivos que definimos perante o mesmo, as atividades realizadas ao longo do estágio, assim como caracterizar a escola onde decorreu todo o processo e as turmas que tivemos o privilégio de trabalhar. De seguida, incidiremos sobre a PL, analisando todo o processo que conduziu a gestão do processo de ensino-aprendizagem e algumas das experiências pedagógicas mais marcantes, num percurso tão singular como o estágio.

Por fim, contemplaremos as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, que estão relacionadas com as aprendizagens realizadas no decorrer das funções pedagógicas, que não se esgotam na PL, bem como teceremos algumas considerações finais, findando este relatório com uma síntese de todo o percurso realizado. Aqui, destacaremos a pertinência da intervenção pedagógica e a importância do estágio para o crescimento pessoal na construção da identidade profissional.

Assim, torna-se fundamental compreender toda a envolvimento entre as atividades desenvolvidas no estágio, assumindo a complementaridade entre todas elas na formação eclética do professor.

Face a este enquadramento, a elaboração deste relatório tem como objetivo refletir criticamente os conhecimentos e as competências adquiridas num contexto real de aprendizagem, de forma a transmitir uma visão global das dinâmicas e dos vínculos que se estabeleceram no espaço escolar que nos acolheu enquanto professores estagiários.

Neste sentido, mais do que descrever as atividades desenvolvidas ao longo do EP, pretende-se, essencialmente, refletir sobre um processo que necessitou de muitas horas de investigação e uma interpretação criativa de alguns conteúdos de EF, alicerçado nas potencialidades e necessidades dos alunos, bem como nas nossas motivações, incertezas, necessidades e experiências.

Consideramos que toda a mescla de sentimentos evidenciados ao longo do estágio, estão bem expressos neste documento, revelando-se, de certa forma, na narração dos acontecimentos, das propostas levadas a cabo, bem como dos momentos de reflexão que permitiram o desenvolvimento e implementação das melhores estratégias a utilizar.

Este relatório de estágio não deve ser encarado somente como um documento final, mas também como um documento apreciativo de todo um percurso já percorrido, que ainda não está acabado, continuando ao longo da vida, sempre encarado numa lógica de formação contínua.

2. Enquadramento do estágio pedagógico

2.1. Expetativas para o estágio

Antes de falarmos das nossas expetativas, relativamente a este processo final, queremos, antes de mais, clarificar aquilo que foi o nosso percurso até esta tomada de decisão. Inicialmente, não era nosso objetivo enveredar pela docência, uma vez que nos encontrávamos no treino personalizado. No entanto, fruto de conversas com alguns professores, havia algo que era comum no discurso de cada um, que nos fez querer abraçar este desafio, dado que a Escola, ao contrário do treino personalizado, permite-nos adquirir um conjunto diversificado de competências ao nível da intervenção pedagógica de largo espectro e de grande aplicabilidade profissional.

A nossa especialização na área da atividade física, mais concretamente na vertente do treino de aptidão física, dotou-nos de uma formação pluridisciplinar, no que diz respeito à capacidade de intervenção e de relação interpessoal que se refletiu no seio escolar.

Pretendíamos, neste estágio, propiciar aprendizagens mútuas, no sentido de termos a oportunidade de não só aprender com toda a comunidade educativa, como também de termos um papel fundamental na partilha das nossas experiências, enquanto agentes educativos daquele estabelecimento de ensino, tentando, sempre que possível, realizar um transfer positivo entre a nossa experiência profissional e a nossa intervenção pedagógica.

Perspetivávamos que a nossa experiência profissional contribuísse, de certa forma, para a nossa experiência pedagógica em contexto escolar e, por outro lado, que esta última, enquanto não nos fosse dada a oportunidade de lecionar numa escola, contribuísse para sermos melhores profissionais na área da atividade física, sabendo que o próprio processo de treino também é um processo pedagógico, na preparação dos treinos individualizados ou de grupo, na seleção dos materiais e espaços, sendo isto didática, não numa vertente educativa, mas numa vertente de aptidão física.

Consideramos, portanto, que o papel do professor vai muito além do que ensinar através dos livros, ou seja, mais rico e marcante será aquele que, na sua atuação, for capaz

de partilhar e adaptar toda a sua experiência nas situações de aprendizagem com os seus alunos.

Assim sendo, o professor poderá ser reconhecido como um gestor de todo o processo de ensino-aprendizagem e como tal, torna-se imprescindível que este seja capaz de se adaptar aos diferentes contextos e situações. É nesse aspeto que se centra a importância do EP, uma vez que proporciona uma série de interações e exigências, constituindo um grande desafio pessoal, capaz de imprimir, em nós, uma postura mais pragmática e proactiva.

Atendendo às expectativas que tínhamos em relação a este processo, a escolha da escola onde iríamos realizar o EP seria fundamental. Neste sentido, todas as decisões tomadas foram pensadas, considerando os nossos objetivos bem como os comportamentos que queríamos que fossem solicitados.

Escolhemos a Escola Secundária Jaime Moniz para realizar o estágio, sendo esta uma escolha que consideramos a mais acertada, tendo em conta os objetivos que tínhamos para este processo, e que apesar de não poder ser quantificável num valor, as aprendizagens foram imensas, com uma orientação desafiante, crítica, exigente e inconformista, ao longo de todo o percurso, que nos fez explorar os nossos limites e descobrir a nossa capacidade de trabalho, análise, reflexão e construção de conhecimento.

Relativamente ao núcleo de estágio, esperávamos um núcleo de estágio bastante colaborativo, na medida em que estavam presentes duas pessoas com características humanas fenomenais e que estiverem sempre presentes ao longo deste processo, nomeadamente o meu colega de estágio, uma pessoa incansável no auxílio ao próximo e uma orientadora científica sempre disponível e colaborativa.

Atendendo ao rol de atividades que o professor estagiário tem que desenvolver ao longo do EP, faz com que adquira as mais variadas competências que o permitam uma adaptação aos desafios que terá pela frente. Neste sentido, o carácter multifacetado e a pluralidade de saberes inerentes a esta experiência, permite-nos antever o transfer para outras áreas de intervenção, fomentado uma enorme sede de aprender e crescer, sempre tentando ensinar.

2.2. As atividades desenvolvidas

Da mesma forma que devemos olhar para o aluno na sua globalidade, criando processos de aprendizagem globais, devemos encarar o EP, igualmente, como um processo global apesar de estar dividido em várias partes, não devendo olhar para as atividades de forma isolada e descontextualizada da prática. Assim, é fundamental que o professor estagiário seja capaz de compreender a ligação que poderá existir entre as várias vertentes das atividades propostas, durante o estágio, e a intenção de cada uma delas.

A PL tem um peso considerável neste processo, devido ao investimento realizado pelo professor estagiário, na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, não querendo desvalorizar a importância das restantes atividades, consideramos que a PL é, provavelmente, a parte mais importante do EP, nomeadamente porque permite ao professor estagiário aprender a fazer e construir o seu conhecimento pedagógico, a partir de uma intervenção em contexto real.

No entanto, o EP foi sem dúvida muito mais do que apenas a lecionação das aulas de EF. Existiu um conjunto de atividades que levaram o professor estagiário a agir a vários níveis na comunidade educativa, nomeadamente na intervenção nas turmas, na aula ou fora dela, e no âmbito das dinâmicas da escola, quer ao nível da partilha de informações quer na interação com os professores do mesmo grupo disciplinar. A participação nestas atividades permitiu ao professor estagiário estabelecer laços de responsabilidade e de compromisso com a comunidade educativa.

A atividade de intervenção na comunidade escolar previa a participação ativa dos professores estagiários em atividades organizadas e enquadradas pelo grupo de disciplina, que ultrapassassem o âmbito da atividade curricular. A nossa envolvência nas atividades surgiu no plano do EP, numa lógica de fortalecimento da nossa ligação com a comunidade escolar. Neste sentido, considerando o contributo que poderíamos dar para o bom funcionamento destas e as experiências recíprocas que poderiam daí advir para um enriquecimento pessoal e profissional, participámos em duas atividades, nomeadamente: “Desporto à Solta/Vamos Agarrá-lo” e “Um Liceu Radical numa Escola Saudável”.

Ao longo do EP houve a oportunidade de exercer funções de direção de turma, juntamente com a orientadora cooperante. Esta oportunidade de aprendizagem apresentou-se como um elemento estruturante no EP, atendendo à preponderância que o

diretor de turma apresenta no ceio da turma. Este processo surgiu como uma forma de compreendermos todas as funções e tarefas inerentes ao cargo de direção de turma, numa relação com os alunos, com os encarregados de educação e com as estruturas de administração e gestão da escola.

Atualmente, é pedido ao adolescente que tenha uma ideia daquilo que gostaria de fazer no seu futuro profissional, para que possa escolher entre as várias opções que tem ao seu dispor e assim, alcançar sucesso na profissão escolhida. Neste sentido, a atividade de extensão curricular (AEC) vem dar resposta a esta problemática, consistindo na conceção de uma conferência, intitulada “E a seguir ao Secundário?”. Esta ação nasceu da problemática expressa pelos alunos ao longo do ano letivo, como também pelos seus encarregados de educação nas reuniões pontuais de direção de turma, relativamente às escolhas a tomar após o ensino secundário.

Na escola, pretende-se que cada agente educativo partilhe os seus saberes e experiências, com o intuito de enriquecer todo o contexto educativo. Neste sentido, nas atividades de natureza científico-pedagógica, quer individual, quer coletiva, fomos ver como é que podíamos, no fundo, fazer a diferença em temas não só do nosso interesse, mas que também fossem uma mais valia para a restante comunidade escolar. Assim, tentámos partilhar um pouco do que é a nossa identidade individual, procurando apresentar um trabalho de excelência e criterioso sobre dois temas que para nós tinham bastante significado.

Na ação científico-pedagógica individual (ACPI) procurou-se refletir sobre a importância do trabalho de força nos jovens, assim como apresentar um método e uma proposta de organização didática para desenvolver o treino de força no contexto das aulas de EF, tendo sempre como referência os objetivos presentes nos Programas Nacionais. Por via disso, o tema principal da ação foi: “Treino de força: uma proposta em contexto escolar”. A ação teve um impacto positivo junto da comunidade, pois verificámos que o trabalho desenvolvido ao longo das aulas, com as nossas turmas, se transferiu para toda a escola no ano de estágio, mantendo-se, inclusive, até à presente data.

Por seu lado, no seio do tema “Avaliação Inicial - propostas de intervenção em Educação Física”, perspetivou-se abordar um tema no qual fizesse sentido a nossa intervenção junto dos docentes, em problemas encontrados no dia-a-dia escolar. Assim, procurou-se refletir, contextualizar e caracterizar a abrangência da postura e dos problemas

posturais mais frequentes nos jovens em idade escolar, assim como analisar o contributo da Educação Física na deteção e prevenção desses mesmos problemas, materializando o tema principal da ação científico-pedagógica coletiva (ACPC), “O contributo da Educação Física na deteção e prevenção de problemas posturais nos alunos”.

Durante o EP também esteve contemplada a nossa participação no estudo “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, intervir, transformar” (EFERAM-CIT), que consistiu na aplicação de um conjunto de avaliações de diferentes parâmetros de saúde e aptidão física, bem como no preenchimento de dois questionários, com o objetivo de analisar o nível de aptidão física dos alunos das escolas onde existiam núcleos de estágio. A nossa participação no estudo esteve contemplado em três momentos distintos, nomeadamente nas formações e treino das medições dos indicadores de saúde e dos testes de avaliação da aptidão física, no estudo piloto, como forma de avaliar a fiabilidade dos resultados, e nas avaliações nas escolas dos núcleos de estágio.

2.3. Caraterização da escola

A caraterização da escola é normalmente a primeira preocupação do professor estagiário, pois esta é fundamental para a compreensão da realidade que irá integrar e assim intervir de uma forma mais contextualizada. Neste sentido, os professores estagiários devem procurar identificar-se com os ideais e com a missão da instituição onde atuarão.

Neste ponto, pretendemos não só caraterizar as estruturas físicas e os recursos materiais que a escola dispõe para a lecionação das aulas de EF, mas também as suas dinâmicas de funcionamento, para que possamos obter uma visão global e integrada do contexto real onde foram potenciadas as aprendizagens. O conhecimento deste último aspeto apresenta uma dificuldade inerente devido à sua subjetividade, apesar de algumas serem de conhecimento geral, existem processos que são menos óbvios, porque efetivamente cada escola possui as suas próprias dinâmicas.

Neste enquadramento, os documentos orientadores das práticas educativas, tais como, o projeto educativo e o regulamento interno da escola, surgem como fontes imprescindíveis na obtenção de informações a considerar ao longo do estágio, não só no

sentido de compreender as dinâmicas da escola, mas também com o intuito de realizar um diagnóstico e identificar as especificidades do contexto e dos seus alunos. Para além da leitura destes documentos, o contacto estabelecido com outros agentes da comunidade educativa, nomeadamente através da presença nas reuniões do conselho pedagógico e do conselho de disciplina, apresentou-se como um espaço de conhecimento e familiarização com a instituição escolar.

A Escola Secundária Jaime Moniz é uma escola de grandes dimensões e assume-se no panorama regional como uma escola de prestígio e de qualidade, apresentando uma visão que assenta nos pilares da tradição e inovação. Tem como missão garantir aos seus alunos um ensino de excelência, procurando uma formação integral que favoreça sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania, onde a tradição seja preservada, sem descurar as mudanças características dos tempos modernos.

Face à luz desta filosofia de educação, o principal objetivo da instituição passa por preparar os seus alunos para o ingresso no ensino superior, pelo que o professor deverá esperar um público-alvo com grandes expectativas relativamente às avaliações. Porém, esta exigência dos alunos e porventura também dos seus encarregados de educação, implica, necessariamente, uma boa preparação do professor ao nível do planeamento, do conhecimento das capacidades dos seus alunos e do domínio dos conteúdos a abordar, de modo a contribuir para a aquisição e consolidação das aprendizagens.

No âmbito das aulas de EF, os recursos espaciais e materiais apresentam uma importância particular, quer pela potencialidade dos espaços físicos, quer pela dinâmica de gestão e acesso às instalações. Neste sentido, a escola encontra-se bem dotada de um conjunto diversificado de instalações desportivas, entre os quais se destacam: um pavilhão gimnodesportivo, um campo de futebol, um polidesportivo, uma piscina coberta, um ginásio, uma sala de musculação e uma sala de esgrima.

Por conseguinte, o grupo disciplinar adotou um sistema de rotação que permitiu todas as turmas passarem pelas diferentes instalações. Neste sentido, o conhecimento das instalações disponíveis, assim como a compreensão da dinâmica de funcionamento do sistema de rotação, são fatores fundamentais a equacionar no momento de conceção do planeamento e periodização das matérias de ensino ao longo do ano letivo. Cabe, assim, ao professor, analisar as potencialidades da instalação que tem ao seu dispor, e equacionar

as melhores estratégias para rentabilizar ao máximo todas as capacidades do espaço físico, de forma a não se tornar refém do sistema de rotatividade adotada pelo grupo disciplinar.

2.4. As turmas

No âmbito do EP, surgiu a oportunidade em lecionar a duas turmas em simultâneo, com o objetivo da nossa formação encontra-se mais próxima da realidade da carreira docente, uma vez que a intervenção do professor se estende a mais do que uma turma ao longo do ano letivo. Nesta perspetiva, esta oportunidade de aprendizagem foi bem recebida pelo núcleo de estágio, resultando num estímulo determinante para aumentar a maleabilidade e versatilidade na intervenção enquanto docentes, através de um olhar reflexivo sobre duas realidades distintas.

A turma 12º11 era constituída por 20 alunos, sendo 6 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos. No entanto, apenas 17 alunos frequentavam a aula de EF. A esta turma foi atribuída 2 blocos de 90 minutos por semana, tendo o calendário escolar para a disciplina de EF terminado a 5 de junho. As aulas decorreram à segunda-feira, entre as 9h45 e as 11h15, e à quinta-feira, entre as 8h e as 9h30, com um tempo útil de 75 e 70 minutos por aula, respetivamente.

A turma CEF62 era constituída por 18 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos. Por pertencer a um Curso de Educação e Formação (CEF), a esta turma foi atribuída 25 blocos de 90 minutos, tendo o calendário escolar para a disciplina de EF terminado a 21 de fevereiro. As aulas decorreram à terça-feira, entre as 9h45 e as 11h15, tendo um tempo útil de 75 minutos por aula.

Além das duas turmas atribuídas, ao longo do EP houve a obrigatoriedade em lecionar algumas aulas ao 2º ciclo, nomeadamente a uma turma de 6º ano, que era partilhada por todos os alunos de mestrado. A turma era constituída por 24 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Ao longo do ano tivemos responsáveis por lecionar 6 aulas, 2 em cada período letivo.

Em suma, o 12º11 foi uma turma que realizou o seu percurso de uma forma tranquila e sempre num crescendo, enquanto grupo e não somente em termos individuais. Foi um grupo de trabalho envolvido e aplicado, demonstrando muita disponibilidade para responder às solicitações que lhes fossem colocadas, sendo que a sua progressão ou inibição da aprendizagem foi predominantemente da responsabilidade das solicitações realizadas pelo professor.

Por seu lado, no CEF62 foi possível protagonizar momentos de interação de grande riqueza e que conferiram experiências determinantes no desenvolvimento dos alunos. No entanto, foi uma turma que realizou o seu percurso de uma forma muito inconstante, com altos e baixos ao nível do desempenho. Foi um grupo de trabalho muito pouco envolvido e aplicado nas tarefas propostas ao longo do ano, mas que veio em crescente até ao final do ano letivo.

A riqueza desta experiência foi bastante significativa, uma vez que as turmas apresentavam dinâmicas muito diferentes, solicitando formas variadas e coerentemente refletidas de estar e intervir. Com efeito, as estratégias para cada turma tiveram de ser distintas para rentabilizar o tempo destinado à prática, com a qualidade necessária para promover a aprendizagem dos alunos.

Face a este quadro, foi necessário o professor desenvolver a capacidade de adaptação aos diferentes contextos educativos que se lhe apresentavam, bem como adequar a abordagem dos conteúdos às capacidades e potencialidades apresentadas pelos alunos.

3. Prática letiva

3.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem

A gestão do processo de ensino-aprendizagem é uma tarefa bastante complexa, uma vez que exige ao professor a capacidade de tomada de decisão com base em vários domínios do conhecimento, de forma a selecionar as melhores estratégias de ensino para cada situação encontrada. Neste sentido, torna-se um grande desafio para o professor estagiário conseguir tomar as melhores decisões, de acordo com as características, necessidades, motivações e potencialidades dos alunos.

De acordo com Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), o ato de gerir passa pela definição de objetivos exequíveis, de acordo com os recursos disponíveis e o contexto no qual o professor está inserido, onde deverá escolher as estratégias de operacionalização mais rentáveis, tendo em vista o sucesso da sua ação. O professor deverá consolidar a sua ação, trabalhando com a turma na sua globalidade e, por outro lado, individualizar o ensino, sempre que for necessário, fazendo face às necessidades específicas de cada aluno.

Posto isto, existe a necessidade de analisar o contexto real, refletindo acerca dos meios e formas de atuação para uma gestão rentável e eficaz do processo de ensino-aprendizagem. Deduz-se, deste modo, que o EP se mostrou repleto de uma panóplia de situações, sendo alvo de uma constante análise e reflexão, permitindo compreender de uma forma mais eficaz toda a dinâmica do processo pedagógico.

A gestão do processo de ensino-aprendizagem foi um processo, no qual houve a necessidade de realizar um constante planeamento, ação e reflexão, tendo sempre presente e por base, o contínuo processo de diagnóstico-prescrição-controlo (Lopes, 2010). Todo este processo foi enriquecido com a oportunidade de lecionar a duas turmas em simultâneo, aumentando, substancialmente, a variabilidade de identidades, interações e problemáticas, objetivando-se numa intervenção metódica e diferenciadora, tendo por base o estabelecimento de pontes entre duas realidades educativas distintas, apoiadas por uma reflexão constante da dinâmica implementada.

Inicialmente, face às circunstâncias e problemáticas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, deparámo-nos com a ausência de respostas e sentimos falta de

confiança nas nossas intervenções. Contudo, tais ocorrências possibilitaram uma busca constante do conhecimento, por forma a sustentar a nossa intervenção educativa e suportar o ato reflexivo desencadeando as transformações pretendidas nos alunos.

Nesta linha de pensamento, cada turma exigiu intervenções distintas, uma vez que possuíam características e motivações díspares. Perante este cenário, foi necessário o apelo à plasticidade do professor, adaptando e moldando as estratégias a utilizar, de modo a possibilitar a intervenção mais adequada às situações encontradas.

Assim, procurámos, de certa forma, basear-nos numa metodologia, que permitisse orientar a nossa prática pedagógica, respeitando as seguintes exigências (Reider & Fischer, 1990): desenvolver processos de aprendizagem (domínio cognitivo, social e psicomotor), levando à aquisição de competências e capacidades; dinamizar práticas físicas, psíquicas e cognitivas; promover um incremento progressivo no desenvolvimento das capacidades condicionais; e, fomentar a melhoria das habilidades, capacidades e condutas.

Seguindo uma lógica estrutural, explanamos, em seguida, a gestão do processo ensino-aprendizagem em seis tópicos: (i) planeamento anual, (ii) definição e distribuição das matérias de ensino, (iii) construção das unidades didáticas, (iv) plano de aula, intervenção pedagógica e (v) processo de avaliação.

3.2. Planeamento anual

A qualidade do processo ensino-aprendizagem está diretamente relacionada com o planeamento, porque não é possível lecionar adequadamente através do improvisado. A necessidade de planeamento é imperativa já que a partir deste estabelecem-se os objetivos a atingir, os meios e métodos a utilizar, a sequência dos conteúdos e os recursos necessários (Vieira, 2013).

O carácter progressivo do ensino está assente em pressupostos baseados na sistematização e prossecução do processo de valorização dos alunos. A sua operacionalização deve ser realizada numa perspetiva macro, através do Planeamento Anual (PA), utilizando as Unidades Didáticas (UD), por forma a agrupar um conjunto de

competências operacionais, passíveis de serem desenvolvidas, através de exercícios presentes no Plano de Aula (PdA) (Bossle, 2002).

O sucesso da aprendizagem dos alunos depende, maioritariamente, da capacidade de o professor em analisar os contextos específicos e da capacidade do mesmo em selecionar os meios e estratégias mais apropriadas às circunstâncias apresentadas, sendo necessário organizar e estruturar toda a sua intervenção, de modo a que ela seja tão produtiva e profícua quanto possível (Jacinto et al. 2001).

Na elaboração do PA de turma e das tarefas que este inclui, o principal critério de seleção dos objetivos e das atividades formativas é o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos. Deste modo, é fundamental identificar e definir objetivos que direcionem o processo de ensino-aprendizagem através da informação que é recolhida na avaliação inicial e contínua da turma (Jacinto et al., 2001).

A gestão deste processo implica a avaliação dos fenómenos comportamentais que provêm das solicitações efetuadas, onde o professor procura compreender os diversos fatores em causa e as evoluções contraditórias existentes, no sentido de estabelecer, se necessário, ajustamentos e adaptações ao seu planeamento. Assim sendo, o ato de planear é uma construção processual e progressiva, envolvendo todos os fatores que influenciam a intervenção do professor (Bossle, 2002).

Neste sentido, o PA de turma é passível de ser reformulado ao longo do ano letivo, uma vez que os comportamentos e as necessidades dos alunos se alteram com o decorrer das situações de aprendizagem, tratando-se de priorizar e estruturar aquilo que é realmente mais urgente resolver para promover uma maior aprendizagem. É necessário equacionar a formulação e operacionalização de objetivos com base nos sucessivos diagnósticos efetuados aos alunos, bem como os intervalos de tempo necessários para consumir esses mesmos objetivos.

Tendo o professor que cumprir o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e de planificar segundo as indicações contidas no mesmo, a abordagem do programa foi feita de uma forma ponderada e criteriosa. Utilizámos a avaliação diagnóstica com o objetivo de conhecer com exatidão o nível de conhecimentos dos alunos. Deste modo, após constatação dos níveis de aprendizagem dos alunos, foram tomadas decisões, selecionadas as estratégias e os meios que possibilitassem melhores resultados na nossa intervenção.

O plano anual foi um processo complexo que envolveu um conjunto de critérios subsequentes à sua elaboração, como sejam: a definição e distribuição das matérias de ensino, a construção das UD's, a criação do PdA, a intervenção pedagógica e a avaliação dos alunos. Estas etapas apresentaram um carácter flexível, sendo adaptadas ou ajustadas sempre que a realidade do contexto da prática ou as necessidades dos alunos assim o exigiram.

3.2.1. Definição e distribuição das matérias de ensino

No 12º ano de escolaridade são admitidas opções por parte dos alunos, na medida em que os mesmos podem seleccionar as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento de outras atividades, havendo apenas a obrigatoriedade de serem lecionadas, no mínimo, seis matérias de ensino (Jacinto et al., 2001).

Com efeito, os alunos do 12º11 tiveram a oportunidade de escolher quatro matérias de entre as seis, visto que a dança é obrigatória por ser uma matéria nuclear e a natação por opção do grupo disciplinar. Para que os alunos tomassem uma decisão de acordo com as suas preferências, nas primeiras aulas decidiu-se proporcionar aos alunos o contacto com diversas matérias. Esta decisão, permitiu ao professor fazer uma caracterização geral do nível de aprendizagem dos alunos e assim ter um ponto de partida nas matérias que escolhessem. Paralelamente, foram desenvolvidas situações de aprendizagem que potenciasses algumas dinâmicas de grupo, uma vez que os alunos provinham de oito turmas distintas, sendo expectável que houvesse poucas interações entre os pares.

Por seu lado, no CEF62, devido ao reduzido número de blocos a lecionar e à atitude desafiadora dos alunos, optámos por seleccionar as matérias a serem desenvolvidas, de acordo com a rotação das instalações, uma vez que o Programa de Educação Física dos Cursos de Educação e Formação refere que cabe ao professor as decisões essenciais de gestão e composição curricular, de modo a garantir o desenvolvimento de competências diversificadas aos alunos.

Uma vez seleccionadas as matérias de ensino, procedemos à distribuição das matérias de acordo com o mapa de instalações da escola. Por imposição do sistema de

rotação das instalações, seguimos um modelo de planificação misto, onde tentamos salvaguardar o que melhor tem o modelo por blocos e alguns aspetos do modelo por etapas.

Assim sendo, a distribuição das matérias permitiu aos alunos usufruir de um misto de momentos de aprendizagem concentrada com momentos de aprendizagem distribuída, uma vez que a distribuição das matérias de ensino ao longo do ano permitiram que algumas fossem revistas ou aperfeiçoadas mais à frente. Para além disso, foram utilizadas estrategicamente algumas matérias para solicitar determinados comportamentos comuns entre as mesmas.

Paralelamente à abordagem das diferentes matérias de ensino, foi equacionado e estruturado uma periodização ao nível das capacidades condicionais (consultar anexo I), uma vez que uma das finalidades da EF passa por desenvolver a aptidão física dos alunos, numa perspetiva de saúde e bem-estar (Jacinto et al., 2001). Neste sentido, sendo esta uma componente importante a ser desenvolvida, incluímo-la em todas as aulas, de forma a dedicarmos um momento específico para o seu desenvolvimento.

Esta opção justifica-se pelo facto de que é necessário dedicar algum tempo de aula para desenvolver especificamente as capacidades condicionais, no sentido de induzir adaptações fisiológicas úteis ao organismo (Vargas, 2011). No entanto, temos a perfeita noção de que é possível desenvolver as capacidades condicionais através das matérias de ensino, mas achamos que desta forma os alunos poderiam elevar a sua capacidade física, assim como adquirir rotinas de trabalho, uma vez que no 12º ano é expectável que os alunos sejam conhecedores dos processos necessários para elevar ou manter as suas capacidades motoras, para que de uma forma proactiva, consigam ser fisicamente ativos durante o resto das suas vidas (Jacinto et al., 2001).

As aulas teóricas foram um complemento ao trabalho das capacidades condicionais, onde foram promovidas aprendizagens sobre os processos de desenvolvimento e manutenção da condição física (consultar anexo II). No final de cada período, aquando da realização dos testes escritos relativos à área dos conhecimentos (consultar anexo III), eram lecionadas aulas teóricas em salas de aula previamente requisitadas ou eram utilizados pequenos momentos das aulas práticas, para abordar diversos temas, nomeadamente sobre a importância da prática regular de atividade física, formas de elevação e manutenção da aptidão física e cuidados a ter na alimentação.

Neste enquadramento, as turmas beneficiaram de uma panóplia de interações, que fez com que os alunos construíssem um clima de relações interpessoais favorável, onde para além de terem vivenciado um conjunto de matérias de ensino, foi-lhes solicitado um conjunto de comportamentos que não se esgotassem apenas as aulas de EF, mas que lhes permitissem a construção de alicerces que os preparassem para a vida.

Após configuração final da distribuição das matérias de ensino pelas instalações atribuídas, de acordo com o sistema de rotação adotado pelo grupo disciplinar, procedemos à elaboração do calendário anual das aulas (consultar anexo IV e V), com a finalidade de servir de guia da nossa ação pedagógica. Como referido anteriormente, o plano anual de turma deve ser flexível, procurando respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

3.2.2. Construção das unidades didáticas

A UD é um nível de planeamento que permite ao professor criar uma sequência lógica dos conteúdos, tendo em vista o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os alunos. É um elemento fulcral na construção do ensino, e tal como o planeamento, tem uma estrutura flexível e passível de sofrer alterações e adaptações no decorrer das aulas, consoante os ritmos de aprendizagem dos alunos (Bento 2003).

Neste sentido, a construção das UD's surgiu como uma ferramenta imprescindível na atuação do professor, sendo um elemento prático e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, onde as aprendizagens foram organizadas de uma forma articulada e coerente, permitindo orientar a sua ação através da construção de um fio condutor (Carmona, 2012).

Assim, pretendeu-se, de uma forma estratégica e metodológica, definir um percurso para o processo de ensino-aprendizagem, devendo dar resposta às seguintes questões: o que ensinar? como ensinar? e quando ensinar? Estas questões foram fundamentais na construção das UD's, uma vez que permitiram analisar e refletir a nossa prática pedagógica.

Por conseguinte, optou-se por construir UD's específicas para cada matéria de ensino, de forma a conhecer a matéria em profundidade, assim como sistematizar os

aspectos didático pedagógicos e contextualizar as especificidades inerentes à abordagem da mesma. Esta lógica de construção das UD's não impossibilitou a criação de sinergias e a articulação entre as diferentes matérias que foram equacionadas no PA e depois operacionalizadas em aulas mono e politemáticas.

As UD's foram construídas após a avaliação diagnóstica, porque de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos, são definidos objetivos e as estratégias mais adequadas para alcançar esses mesmos objetivos. Assim, pretendeu-se proporcionar aos alunos uma sequência lógica e progressiva, proporcionando uma aprendizagem ativa e significativa para os alunos.

Assim sendo, a UD, para além de ser um documento que serviu de base para a intervenção pedagógica do professor, foi igualmente um documento que narrou todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo da abordagem dos conteúdos. Desta forma, as UD's foram construídas, respeitando os seguintes pontos (consultar anexo VI):

- 1. Avaliação diagnóstica:** apurar o nível de aprendizagem da turma, com a finalidade de organizar e planificar os conteúdos programáticos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos;
- 2. Recursos disponíveis:** a identificar os recursos disponíveis, uma vez que o conhecimento das suas potencialidades, favorece a operacionalização das matérias de ensino;
- 3. Cronograma de estruturação de conteúdos:** sequência de conteúdos a abordar ao longo das aulas, sendo composto por um conjunto de informações concretas, tais como: número da aula, data, duração, local, conteúdos, objetivos mediatos e imediatos;
- 4. Estratégias didático-pedagógicas:** conjunto de estratégias pedagógicas que permitem o professor otimizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- 5. Avaliação:** critérios de avaliação específicos de cada matéria de ensino e respetiva avaliação sumativa;

- 6. Balanço:** ponto de reflexão da ação educativa, onde são integrados alguns elementos, como o planeamento, a operacionalização e evolução dos alunos.

As UD's foram organizadas conforme os conteúdos das diversas matérias de ensino, onde foram identificados os benefícios que cada uma delas poderia oferecer aos alunos. Neste âmbito, a organização dos conteúdos previstos no PNEF, foi no sentido de seguir uma lógica de progressão do menos complexo para o mais complexo, onde esteve presente a preocupação em fazer predominar situações de aprendizagem globais, recorrendo às situações mais analíticas quando necessário.

Uma das dificuldades sentidas na sua elaboração foi a necessidade em aglomerar as matérias ao número de aulas disponíveis, de acordo com o sistema de rotação utilizado pela escola. Desde modo, foi fundamental nesta fase do planeamento selecionar os conteúdos e definir objetivos concretizáveis, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, criando progressões pedagógicas ajustadas ao nível geral dos alunos.

Para além de ser um documento orientador da ação do professor, onde estão descritos os conteúdos a abordar em cada uma das aulas, foi igualmente um instrumento potenciador de reflexão. Neste sentido, a avaliação surgiu como parte integrante deste processo, uma vez que através da comparação dos resultados alcançados com os objetivos definidos, permitiu verificar se existiu progressão na aprendizagem e assim, decidir, refletir, planificar e reajustar a prática pedagógica decorrente.

3.2.3. Plano de aula

O PdA é a componente mais operacional de todo o processo de ensino-aprendizagem, devendo concentrar em si os objetivos formativos que se pretendem alcançar com as turmas num determinado tempo, assim como a sistematização das tarefas, as estratégias e meios para atingir os fins, e os recursos necessários (Castro, Tucunduva & Arns, 2008).

Assim, podemos entender que o PdA é uma planificação a curto prazo, devendo ser elaborado com base no PA e nas UD's previamente desenvolvidas, de onde

geralmente são retirados um ou dois objetivos por aula dos cronogramas de extensão dos conteúdos.

Não existe uma estrutura de PdA que seja melhor do que a outra, desde que vá ao encontro das necessidades de quem planeia e assim, possa otimizar a sua intervenção pedagógica, sem descuidar os objetivos que pretende alcançar e o público que ambiciona transformar (Castro et al., 2008).

Neste sentido, na elaboração do PdA o professor deve considerar alguns aspetos por forma a serem alcançados os objetivos propostos, como sendo: o contexto da realização das atividades, o tempo de empenhamento motor, a reação do professor perante os comportamentos solicitados, a escolha dos objetivos, as estratégias didático-pedagógicas, os estilos de ensino que melhor se adequam à turma e as formas de organização das tarefas (Piéron, 1996).

Após análise e reflexão, optou-se por construir um PdA que fosse simples e prático de operacionalizar, contendo apenas as informações necessárias para o desenrolar da aula. Assim, de forma a idealizarmos o nosso PdA, recorreremos a alguns testemunhos presentes em alguns relatórios de estágio realizados em anos transatos (Freitas, 2015; Correia, 2016).

Neste âmbito, procurámos desde início estabelecer uma estrutura base nos PdA's. No entanto, o PdA é um instrumento operacional que evolui em concordância com a PL, pelo que, na fase inicial deste processo com as necessidades demonstradas pela intervenção do professor, houve uma reconstrução do PdA até evoluir para um mais intuitivo ao nível da sua conceção e interpretação, com o objetivo de ser um instrumento prático e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, estando estruturado da seguinte forma (consultar anexo VII):

- 1. Cabeçalho:** constando o nº da aula, data, hora, turma, nº de alunos, local, matérias de ensino, recursos materiais e objetivos específicos (sumário);
- 2. Conteúdos:** referência da atividade a ser desenvolvida;

3. **Situação de aprendizagem:** descrição da situação de aprendizagens, bem como os objetivos mediatos, imediatos, os comportamentos solicitados e a formação de grupos de trabalho quando necessário;
4. **Organização espacial:** esquema representativos da disposição do material didático e dos alunos pelos espaço disponível;
5. **Tempo:** identificado como tempo real da aula, bem como o tempo na realização da tarefa e tempo de transição.

Uma das nossas preocupações desde início, foi a transversalidade entre os diversos PdA, de forma a haver uma sequência lógica na abordagem dos conteúdos. Neste sentido, cada PdA não foi elaborado de forma isolada para cada aula, mas sim, uma construção lógica e interligada de conteúdos, estratégias e objetivos, possibilitando um planeamento mais assertivo e com uma coerência lógica entre as aulas.

Nesta perspetiva, tornou-se fundamental associar a este, um processo reflexivo cíclico e sistematizado, na medida em que, enquanto catalisadores do processo de ensino-aprendizagem, devemos dominar uma metodologia de intervenção que permita atuar de uma forma consciente e intencional, centrando-nos na gestão das situações de aprendizagem e no controlo das solicitações efetuadas, de forma a garantir um acompanhamento permanente das situações de aprendizagem.

Neste âmbito, o ciclo de diagnóstico-prescrição-controlo surgiu de forma natural, permitindo acompanhar a evolução dos alunos ao longo das situações de aprendizagem, onde através do diagnóstico era identificado se os comportamentos solicitados estavam sendo efetivamente induzidos, e se necessário, realizar uma nova prescrição e seguidamente um novo controlo.

Com base neste aspeto, na final de cada aula foi dedicado algum tempo para realizar uma análise e reflexão dos aspetos observados nas situações de aprendizagem com a orientadora, de modo a que fosse edificado um conjunto de apreciações diversas, que no fundo auxiliasse a nossa intervenção pedagógica.

A principal dificuldade inicial na construção dos PdA's, passou pela seleção dos exercícios mais apropriados, de modo a trabalhar com os alunos as suas principais

necessidades e alcançar os objetivos pretendidos. Assim, a escolha dos exercícios e a construção dos PdA's foi uma tarefa morosa numa fase inicial, onde houve a necessidade de reflexão sobre o verdadeiro impacto das escolhas.

Outra dificuldade sentida foi a gestão do tempo de aula planeado para cada tarefa, onde ao longo do estágio foram inúmeras as aulas que não evoluíram exatamente de acordo com o que tinha sido previsto no PdA, uma vez que as transições das situações de aprendizagem ocorriam após o tempo estipulado, devido a nossa ambição em querer concretizar um leque excessivo de tarefas, comparativamente ao tempo de assimilação e adaptação por parte dos alunos, havendo a necessidade de realizar alterações ou adaptações no decorrer da aula.

Nesta perspetiva, nunca olhámos para o PdA como algo estanque, mas sim como uma ferramenta ao dispor do professor para operacionalizar os objetivos definidos para aquela aula. No entanto, a aula é caracterizada por um espaço que ocorrem múltiplas interações, pelo que, o PdA deve sofrer alterações ao nível das suas práticas, quando necessário, para posteriormente sofrer uma reconstrução ao nível das suas intenções.

Neste sentido, em algumas aulas foi necessário reajustar o PdA, sob o efeito da interação estabelecida entre o planeamento, a lecionação das aulas e o balanço que era efetuado. Esta necessidade de alterar, no momento, pequenos aspetos da aula, foi fundamental para termos a perceção que pequenas alterações ou ajustes, podem estabelecer a diferença entre o sucesso ou insucesso de uma aula.

Em síntese, tal como o PA e a construção das UD's, a elaboração dos PdA's foi fundamental na operacionalização dos objetivos de forma assertiva e segura, uma vez que serviu como guião para a nossa intervenção pedagógica. Neste sentido, entendemos que a preparação dos PdA foi imperativa, na medida em que não é possível lecionar adequadamente através do improviso.

3.3. Intervenção pedagógica

Verificámos que da PL emergem inúmeros problemas que devem ser encarados como desafios a ultrapassar, no qual o professor deverá procurar um conjunto de ferramentas que lhe permita identificar não só as dificuldades dos seus alunos, como

também compreender as soluções que melhor se ajustam para dar resposta às situações que dela emergem.

Na avaliação inicial do 12º11 constatou-se que a turma se caracterizava por um grupo tranquilo, que demonstrava alguma prontidão para dar resposta aos estímulos que lhes fossem colocados, dado apresentarem níveis de proficiência elevados, apesar da existência de alguns *outliers* que iriam colocar à prova a nossa capacidade de individualização das situações de aprendizagem.

O comportamento da turma promovia o envolvimento positivo dos alunos nas tarefas solicitadas. Contudo, era importante que as situações estivessem adequadas às reais necessidades de cada aluno, pois a eficácia na aprendizagem é mais significativa nesses momentos. Deste modo, a avaliação diagnóstica e a observação constante das situações de aula, tornaram-se ferramentas imprescindíveis na prática pedagógica, onde o professor teve de analisar e refletir constantemente as suas práticas.

Por seu lado, o CEF62, na avaliação inicial efetuada, desde logo se verificou que a turma, na sua generalidade, apresentava características peculiares bem distintas da outra turma, tornando inevitável a comparação entre os dois grupos. Isto foi fundamental para termos a perceção da complexidade inerente à gestão do processo de ensino-aprendizagem de quatro ou mais turmas, e a capacidade de adaptação e reestruturação que o professor tem de apresentar.

Era uma turma que demonstrava alguma prontidão para dar resposta aos estímulos que lhes fossem colocados, no entanto não tinha motivação para trabalhar. Neste sentido, procurou-se, ao longo de todo o processo, meios para colmatar esta questão, ainda que a diversidade dos contextos respetivos às dinâmicas da turma nem sempre garantissem o sucesso. Tentámos integrar, nas situações de aprendizagem, determinadas especificidades que a motivasse e que garantissem um maior envolvimento por parte da mesma.

Se por um lado tínhamos a falta de motivação e empenho dos alunos no desenvolvimento das tarefas propostas, por outro, esta situação surgia como um estímulo importante no decorrer do EP, na medida em que exigiu um estudo profundo e contínuo da turma, para dar resposta às diferentes solicitações do contexto.

Nesta perspetiva, assistiu-se a aulas com dinâmicas distintas. Se por vezes a turma demonstrava uma grande intensidade na realização das tarefas, em determinados momentos, esta situação não se concretizava. É neste prisma que o exercício reflexivo se

torna estruturante, permitindo a análise e a compreensão dos comportamentos e interações verificadas na aula.

Ao longo das aulas, foi importante termos um pulso firme sobre os alunos, demonstrando que as regras são para cumprir. Consideramos que o facto de termos tentado inculcar, desde o início, a importância das atitudes e valores, como a assiduidade, pontualidade e responsabilidade, foi importante para a progressão dos alunos, sendo que notamos alguma evolução nesse sentido.

Neste enquadramento, durante a nossa intervenção pedagógica, procurámos desenvolver um trabalho diferenciado com ambas as turmas, onde tentámos adaptar o estilo de ensino às características dos alunos, assim como a relação que era estabelecida entre professor e alunos, para que o clima de aula fosse o mais propício à aprendizagem dos mesmos.

Com efeito, tentámos proporcionar as melhores condições possíveis. No entanto, queremos destacar que para haver um maior aproveitamento da aula, foram adotadas atitudes distintas em cada turma, ou seja, no 12º11, por ser uma turma tranquila havia espaço para permitir aos alunos momentos de humor característicos dos próprios, enquanto que no CEF62 não havia abertura para este tipo de situações, porque os alunos adotavam comportamentos desviantes.

Sentimos que, ao contrário da intervenção na turma do ensino regular, o nosso grau de exigência teve de ser superior, uma vez que os alunos tinham perspetivas baixas e uma atitude que não era expectável para alunos em fase formativa terminal. Os alunos provavelmente construíram uma ideia errada sobre esta área formativa e, portanto, o seu empenho não era consonante com o grau de exigência que pretendíamos implementar, face ao cumprimento dos objetivos previstos no programa do CEF.

Ao longo deste processo, algo que foi sendo melhorado foi a eficácia da instrução, na medida em que, inicialmente, dispndíamos muito tempo na instrução das tarefas, acabando por ultrapassar o tempo que tínhamos previsto no PdA. Contudo, esta situação foi ultrapassada através de um planeamento do discurso para cada tarefa, de forma a sermos mais sucintos, claros e objetivos na comunicação, recorrendo, sempre que necessário, à demonstração do professor ou de um aluno, de modo a promover a assimilação dos conteúdos transmitidos. De forma a garantir que os alunos tivessem compreendido a tarefa, muitas vezes, antes de começarmos o exercício, fazíamos questões

sobre os conteúdos com o objetivo de esclarecer potenciais dúvidas e assim potencializar o tempo de empenhamento motor.

Relativamente à providência de feedbacks, estes surgiram à medida que os alunos foram executando as tarefas e sempre que considerávamos necessário corrigir, prescrever, inibir ou potencializar um comportamento. Contudo, tentámos ser o mais interrogativos possível, de modo a que os alunos refletissem sobre o processo de execução ou de lógica de ocorrência das situações.

No entanto, este não foi um processo fácil. Numa fase inicial fornecíamos poucos feedbacks e tínhamos dificuldades na sua clareza, precisão e concisão, algo que foi evoluindo com o tempo. A incapacidade em dar feedbacks adequados à ação dos alunos, era porque precisávamos de tempo para refletir sobre as situações antes de intervir. Os feedbacks no início, eram, sobretudo, avaliativos e prescritivos, mas com o passar do tempo, com o domínio das situações passou a ser mais o interrogativo possível.

Algo que foi fundamental na evolução neste processo foi a melhoria da nossa capacidade em observar e o posicionamento no espaço de aula. No início ficávamos demasiado centrados num aluno, esquecendo a turma num todo, mas a assistência às aulas foi fundamental para melhorarmos esta capacidade. Em relação ao posicionamento na sala de aula, fomos gradualmente evoluindo, procurando colocarmo-nos numa posição que permitisse ter um controlo visual da turma e deslocarmos pelo espaço, de acordo com as necessidades da turma e assim intervir com mais facilidade.

Relativamente à organização dos alunos pelo espaço, foi realizada de forma a maximizar o tempo de empenhamento motor na tarefa. Como tal, tínhamos em atenção não só a forma como os alunos iriam estar dispostos, como também a forma como iriam transitar nas tarefas. Neste prisma, à medida que fomos adquirindo rotinas de trabalho, a organização das tarefas e dos alunos pelo espaço foi-se tornando mais sistematizada, levando a que conseguíssemos ultrapassar dificuldades iniciais em realizar diversas matérias simultaneamente.

Neste sentido, a operacionalização de aulas politemáticas exigiu uma organização mais complexa de todo o processo de ensino-aprendizagem, onde, à medida que as fomos explorando, o problema da gestão do tempo se foi enfatizando, uma vez que pretendíamos uma passagem adequada e com qualidade entre as diversas matérias. Assim sendo, foi fundamental ter em conta um conjunto de fatores, como a organização do material, a

organização dos grupos de trabalho antecipadamente, a disposição do professor no espaço de aula e o estilo de ensino a adotar consoante o contexto.

Pela homogeneidade, ainda que relativa, presente nas turmas, os grupos e equipas foram na maioria das vezes articulados de forma heterogénea, já que a média do nível de proficiência permitia um equilíbrio nas situações de aprendizagem, sendo possível potenciar a aprendizagem dos alunos mais proficientes e dos alunos com mais dificuldades.

A nossa intervenção ficou marcada pela reflexão constante das solicitações efetuadas, através do ciclo diagnóstico-prescrição-controlo, onde procurávamos dar resposta às dificuldades e potencialidades dos alunos, através da análise das respostas que estes apresentavam. Esta dinâmica permitiu criar um fio condutor entre o planeamento efetuado e as respostas dos alunos, face aos objetivos que tínhamos estipulado de acordo com o nível de aprendizagem dos mesmos. Assim, este ciclo permitiu não só direcionar as aprendizagens dos alunos, como também acompanhar a evolução das turmas ao longo do tempo.

Numa fase inicial desde processo, devido à típica insegurança e ansiedade de quem está a iniciar um processo e querendo cumprir o PdA à risca, ficávamos muito presos ao documento, consultando-o com excessiva frequência. No entanto, ao longo das aulas houve uma maior libertação, através de preparação da forma como iríamos gerir a aula.

Em jeito de conclusão, é importante realçar que as orientadoras tiveram um papel bastante colaborativo ao longo da nossa prestação enquanto docentes, onde o debate e a discussão constante das várias possibilidades de ação durante as reuniões, tiveram um valor educativo muito grande.

3.3.1. Modelos de ensino

Os modelos de ensino estão relacionados com a forma como o professor organiza as aprendizagens dos alunos ao longo do tempo, em função dos níveis de aprendizagem e do sistema de rotação de instalações. Por conseguinte, o PNEF refere que existem três modelos de referência: o modelo por blocos, em que as aprendizagens são concentradas;

o modelo por etapas, em que as aprendizagens são distribuídas; e o modelo misto que permite aprendizagens concentradas e distribuídas (Jacinto et al., 2001).

Neste enquadramento, após distribuição das matérias de ensino, de acordo com o mapa de instalações da escola, optámos por seguir um modelo de planificação por blocos no CEF62, enquanto que no 12º11 optamos por um modelo de planificação misto, onde tentámos salvaguardar o que melhor tem o modelo por blocos e alguns aspetos do modelo por etapas, em função das matérias de ensino.

Assim sendo, a distribuição das matérias permitiu aos alunos usufruir de um misto de momentos de aprendizagem concentrada com momentos de aprendizagem distribuída, uma vez que a distribuição das matérias de ensino, ao longo do ano, permitiram que algumas fossem revistas mais à frente.

As aulas politemáticas foram uma estratégia fundamental na nossa intervenção, uma vez que promoveram nos alunos aprendizagens comuns a várias matérias de ensino. Neste âmbito, algumas matérias foram agrupadas de acordo com os comportamentos solicitados, permitindo desenvolver nos mesmos, competências transversais às matérias abordadas, como foi o caso dos jogos desportivos coletivos (JDC).

No entanto, em algumas aulas, foram desenvolvidas matérias de ensino que solicitavam comportamento distintos, mas com uma intencionalidade, como foi o caso do atletismo nas aulas de Futebol e das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) nas aulas de Natação. Estas situações serão desenvolvidas ao longo das estratégias utilizadas nas ditas matérias de ensino.

O modelo misto revelou-se ser adequado à nossa intervenção, uma vez que permitiu um desenvolvimento sustentável ao nível das aprendizagens, através da revisão dos conteúdos abordados. Neste enquadramento, o modelo por etapas foi utilizado na abordagem aos JDC e às ARE, enquanto que o modelo por blocos foi utilizado na abordagem à Natação, Ginástica e Ténis.

3.3.2. Estilos de ensino

Os estilos de ensino estão relacionados com a intervenção pedagógica do professor, nomeadamente na forma como ensina e adapta o ensino às características e

singularidades dos alunos, organizando e orientando a aprendizagem dos mesmos por meio do confronto ativo com as matérias de ensino (Batalha, 2004).

Neste quadro, não é obrigatório que o professor assuma um estilo de ensino, mas sim que analise uma série de fatores que influenciam a eficácia pedagógica e compreenda a evolução do processo de ensino-aprendizagem, de forma a reagir às solicitações efetuadas e adaptar-se às situações, tomando as decisões mais ajustadas aos problemas encontrados (Almada et al., 2008).

Neste sentido, importa analisar e compreender até que ponto a nossa intervenção pedagógica variou no espectro dos estilos de ensino desenvolvido por Mosston e Ashworth (2008) e qual a sua adequabilidade aos contextos apresentados. Assim, pretendemos neste tópico relacionar a nossa intervenção pedagógica ao longo da PL com os vários estilos de ensino utilizados, de acordo com os contextos encontrados.

Tendo em conta as primeiras aulas, o estilo de ensino adotado para fazer face à nova realidade, foi o estilo de comando. Nesta fase, fruto da insegurança de quem está no início de um processo, houve a tendência para concentrar as decisões no professor, esperando da parte dos alunos uma resposta imediata aos estímulos numa lógica de reprodução. A nossa preocupação era, sobretudo, que as aulas corresse bem, estando essencialmente focados no desempenho do professor.

No entanto, à medida que avançamos na PL, essa preocupação foi-se dissipando, passando a equacionar um conjunto de fatores fundamentais para a aprendizagem dos alunos. Neste contexto, fomos sendo capazes de descentralizar as decisões no professor e proporcionar aos alunos alguma autonomia, na escolha e interação com as tarefas (estilo tarefa), na entajuda e interações com os colegas (estilo recíproco) e na resolução de problemas (estilo descoberta guiada), sendo estes os estilos de ensino mais utilizados ao longo da PL, de acordo com as características dos alunos e os comportamentos que pretendíamos solicitar nos mesmos.

Por conseguinte, em todas as aulas eram utilizados mais do que um estilo de ensino, fruto dos objetivos delineados e das necessidades sentidas no decorrer das solicitações efetuadas, na medida em que o estilo de ensino adotado dependia das características dos alunos, da forma como iríamos abordar a matéria de ensino e dos objetivos que pretendíamos alcançar, devendo existir uma coerência entre a intenção e a ação, por forma a potenciar a aprendizagem dos alunos. Esta forma de gestão do processo

de ensino-aprendizagem foi sendo possível através da análise e reflexão constante das solicitações efetuadas.

O estilo comando foi utilizado nos momentos em que pretendíamos garantir uma maior concentração nas tarefas, em consonância com uma turma organizada (Batalha, 2004). Neste sentido, foi utilizado no desenvolvimento das capacidades condicionais, bem como nas matérias de ensino de atletismo, ARE, ginástica e natação. Além destes momentos, adotou-se este estilo de ensino na fase de instrução e no início da aula na receção aos alunos, uma vez que era necessário que o professor tivesse um comportamento mais assertivo para dar início às aulas.

Por seu lado, o estilo tarefa foi utilizado em todas as matérias de ensino, com a finalidade de promover um conjunto de interações entre os alunos, assim como desenvolver a autonomia de comportamentos e a individualização das atividades. Neste âmbito, pretendíamos que os alunos realizassem os exercícios propostos em função dos seus próprios ritmos de aprendizagem, onde foi necessário dar tempo aos alunos para consolidar as aprendizagens (Batalha, 2004).

No que diz respeito ao estilo recíproco, este foi utilizado nas aulas em que foram utilizados grupos heterogéneos para desenvolver as tarefas solicitadas, com o objetivo dos alunos mais proficientes auxiliarem e potenciarem a aprendizagem dos colegas menos proficientes, na lógica em que, estando um aluno menos proficiente com um mais proficiente, o contexto permite que ambos se aproximem dos seus limites e obtenham ganhos de aprendizagem.

O estilo descoberta guiada foi utilizado nas ARE, na medida em que foi solicitado aos alunos a criação de um projeto coreográfico, onde o professor, através de questões, teve a função de orientar os alunos, ficando a construção da coreografia em função da originalidade e criatividade dos alunos.

Em suma, os estilos de ensino utilizados surgiram como forma de organizar e orientar todo o processo de ensino-aprendizagem de forma consciente e refletida. Com efeito, de forma a refletirmos mais esta temática, ao longo das estratégias didático pedagógicas iremos aprofundar um pouco mais os estilos de ensino adotados.

3.3.3. Estratégias didático-pedagógicas

O planeamento das aulas deve ter por base uma sistematização dos conteúdos de ensino, acompanhados de estratégias didático pedagógicas que permitam o professor otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias didático-pedagógicas variam consoante as situações que ocorrem ao longo das aulas, pelo que o professor deve ter a capacidade de se adaptar, adotando sempre a estratégia que considera ser mais adequada, após a leitura e análise da situação. Este não é um processo rígido, no qual não existem alterações, mas sim um processo flexível com recurso a metodologias coerentes e com a plasticidade necessária para se moldar à medida que as situações ocorram.

Estas estratégias estão intimamente ligadas ao modo como são apresentados os conteúdos, à organização das situações e aos feedbacks que são realizados. Esta gestão que é feita pelo professor terá impactos no processo de aprendizagem que poderão ser positivos ou negativos consoante as decisões que o mesmo tomar. Neste sentido, a organização da aula deve contemplar aspetos como: a forma como o professor divide os grupos, as rotinas que são criadas com os alunos, os feedbacks fornecidos pelo professor, o estilo de ensino utilizado e o modelo de aula aplicado.

Neste enquadramento, as estratégias didático-pedagógicas a utilizar nas diferentes matérias de ensino remetem-nos para a seleção e aplicação de processos distintos, com a finalidade dos alunos progredirem ao longo dos diferentes níveis de aprendizagem, consoante as suas motivações e potencialidades (Jacinto et al., 2001). Assim, a nossa preocupação, numa fase inicial, passou por realizar uma boa avaliação diagnóstica em todas as matérias de ensino, por forma a montarmos um conjunto de estratégias, de acordo com o nível de aprendizagem apresentado.

Foi fundamental criar rotinas dentro das turmas, uma vez que esta estratégia ajuda a aumentar o tempo útil de aprendizagem e a diminuir os tempos de espera e de transição entre os exercícios. Estas rotinas foram implementadas desde a primeira aula, nomeadamente ao nível das atividades desenvolvidas continuamente, como a realização de jogos pré-desportivos ou corrida contínua numa fase inicial da aula, o desenvolvimento das capacidades condicionais, como a flexibilidade e a força, através da aplicação do

protocolo *tabata*, avançando, posteriormente, para as matérias de ensino, recorrendo a situações analíticas, sempre que necessário, e a situações de contexto real.

De seguida, passaremos a descrever e refletir um conjunto de estratégias, por matérias de ensino, que consideramos fundamentais ao longo da nossa PL. Julgamos que estas estratégias foram benéficas para todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, pois surgiram para dar resposta ao conjunto de problemas emergentes da prática pedagógica.

Jogos Desportivos Coletivos

Dada a imprevisibilidade dos Jogos Desportivos Coletivos, foi essencial desenvolver nos alunos a capacidade de adaptação e tomada de decisão, bem como a leitura do contexto de jogo. A nossa intenção passou por lecionar os conteúdos, maioritariamente, em contexto de jogo, podendo este ser iniciado com regras mais simples, com variação do número de jogadores e alterações no espaço de jogo. Esta estratégia para além de ser um instrumento fundamental de aprendizagem pelo conjunto de características que contempla, leva a um maior envolvimento e motivação por parte dos alunos (Galatti, 2006).

As características estruturais de cada jogo condicionam a forma de jogar e os comportamentos dos participantes. No entanto, todos os Jogos Desportivos estão submetidos a princípios de jogo que são comuns aos vários desportos coletivos, com algumas variações específicas no voleibol. Esses princípios de ordem funcional e operacional, representam a origem da ação que dirige e coordena as ações dos alunos na atividade (Bayer, 1994).

Assim, definimos como conteúdos de ensino-aprendizagem os princípios gerais/comuns dos JDC, tanto defensivos como ofensivos. Os princípios constituem o ponto de partida, a base, pois representam a origem da ação e definem as propriedades invariáveis sobre as quais se vai unir a estrutura fundamental do desenvolvimento dos acontecimentos, com o objetivo de criar desequilíbrios na organização da equipa adversária e estabilizar a organização da própria equipa, propiciando aos alunos uma intervenção adequada (Bayer, 1994).

À semelhança de qualquer outra matéria complexa e exigente, os JDC requerem um tratamento didático que procure reduzir o grau de complexidade e dificuldade, de modo a viabilizar e facilitar a sua aprendizagem. Neste sentido, no planeamento das aulas, optámos por utilizar uma lógica de crescente complexidade, em que a aula se iniciava com situações que privilegiavam a relação com o objeto de jogo e que solicitassem as ações técnico-táticas de base, na medida em que o modelo de ensino dos jogos para a compreensão não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

Com o decorrer da aula, as situações evoluíam para sistemas mais complexos, onde a complexidade das tarefas propostas foi modificada, face aos comportamentos adotados pelos alunos, estimulando a compreensão do jogo através das situações que dele emergiam.

Uma vez que o planeamento das aulas permitiu trabalhar os conteúdos programáticas de forma progressiva até chegarmos ao nível de jogo que pretendíamos, os alunos, de um modo geral, mostraram muita evolução desde a primeira aula, demonstrando que o recurso aos exercícios analíticos e aos jogos reduzidos e condicionados foram realmente benéficos para que os mesmos conseguissem atingir os objetivos estipulados.

O modelo de ensino do jogo para a compreensão assenta predominantemente no ensino através do jogo, onde os problemas reais do jogo estão sempre presentes, o que possibilita aos alunos estarem no “centro do jogo” e resolver os problemas que lhe são colocados através da aplicação dos princípios específicos, de forma menos complexa, com menos jogadores e num espaço reduzido, mas que possui a mesma estrutura tática do jogo global e adaptada ao nível de desenvolvimento dos alunos (Bunker & Thorpe, 1982; Pacheco, Lopes & Real, 2009; Mitchel, Oslin & Griffin, 2013).

Nesta ótica, o jogo condicionado veio a se constituir como um ótimo meio de ensino do jogo, pois, devido aos condicionalismos criados, os alunos passaram a adotar comportamentos que não evidenciavam, o que nas situações de jogo formal fazia com que tivesse havido uma evolução significativa de todos os alunos.

Os jogos reduzidos permitiram que houvesse um maior contacto com a bola e, conseqüentemente, uma maior interação entre os jogadores. Com um número mais

reduzido de elementos pertencentes a uma equipa, era necessário que ocupassem racionalmente o espaço de jogo e promovessem um maior número de desmarcações de modo a criarem linhas de passe ao portador da bola.

Na avaliação diagnóstica do Voleibol foi possível aferir que a maioria dos alunos se encontrava no nível intermédio e parte do nível avançado previsto no PNEF. Deste modo, a diferenciação do ensino não se tornou uma estratégia prioritária na abordagem desta matéria, uma vez que os alunos conseguiram corresponder de forma positiva às diferentes situações de jogo.

Com efeito, procurámos utilizar maioritariamente grupos heterogéneos, em detrimento de grupos homogéneos, uma vez que não havia uma diferença muito díspar entre os alunos, na lógica em que estando um aluno menos proficiente com um mais proficiente, o contexto permite que ambos se aproximem dos seus limites e obtenham ganhos de aprendizagem.

Relativamente à matéria de Futebol, a dificuldade demonstrada por alguns alunos na relação com o objeto de jogo, colocou-se como um entrave às situações de jogo. Como forma de colmatar esta situação, procurámos realizar exercícios analíticos, o quanto necessário, ao nível do domínio da bola. Contudo, no sentido de fomentar um maior envolvimento dos alunos, estas situações surgiam de forma mais escassa em todo o processo.

A organização dos grupos por nível de proficiência foi fundamental para que houvesse níveis de desempenho superiores, uma vez que os alunos menos proficientes, juntamente com os mais proficientes, acabavam por se abstrair do jogo, situação que se tornava completamente diferente quando estavam em conjunto com elementos do mesmo nível de aprendizagem (Graça & Mesquita, 2015). Contudo, numa fase final da aprendizagem, esta estratégia de organização deixou de ser tão adotada.

Quanto à matéria de Basquetebol, em determinados momentos, procedemos à utilização de situações mais analíticas para trabalhar algumas componentes, nomeadamente a manipulação e controlo de bola e o lançamento na passada pela direita e pela esquerda, para que os alunos compreendessem a chamada bifásica, uma vez que alguns demonstravam dificuldades na relação com a bola.

Natação / Ginásio

Na abordagem da Natação constatou-se um conjunto de problemas particulares à matéria de ensino que tiveram que ser analisados e refletidos aula a aula, no sentido de obter soluções que dessem resposta, em tempo útil, aos desafios encontrados. Estas problemáticas apresentam diversas naturezas, condicionando não só a estrutura e a organização da aula, mas também as situações de aprendizagem propriamente ditas.

Neste sentido, foi necessário um investimento muito grande da nossa parte numa fase inicial em estudar ao pormenor todos os estilos de nado, de forma a podermos organizar as aulas, como também para termos a noção dos aspetos fundamentais a ter em atenção, com a finalidade de serem dados feedbacks específicos a cada aluno.

Os alunos apresentavam níveis de aprendizagem distintos, sendo fundamental a organização dos mesmos por níveis de proficiência pelas pistas, com o objetivo de gerirmos melhor o ritmo de aula, como também para facilitar a intervenção do professor, uma vez que o feedback poderia ser coletivo em determinados momentos, já que estavam agrupados por níveis de proficiência. No entanto, os feedbacks foram essencialmente individuais e prescritivos, uma vez que não devemos tratar coisas diferentes de forma igual.

Na disposição dos alunos pelas pistas, procurámos que os alunos com mais dificuldades ficassem junto à berma da piscina para que fosse mais fácil fornecer feedbacks, visto que a frequência de feedbacks para estes alunos poderia ser maior comparativamente aos alunos mais proficientes.

Atendendo a que os alunos apresentavam níveis de aprendizagem diferentes, nas primeiras aulas foi sentida uma grande dificuldade no controlo da prestação e desempenho de todos os alunos, já que tínhamos de controlar dois espaços de aula em simultâneo. Deste modo, atribuiu-se uma maior autonomia aos alunos mais proficientes, centrando uma maior percentagem de atenção nos elementos com mais dificuldades, sem descurar a atenção geral da turma.

Para que a aprendizagem fosse contínua, em todas as aulas foram trabalhadas as quatro técnicas de nado, optando por abordar os conteúdos respetivos à técnica de mariposa numa fase inicial da aula, devido ao maior desgaste energético associado a este estilo de nado.

Na abordagem às técnicas de nado em cada aula, a principal estratégia consistiu em utilizar determinadas progressões específicas, repartindo a técnica em parcelas, que trabalhadas isoladamente e posteriormente no nado global, contribuíram para o desenvolvido do estilo de nado.

Esta corrente pedagógica baseou-se em séries de exercícios, orientados por um conjunto de princípios metodológicos, com base na divisão do movimento em fases funcionais, tais como: do conhecido ao desconhecido, das partes para o todo, do fácil para o difícil e do simples para o complexo. Assim, esta perspectiva de ensino seguiu a linha de pensamento de ensino-aprendizagem onde o todo é fracionado em partes coerentes e pedagogicamente úteis para o processo de aprendizagem, estimulando o aluno a aprender, a entender e a usufruir deste conhecimento de forma intuitiva, espontânea e consciente em situações futuras (Grego, citado por Marques, 2009).

Os alunos que apresentaram atestado médico impeditivo da realização da matéria de natação, realizaram um circuito de treino funcional acompanhados pelo nosso colega de estágio. No ginásio, foram estruturados dois planos de exercícios, um em circuito e outro mais específico para uma aluna que foi operada a uma escoliose. Esta estratégia confirmou-se como uma boa decisão da nossa parte, uma vez que os alunos apresentaram elevados índices de empenhamento motor.

O nosso objetivo com a realização desta atividade em paralelo com a matéria de natação, tinha uma intencionalidade, nomeadamente em tentar desenvolver nos alunos o gosto pela prática regular de atividade física, que tínhamos vindo a trabalhar ao longo das aulas com o trabalho de força. Esta metodologia permitiu, igualmente, desenvolver no professor estagiário a capacidade em conseguir controlar a turma em dois espaços distintos.

Atividades Rítmicas e Expressivas / Ginástica

A inexistência de experiências em dança ou a presença de vivências pouco significativas expressas pelos alunos no início do ano letivo, fez-nos interrogar sobre a aceitação dos mesmos, relativamente a esta matéria de ensino. Neste sentido, durante a lecionação das aulas de natação procuramos introduzir pequenos conteúdos de dança, através da aeróbica, onde foi possível observar o nível de aprendizagem da turma.

Uma vez que os alunos escolheram a Ginástica como matéria de ensino a ser desenvolvida, achámos que seria interessante que os alunos fizessem uma atividade que relacionasse as duas matérias. Desta forma, foi solicitado aos alunos que criassem uma coreografia de dança, na qual estivessem incorporados alguns elementos da Ginástica de Solo.

Após a avaliação diagnóstica desta matéria, foi possível aferir que os alunos tinham imensas dificuldades na realização de determinados gestos técnicos, encontrando-se no nível introdutório e elementar. Neste sentido, analisamos os conteúdos de ensino do 5º e 6º ano, uma vez que os alunos não conseguiam fazer os elementos do currículo do secundário.

No que diz respeito aos estilos de ensino, optámos por utilizar apenas dois, tais as características das matérias de ensino assim o exigiram. Na ginástica de solo, uma vez que era necessária muita segurança na sua aplicação, optámos por um ensino mais assertivo, onde os alunos trabalhavam por vagas e faziam na maior parte das vezes à voz de comando do professor. Ainda fizemos uma aula por estações, mas devido à pouca motivação dos alunos na realização dos exercícios e às questões de segurança que estavam em causa, optámos pela outra forma acima referida.

Relativamente à matéria de dança, na fase inicial da aula foi adotado um ensino por tarefa, em que os alunos trabalhavam em espelho com o professor. O nosso objetivo em todas as aulas, passou por dar um repertório motor aos alunos, para que os mesmos pudessem utilizar nas suas coreografias. Não pretendíamos com isto dar-lhes as soluções para o problema, mas sim um repertório motor que os pudesse ajudar na criação das suas coreografias.

Assim, de acordo com o que foi observado na avaliação diagnóstica, optámos por iniciar com conteúdos simples, do nível elementar, aumentando progressivamente o grau de complexidade das situações, de acordo com a capacidade de consolidação dos alunos. Sentimos que este processo foi eficaz, pois os alunos adquiriram as noções de ritmo, movimento, passos, saltos e voltas, que o próprio PNEF preconiza.

Quanto às formas de organização da turma no espaço, as mais adotadas foram o xadrez e o trabalho por estações. O xadrez porque permitiu aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos e quando manipulado de uma forma habilidosa fez com que os alunos menos proficientes pudessem ter uma referência visual dos alunos mais

proficientes, onde procurávamos, inclusivamente, trocar as filas, com a finalidade de todos os alunos passassem pela frente, junto do professor e ou espelho, no sentido em que por vezes o professor se deslocava no espaço de aula mas os alunos continuavam em atividade.

Por outro lado, o trabalho por estações, cuja implementação foi realizada nos momentos em que os alunos trabalhavam os seus projetos coreográficos, permitiu, para além de aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, fazer com que os mesmos ganhassem autonomia criativa.

Apesar do professor não ter necessariamente de saber exemplificar, foi fundamental que este estivesse sempre presente, no sentido de dar feedbacks, quer fossem corretivos, quer sugestivos, visto que os alunos apresentavam algumas dificuldades na construção coreográfica.

Consideramos que o trabalho desenvolvido pelos alunos nas coreografias de grupo foi essencial, não só para promover a integração de todos os alunos, assim como para apelar à criatividade dos mesmos. A formação dos grupos foi efetuada no sentido de juntar os alunos mais proficientes com os alunos menos proficientes, para que existisse entreaajuda.

Ténis

Na avaliação diagnóstica foi possível aferir que grande parte dos alunos se encontrava no nível intermédio e parte do nível avançado previsto no PNEF. Neste sentido, foi possível observar um grande empenho e envolvimento nas tarefas de aula por parte dos mesmos, o que permitiu desenvolver situações estimulantes, que contribuíram para o seu desenvolvimento.

Para que fosse possível aplicar esta matéria de ensino, tivemos que equacionar um conjunto de estratégias, não só didáticos-pedagógicas, como também ao nível da disposição e organização dos alunos pelo espaço de aula, na medida em que era necessário área disponível para que os alunos pudessem bater bolas curtas e longas com a devida segurança.

A turma não apresentava grandes dificuldades nesta matéria, uma vez que, na generalidade, conseguiam bater bolas de forma contínua. No entanto, é de salientar que tinham algumas lacunas na execução de algumas componentes críticas de determinados gestos técnicos de base.

Com efeito, procurou-se transmitir as noções básicas desta matéria de ensino, que tem tendência a ser mais eficaz em situações isoladas do que em contexto de jogo. Neste âmbito, recorremos a situações mais analíticas que possibilitassem trabalhar os aspetos essenciais dos gestos técnicos, que depois fossem facilmente transferidos para o contexto de jogo, respeitando sempre o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Nesta lógica de pensamento, desenvolvemos as componentes críticas essenciais de cada gesto técnico, dividindo cada um em pequenas parcelas e onde trabalhávamos em espelho com os alunos. Posteriormente, avançámos para o ténis curto, de forma a estimular a repetição contínua dos gestos.

Desta forma, para potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em primeiro lugar solicitámos comportamentos predominantemente característicos dos desportos coletivos, para que os alunos, na devolução das bolas cooperassem entre si e adquirissem um maior domínio dos gestos técnicos. Posteriormente, os comportamentos solicitados foram predominantemente de confrontação direta, de maneira a que os alunos consumassem o objetivo imediato do Ténis.

Fomos introduzindo gradualmente a aprendizagem dos gestos técnicos de base, procurando fornecer feedbacks relativos à posição base, à pega e ao posicionamento estratégico no court, de maneira que os alunos conseguissem criar as melhores oportunidades para devolver a bola para o campo adversário, e antecipar as trajetórias das bolas face a determinados batimentos.

Basebol

Após realizar a avaliação diagnóstica, foi possível verificar que os alunos detinham um nível de conhecimento e domínio do jogo muito significativo. Em contrapartida, evidenciavam algumas dificuldades na execução das ações técnico-táticas

de passe, recepção e batimento, que condicionavam as ações dos mesmos no contexto de jogo.

Na mesma ótica dos jogos desportivos coletivos, voltámos a considerar que o jogo deveria ser a base da aprendizagem, com variantes e condicionantes que ajudassem a dar resposta às necessidades e dificuldades dos alunos, em detrimento de situações mais analíticas. Procurámos, neste sentido, utilizar as situações mais analíticas o quanto necessário, que possibilitassem trabalhar os aspetos essenciais para o decorrer do jogo, como o lançamento e o batimento.

Deste modo, o jogo surgiu, novamente, como o elemento central de aprendizagem, sendo um espaço flexível e moldável para responder às necessidades apresentadas pelos alunos. Perante este contexto privilegiado, foi possível criar diversas situações de jogo motivantes e estimulantes para os alunos, explorando determinados aspetos do jogo.

Os alunos com um conhecimento mais profundo do jogo, tornaram-se elementos chave no desenvolvimento da aprendizagem da turma, uma vez que foram induzidos comportamentos de liderança aos mesmos, através da formação de grupos heterogéneos, onde os alunos mais proficientes acompanharam os alunos com mais dificuldades na compreensão do jogo.

Atletismo

Após a avaliação diagnóstica e estando consciente dos diferentes níveis de proficiência existentes na turma, considerou-se que a turma, na sua generalidade, apresentou um nível razoável na matéria de Atletismo. No entanto, ficamos com a sensação que a turma estava neste nível não por falta de capacidades, mas sim, por falta de motivação para a abordagem desta matéria.

Assim, e atendendo que os alunos necessitam da diversidade de experiências para se manterem motivados e empenhados nas aulas, esta matéria de ensino foi realizada em simultâneo com a de Futebol. Desta forma, e uma vez que o número de aulas era reduzido, optámos por abordar, dos conteúdos programáticos, apenas as corridas de velocidade nomeadamente a corrida de estafetas e a corrida de barreiras.

Consoante as intencionalidades dos exercícios propostos, os grupos de alunos foram definidos previamente para cada tarefa. A operacionalização de situações competitivas, nomeadamente na abordagem das corridas, foi feita através da oposição delineada por corredores, quer nas corridas individuais, quer nas de estafeta, onde tivemos em conta as equipas, pois a essência competitiva surge quando os adversários diretos são desafiadores e levam o seu colega opositor ao limite na execução das tarefas. Nesta lógica, a criação de jogos competitivos enquadrou-se como uma estratégia catalisadora de um maior empenho e envolvimento por parte dos alunos.

Assim, a organização dos grupos nesta matéria foi fundamental para que houvesse níveis superiores ao demonstrado na avaliação inicial. Aqui, não procurámos fazer grupos homogéneos nem heterogéneos em termos de proficiência, mas sim grupos de acordo com a personalidade dos alunos. Colocámos os alunos mais competitivos em grupos distintos, fazendo com que esses mesmos puxassem pelos outros.

3.4. Processo de avaliação

A disciplina de EF rege-se por um conjunto de objetivos e a avaliação é uma forma de perceber se esses mesmos objetivos estão sendo ou não alcançados. Nesta perspetiva, quando se fala em avaliação, faz-se referência ao nível de aprendizagem dos alunos, relativamente ao que aprenderam, como aprenderam e para que aprenderam.

Tal como o planeamento e a sua operacionalização, a avaliação é uma tarefa basilar na atuação do professor, nomeadamente na regulação do trabalho pedagógico, que permite ter uma visão real da aprendizagem do aluno, bem como perceber se a sua atuação tem ou não contribuído para alcançar os objetivos inicialmente propostos (Bento, 2003).

Assim, avaliar está longe de ser um mero processo de classificar, estando igualmente ao serviço do docente na definição ou redefinição das estratégias pedagógicas a utilizar, caso as dificuldades reveladas pelos alunos mostrem que não são as mais adequadas (Bento, 2003). Só assim, o professor consegue ajustar o processo às respostas dos alunos, através da dicotomia avaliação, diagnóstico e controlo. Foi sob esta função reguladora que o processo se desenvolveu.

Neste enquadramento, a avaliação foi um processo que iniciou, acompanhou e encerrou o EP, na medida em que enquanto professores não podemos deixar de nos questionar, permanentemente, acerca do trabalho realizado. Através desta, foi possível construir todo o processo de ensino-aprendizagem, já que foi ela a condicionar o que, quando e como ensinar, assim como os ajustes que foram efetuados para dar resposta à diversidade de necessidades que encontramos em cada turma e até em cada aula.

Como tal, é fundamental garantir que a recolha de informação seja tão objetiva quanto possível ao longo dos vários momentos de avaliação, que se prendem com o diagnóstico do ponto de partida, o desenvolvimento do processo e o resultado alcançado (Ribeiro, 1999). Estes três pontos inumerados vêm, de certa forma, elucidar, os tipos de avaliação utilizados ao longo da PL, como a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Para além destas três funções, esteve contemplada a autoavaliação do aluno, para que cada um refletisse sobre o seu desempenho ao longo das aulas.

O conhecimento que o professor tem do papel e dos objetivos das formas de avaliar acima referidas, assim como a maneira de e quando decide fazer uso de cada uma, é um fator fundamental que será desenvolvido nos tópicos seguintes. No entanto, também não podemos esquecer que a avaliação carrega consigo alguma subjetividade, uma vez que é realizada de forma diferenciada de sujeito para sujeito. Neste sentido, o conhecimento que o observador detém sobre o conteúdo é fundamental para que a avaliação seja a mais coerente e justa possível.

Na primeira aula do ano letivo, tanto os alunos dos 12º11 como os do CEF62 foram informados sobre os critérios de avaliação, tendo como referência os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar (consultar anexo VIII), contemplando três áreas específicas, nomeadamente: (i) as atividades físicas; (ii) a área dos conhecimentos; e por fim, (iii) as atitudes e valores. Os alunos que apresentaram atestado médico, e que por via disso, se encontravam impedidos de realizar a componente prática de uma ou mais matérias de ensino, realizaram teste escrito sobre as ditas matérias.

3.4.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é, essencialmente, utilizada no início de novas aprendizagens, na medida em que lhe é solicitada a função de confirmar se o aluno possui

algumas aprendizagens anteriores, que sirvam de base para a atuação do professor (Marques, 2015).

Com efeito, a avaliação diagnóstica permite ao professor ter a percepção do nível de aprendizagem dos alunos, servindo de ponto de partida para a elaboração do caminho a percorrer com a turma e com cada aluno individualmente (Ribeiro, 1999). A tónica desta avaliação está centrada na adequação do ensino, na definição dos objetivos, assim como nas atividades a desenvolver tendo sempre em atenção a promoção do sucesso educativo dos alunos.

Assim sendo, a avaliação diagnóstica deve ser entendida como um processo decisivo na atuação do professor, uma vez que permite orientar e organizar o seu trabalho junto da turma. Assim, este processo é fundamental no momento de conceção do planeamento, na medida em, que para ir ao encontro das necessidades dos alunos, o professor deve ter em atenção as informações recolhidas neste momento inicial.

As informações recolhidas nesta fase inicial, estão relacionadas não só com o nível de aprendizagem dos alunos nas diversas matérias de ensino, mas também com a avaliação das características da turma e as dinâmicas relacionais existentes no grupo. No fundo, a avaliação inicial tem como objetivo direcionar as ações e tomada de decisão do professor, no sentido de dar respostas às necessidades evidenciadas pelo grupo.

Numa primeira fase, foram sentidas algumas dificuldades na realização das avaliações iniciais, uma vez que tínhamos algumas dificuldades em saber o que observar. Tal facto tornou-se ainda mais difícil quando temos de avaliar duas turmas com mais de 18 alunos cada, e onde não conhecemos os alunos. Com o passar do tempo, estas dificuldades foram-se dissipando, uma vez que, durante este processo, o professor estagiário amadureceu, aprimorando a sua capacidade de observação, onde o contacto com a realidade levou à superação de algumas dificuldades, ajudando a encontrar respostas às nossas questões.

A construção de um instrumento de avaliação é fundamental para que se saiba o que se pretende observar em cada momento. Neste sentido, o instrumento de avaliação encontra-se intimamente ligado ao planeamento e, em particular, à identificação dos objetivos. A construção do sistema de avaliação passou em primeiro lugar pela definição clara dos objetivos, das variáveis e dos indicadores a medir.

Com efeito, para obtenção dos dados, foram criadas fichas de observação de acordo com as especificidades de cada matéria de ensino (consultar anexo V). As fichas de registo continham as competências que posteriormente seriam avaliadas igualmente na avaliação sumativa. Tais competências foram observadas e preenchidas presencialmente, enquanto os alunos realizavam situações formais das ditas matérias de ensino.

Após análise dos dados obtidos, os alunos foram categorizados por níveis de aprendizagem, semelhante ao apresentado no PNEF, nomeadamente: (i) introdutório; (ii) elementar; (iii) parte do nível avançado; e por fim, (iv) nível avançado. Nesta perspetiva, a avaliação diagnóstica serviu como o ponto de partida para a estruturação da nossa ação pedagógica, no sentido de promover o desenvolvimento dos alunos.

De forma a tornar mais robusta a caracterização da turma, os alunos também foram avaliados ao nível da aptidão física no início do ano letivo com recurso à bateria de testes Fitnessgram, no sentido de enquadrar os mesmos nos quadros de referência do instrumento. Mais do que servir apenas como uma ferramenta de diagnóstico para o docente, permitindo aferir o nível de aptidão física e poder reajustar a PL às necessidades dos alunos a partir daquele momento, serviu igualmente para transmitir aos alunos a importância da sua realização, explicando cada teste e a componente de aptidão física que avalia e fazendo um paralelo com o trabalho de força desenvolvido em todas as aulas.

A sua aplicação em simultâneo com o decorrer das aulas, foi um fator potenciador do crescimento do professor estagiário, uma vez que, enquanto realizava os testes isoladamente a cada aluno num espaço à parte da aula, teria que ter a capacidade de controlar a aula, mantendo o contacto visual sobre a turma.

3.4.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa tem como finalidade situar o aluno nas aprendizagens durante uma UD, onde ao longo da abordagem da mesma, deverá ter a preocupação em realizar uma avaliação contínua, por forma a regular e reajustar, se necessário, o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as características e dificuldades dos alunos (Ribeiro, 1999).

Assim, a avaliação formativa tem como objetivo informar o aluno, o encarregado de educação, professores e outros intervenientes acerca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Esta, permite identificar quais os conteúdos em que os alunos apresentam maiores dificuldades, com o intuito de modificar e aperfeiçoar o processo de ensino, tendo em consideração o sucesso do aluno.

Este tipo de avaliação pode ter um carácter formal ou informal, dependendo do número de aulas por UD. Assim sendo, a avaliação formativa que foi aplicada apresenta-se como avaliação informal, quando comparada aos restantes tipos de avaliação, já que em todas as aulas o professor observa e interioriza o empenho e a evolução dos alunos.

Contudo, apesar de termos optado por uma avaliação menos formal na operacionalização desta avaliação, no final de cada aula dedicávamos algum tempo para analisar e refletir em conjunto com a orientadora cooperante as situações decorrentes da aula, por forma poder regular a nossa intervenção pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a meio de cada período escolar, aquando da realização das reuniões intercalares, houve a responsabilidade de elaborar um documento informativo para o diretor de turma, para que o mesmo fosse informado da situação dos alunos e para que a avaliação realizada fosse comunicada aos “seus” encarregados de educação, tal como foi referido anteriormente.

Em suma, consideramos que as observações realizadas ao longo das aulas foram essenciais para reajustar e melhorar a qualidade do ensino, assim como para esclarecer algumas dúvidas relativamente a determinadas notas na avaliação sumativa, tornando-a assim mais rigorosa e fiável.

3.4.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa diz respeito a um balanço final, comparativamente a um todo, no qual, até ao momento, só tinham sido produzidos juízos parcelares. Assim, esta tem como objetivo estabelecer um balanço confiável dos resultados obtidos pelos alunos no final de um processo de aprendizagem (Marques, 2015).

Neste seguimento, Ribeiro (1999) afirma que a avaliação sumativa considera as aprendizagens consolidadas do aluno, no final de uma UD, procurando fazer um balanço sobre as prestações realizadas, tendo por objetivo a consolidação das aprendizagens e criar indicadores que nos sirvam de alicerce para melhorar o processo de ensino.

Assim, a avaliação sumativa assume um papel educativo importante, não devendo ser entendida como um momento final para atribuir notas aos alunos, mas sim como um momento para determinar o nível alcançado pelos mesmos, assim como consolidar os conhecimentos e valorizar as aprendizagens, que será expressa numa classificação. Durante todo este processo, procurámos definir objetivos realistas e adequados ao nível da aprendizagem de cada aluno e, acima de tudo, ser responsáveis e justos na atribuição das classificações.

Este tipo de avaliação serve, igualmente, para o professor perceber se as estratégias pedagógicas adotadas ao longo da UD tiveram a eficácia pretendida, uma vez que através da comparação dos resultados alcançados com os objetivos definidos, podemos adotar medidas corretivas por forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem, nas restantes matérias de ensino a serem lecionadas.

No entanto, apesar da avaliação sumativa ter sido realizada numa fase final de cada UD, este não deve ser um momento que circunscreve, em absoluto, a nota final de um aluno, uma vez que um dia não pode expressar o trabalho desenvolvido ao longo da UD, cabendo ao professor a responsabilidade em conhecer o seu aluno e ter a sensibilidade para atribuir a nota mais justa. Neste sentido, a avaliação sumativa, foi vista como um momento formal e rigoroso, a ser complementada com a avaliação formativa.

3.4.4. Autoavaliação

A autoavaliação surge como um complemento do processo de avaliação, possibilitando aos alunos um momento de reflexão sobre o trabalho realizado, com a finalidade de identificarem as capacidades desenvolvidas e as dificuldades sentidas (consultar anexo IX).

Consideramos esta componente da avaliação um momento fundamental no processo de avaliação, na medida em que permite ao aluno refletir sobre a sua prestação,

face aos objetivos propostos. No caso do professor estagiário, esta avaliação forneceu informações sobre o envolvimento e consciencialização dos alunos sobre o seu trabalho desenvolvimento face aos objetivos pretendidos.

3.5. Assistência às aulas

3.5.1. Conceptualização

A observação das aulas encontra-se muitas vezes associada à avaliação de desempenho, mas é também, um instrumento e um meio para construir e potenciar a formação docente. Neste âmbito, a observação pode desempenhar um papel fundamental, no aperfeiçoamento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, consistindo numa fonte de inspiração e motivação, bem como um forte estímulo de mudança na escola (Reis, 2011).

Na atualidade, tem-se verificado uma tendência para encarar a observação como um processo de interação profissional, essencialmente formativo, centralizado no crescimento individual e coletivo dos professores. Nesta perspetiva, a observação poderá ser integrada em atividades conjuntas e diferenciadas, adequadas às necessidades de desenvolvimento de cada professor (Reis, 2011).

Neste sentido, a observação é um meio privilegiado de formação, que permite a regulação dos comportamentos e tomada de decisão dos professores, sustentando os seguintes pressupostos: a) observar para podermos ensinar; b) observar para aprendermos a investigar; e por fim, c) observar para nos tornarmos professores com hábitos reflexivos (Serafini & Pacheco, 1990).

Utilizar a observação como estratégia de formação, permite que os professores obtenham aprendizagens que conduzem a uma mudança na PL, através de uma reflexão antes e após a ação. No entanto, a reflexão não deverá ser vista como um fim, mas sim como um meio, que atribui aos indivíduos, de acordo com um processo de contextualização da ação, uma edificação interna da situação, possibilitando idealizar novas formas de atuar (Martins, 2011).

Neste âmbito, a assistências às aulas surge como um parâmetro do EP que permite recolher informações de vários aspetos do foro pedagógico-didático, que posteriormente

podem ser organizadas, refletidas e compreendidas, através de um instrumento adaptado ao contexto. Essas informações provêm de um foco de atenção e do aprimoramento da observação, relativamente aos objetivos de quem observa, constituindo-se como uma oportunidade para melhorar a intervenção no processo ensino-aprendizagem (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

Por conseguinte, a observação deverá ser realizada para compreendermos melhor as ações que ocorrem no espaço de intervenção pedagógica, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos abordados, às estratégias utilizadas, às tarefas e atividades efetuadas, ao clima de aula, à disciplina e à organização do processo de ensino-aprendizagem (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

Tendo em conta a preponderância que este processo poderia ter na nossa intervenção enquanto professores estagiários, optámos por encarar este processo como uma oportunidade de aprendizagem, procurando estabelecer uma relação direta com a nossa PL, com a finalidade das observações estarem contextualizadas com os processos pedagógicos emergentes.

Desta forma, dotámos a observação de intencionalidade e procurámos, recorrendo à observação como meio, melhorar a nossa prestação enquanto docentes, onde, maioritariamente, o contributo da orientadora cooperante e do colega de estágio, numa reflexão partilhada e aberta, contribuíram para a análise e estruturação da nossa intervenção pedagógica.

As observações realizadas ao longo do ano letivo atenderam a objetivos distintos, com o intuito de responder às nossas necessidades. Assim sendo, a assistência às aulas abrangeu fundamentalmente três aspetos: a) a observação das aulas dos professores estagiários que lecionavam a turma do 6º1 da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva; b) a observação das aulas do colega estagiário; e por fim, c) a observação das aulas dos docentes da escola.

3.5.2. Operacionalização

Existem várias formas para recolher informações durante a observação das aulas, permitindo, cada uma delas, reunir um determinado tipo de informação e responder a

objetivos específicos. Saber o que observar antes de realizar a observação, poderá auxiliar a distinguir os elementos fundamentais da ação. Neste sentido, para manter o foco no que se pretende analisar, é necessário construir um instrumento de registo devidamente adaptado às variáveis do contexto e ao seu próprio utilizador.

Por conseguinte, o sistema de observação desenvolvido pelo núcleo de estágio foi composto por 6 categorias de análise que é possível consultar no anexo X. As observações decorreram ao longo do ano letivo, estando devidamente calendarizadas (consultar anexo XI), com uma intencionalidade clara e diferenciada, de forma a nos facultar a informação que mais necessitávamos, a cada momento, otimizando a nossa intervenção pedagógica e didática.

Durante todo o processo de assistência as aulas, foram definidas intencionalidades próprias com itens de observação direcionados para as diferentes fases da aula. O registo das observações foi realizado através de um registo anedótico, onde, e de acordo com os objetivos previamente definidos, eram registadas as informações consideradas pertinentes. Porém, em algumas aulas, a nossa observação teve um carácter menos formal, em que foram registadas apenas as situações que nos despertaram mais interesse. Estas formas distintas de observar ocorreram de forma progressiva durante o EP, de acordo com as necessidades da dicotomia observador/observado.

Estamos cientes que poderíamos ter procurado aprofundar, de uma forma mais detalhada, as categorias de observação, tornando este instrumento mais robusto. No entanto, consideramos que o instrumento de observação utilizado foi adequado e ajustado para dar resposta aos problemas emergentes da PL.

3.5.3. Balanço

A assistência às aulas foi um processo extremamente rico para a nossa PL, pois, desta forma, conseguimos rentabilizar os benefícios de poder observar e refletir outras estratégias de ensino, para dar resposta às nossas dúvidas e melhorar assim, algumas das nossas dificuldades decorrentes da gestão do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de observação promoveu o desenvolvimento de competências enriquecedoras para exercer a docência de forma mais eficaz, permitindo identificar situações que se mostraram positivas em determinados contextos e conhecer

determinadas ações que devem ser evitadas por não contribuírem para o sucesso de ação pedagógica.

Ao longo deste processo, enquanto professores estagiários, a nossa preocupação passou por adquirir maleabilidade e experiência na observação das aulas, com a finalidade de balizarmos com segurança as intervenções observadas, tendo em vista a regulação da nossa própria atuação.

A possibilidade de observar algumas aulas de matérias que estávamos ou iríamos abordar nas nossas turmas, facilitou-nos no processo de adoção das estratégias a utilizar, uma vez que este exercício possibilitou a otimização e organização de toda a estrutura metodológica a utilizar nas aulas. Deste modo, as observações realizadas contribuíram em diferentes perspectivas para a nossa formação, havendo sempre uma intencionalidade no processo das assistências às aulas, apesar de muitas não serem formalizadas.

As observações quando realizadas em conjunto com a orientadora cooperante, representavam momentos de reflexão e aprendizagem muito significativos, uma vez que era possível repensar as aulas observadas de uma forma diferente. Neste exercício de reflexão, quando realizado por todo o núcleo de estágio, as observações eram muito mais ricas, na medida em que era possível levantar um maior número de questões, fruto da diversidade de perspectivas e interpretações provenientes do meio. Este facto acabou por ser fundamental para ambos, pois as dificuldades apresentadas e debatidas em conjunto com a orientadora seriam úteis para a nossa intervenção.

Neste sentido, as observações foram realizadas ao longo do ano letivo de modo a podermos acompanhar o processo evolutivo do colega de estágio e o seu amadurecimento no contexto escolar, na relação com a turma e na sua intervenção didático pedagógica, havendo sempre partilha de informações entre os professores estagiários relativamente às observações realizadas, com o objetivo de melhorar a PL de ambos.

Por conseguinte, o contínuo processo de reflexão do professor, passou por avaliar o próprio trabalho desenvolvido nas aulas, no sentido de perceber as implicações da intervenção pedagógica na vida dos alunos. A ação–reflexão–ação permitiu, igualmente, verificar se o trabalho realizado dentro e fora da aula estava atendendo às expectativas dos alunos, às suas motivações e aos propósitos da disciplina. Neste sentido, a reflexão constituiu um ponto fulcral em todo este processo, pois através desta foi possível evoluir.

Consideramos que o instrumento de observação criado foi adequado aos nossos propósitos, uma vez que foi ao encontro das nossas necessidades enquanto professores estagiários, direcionando o foco da nossa atenção para determinados momentos da aula, e desencadeando um impacto positivo na nossa intervenção pedagógica.

Em suma, foi possível constatar que este processo de observação pode ser utilizado em vários contextos e com finalidades múltiplas, nomeadamente diagnosticar um problema, estabelecer metas de desenvolvimento, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos, testar possíveis soluções para um problema, demonstrar uma competência, reforçar a confiança, avaliar o desempenho, avaliar o progresso, aprender e apoiar um colega.

Deste modo, o processo de assistências às aulas possibilitou identificar os problemas emergentes da prática dos professores observados e a forma como estes os ultrapassaram, constituindo-se como uma experiência extremamente colaborativa relativamente à PL. Nesta perspetiva, consideramos que a observação é um instrumento fundamental que os professores têm ao seu dispor para melhorar a sua prática pedagógica, sendo este um processo que estará sempre presente em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

4. Atividades de intervenção na comunidade escolar

4.1. Enquadramento das atividades de intervenção

As atividades de intervenção na comunidade escolar previam a participação ativa dos professores estagiários em atividades organizadas e enquadradas pelo grupo de disciplina, que ultrapassassem o âmbito da atividade curricular. A nossa envolvência nas atividades consistia apenas na operacionalização e reflexão das mesmas.

Neste âmbito, sabendo que uma formação eclética se processa nos vários domínios do saber, a escola oferece através dos diversos clubes e projetos, um conjunto diversificado de atividades que proporcionam aos alunos um enriquecimento curricular. A participação nestas atividades surgiu no plano do EP, numa lógica de fortalecimento da nossa ligação com a comunidade escolar.

Desde modo, considerando o contributo que poderíamos representar para o bom funcionamento destas e as experiências recíprocas que poderiam advir para um enriquecimento pessoal e profissional, optámos por participar em duas atividades, nomeadamente: “Desporto à Solta/Vamos Agarrá-lo” e “Um Liceu Radical numa Escola Saudável”.

4.2. “Desporto à solta / Vamos agarrá-lo”

Nesta atividade foram organizados diversos torneios, com o objetivo de integrar os alunos numa atmosfera desportiva que os cativasse para a prática regular de atividade física, mas também que servisse de polo para o desporto escolar, divulgando as modalidades em que a escola se faria representar neste evento.

Além dos objetivos inicialmente expostos, foram criadas condições para que os alunos experienciassem uma atividade náutica, nomeadamente o kayak-pólo, na qual tivemos oportunidade de colaborar na aplicação das tarefas ministradas por um instrutor externo à escola, como é possível verificar nas imagens no anexo XII. A realização deste tipo de atividades não ocorre com muita frequência na escola, motivo pela qual, para alguns alunos foi o primeiro contato com aquela modalidade.

Relativamente às funções que desempenhámos, as mesmas estiveram subordinadas ao auxílio nas entradas e saídas dos alunos dos kayaks, como também na arbitragem dos jogos e na gestão do clima da atividade, dado que o comportamento dos alunos, em determinados momentos, era desviante.

A participação nesta atividade foi uma mais-valia para nós, professores estagiários, que passámos a conhecer uma nova modalidade, mas também porque nos permitiu relacionar com outros professores do grupo de EF que, até ao momento, não tínhamos tido oportunidade de contactar. Por outro lado, permitiu-nos, igualmente, estar em contacto com outros alunos além dos nossos, num contexto diferente ao das aulas de EF.

A adesão ao evento foi globalmente reduzida, facto que também se verificou na atividade pela qual éramos responsáveis. A forma de divulgação poderia ter sido idealizada de forma diferente, como o intuito de atrair mais alunos. Neste sentido, é importante refletir formas de rentabilizar um maior envolvimento dos alunos. Para tal, dever-se-ia envolver todo o grupo de disciplina, no sentido de debater a melhor estratégia para aumentar o número de alunos em cada atividade. Tal perspetiva, deverá igualmente envolver os demais colegas das restantes disciplinas que, conseqüentemente, poderão contribuir para uma crescente fonte de recrutamento de alunos.

Por sua vez, podendo esta ser uma alternativa para aqueles alunos que gostam de eventos desportivos, mas que por ventura não gostam de participar como praticantes, poderíamos permitir que os alunos pudessem inscrever-se na realização de outras tarefas, nomeadamente, como árbitros ou no âmbito do secretariado dos jogos. Estas tarefas teriam de ocorrer sob orientação de um professor de EF.

4.3. Um liceu radical numa escola saudável

Tendo a escola como lema “Qualidade, Tradição e Inovação”, esta atividade tinha como objetivo oferecer aos alunos e restante comunidade educativa, a adoção de hábitos e estilos de vida saudáveis, assim como promover o desenvolvimento de atitudes de cidadania, por forma a suscitar o desenvolvimento harmonioso da personalidade, potenciando comportamentos que sustentem vivências com uma liberdade responsável.

Desta forma, foi-nos solicitado que colaborássemos na realização de avaliações da composição corporal. No entanto, já perto do dia da atividade, fomos informados de que a nossa colaboração não seria necessária, uma vez que essa parte da atividade tinha sido cancelada. Posto isto, foi-nos solicitado que estivéssemos presentes para colaborar na resolução de problemas pontuais que fossem surgindo, como é possível verificar nas imagens no anexo XIII.

Não tivemos uma participação muito ativa na operacionalização desta atividade, uma vez que todas as tarefas eram realizadas por pessoas externas à escola que vieram mostrar os seus serviços ou as atividades que desenvolviam em prol da sua instituição. Contudo, é de salientar que permanecemos na escola durante toda a manhã, passando por todas as atividades presentes, quer acompanhando os nossos alunos, quer outros alunos. Este tipo de interações também é importante, sendo este um dos principais objetivos desta atividade do EP, nomeadamente, a envolvência do professor estagiário na comunidade escolar, estabelecendo e potenciando relações emocionais significativas com os seus elementos.

Relativamente à atividade, não é nosso objetivo nesta reflexão criticar aquilo que foi feito pela organização, mas sim apenas refletir criticamente para que numa próxima oportunidade esta seja melhorada. Achamos que esta atividade fugiu ao propósito face ao estabelecido no projeto educativo, já que as atividades presentes eram apenas atividades sem fins educativos, em que instituições foram promover, de certa forma, o seu produto ou serviço.

Sendo este um evento com o objetivo de sensibilizar os alunos para a prática de atividade física e terem cuidados acrescidos com a sua saúde, com a adoção de um estilo de vida mais saudável, seria importante que as atividades presentes fossem ao encontro desse mesmo objetivo.

Deste modo, quando refletimos sobre uma problemática, não devemos apenas expor aquilo que deve ser melhorado, mas também apresentar soluções exequíveis, de forma a resolver os problemas suscitados. Neste sentido, se tivéssemos participado na fase de conceção desta atividade, teríamos sugerido a criação de situações práticas que elucidassem os alunos para adquirir estilos de vida mais saudáveis, nomeadamente através da abordagem do tema da nutrição. Para isso, poderiam ser implementadas várias estratégias, mais concretamente a realização de ações de sensibilização, distribuição de

folhetos informativos e, quiçá, o próprio bar poderia ter comida mais saudável durante o decorrer da ação, envolvendo assim toda escola.

4.3. Balanço

O EP é, inequivocamente, mais do que simplesmente a lecionação das aulas de EF. A participação em atividades desta natureza permite ao professor estagiário estabelecer laços de compromisso e de responsabilidade com a comunidade escolar. É desse envolvimento que surge o desenvolvimento do professor estagiário, como professor e pessoa.

Pelo que nos foi possível notar e experienciar, o grupo de EF é um grupo bastante dinâmico, criativo e entusiasta, promovendo muitas iniciativas. Foram muitos os projetos que apresentaram, conceberam e tornaram exequíveis, apesar de só termos estado mais presentes em duas das atividades.

É notável a importância inerente à realização deste tipo de atividades na escola, uma vez que o envolvimento da comunidade escolar nestas atividades despoleta um clima favorável entre os alunos, professores e funcionários. Além disso, estas atividades têm um papel fundamental na consagração da missão da escola, proporcionando aos alunos um conjunto diversificado de situações que permitem um enriquecimento curricular, tornando-se em mais um momento onde se apela à prática regular de atividade física de uma forma eclética e voluntária.

Consideramos que estas iniciativas contribuíram, de alguma forma, para a aquisição e consolidação das nossas aprendizagens ao longo do estágio, na medida em que possibilitaram o desenvolvimento de competências relacionadas com a comunicação, liderança e relação com os demais intervenientes escolares.

Em suma, não podemos limitar a nossa significância na escola unicamente à lecionação das aulas. A escola requer uma grande envolvimento de todos os professores na dinamização de atividades, com o intuito de desenvolver, sustentadamente, experiências para a todos alunos.

5. Atividades de integração no meio

5.1. Direção de turma

5.1.1. Enquadramento

Ao longo do EP houve a oportunidade de exercer funções de direção de turma, juntamente com a orientadora cooperante. Esta oportunidade de aprendizagem apresentou-se como um elemento estruturante no EP, atendendo à preponderância que o diretor de turma apresenta no seio da turma.

O diretor de turma concretiza um cargo basilar no acompanhamento dos alunos, no seu percurso escolar, e no estabelecimento de uma estreita “ponte” entre a escola e a família. É um cargo que requer vários domínios, no que diz respeito à capacidade de gestão, de comunicação, de coordenação, e de relacionamento interpessoal. Nesta linha de pensamento, são funções de grande responsabilidade, onde apontam para diversas tarefas de gestão e de coordenação, envolvendo a determinação de relações interpessoais de padrões e interlocutores distintos (Torres, 2007).

Face a esta realidade, mais do que ser conhecedor da legislação e as funções decorrentes da mesma, o diretor de turma tem um papel basilar, no que concerne à adoção de uma visão integradora de a comunidade educativa e os seus respetivos recursos, com o objetivo de fazer face a todos os desafios contidos no projeto educativo escolar (Sousa & Boavista, 2013).

Assim, este processo surgiu como uma forma de compreendermos todas as funções e tarefas inerentes ao cargo de direção de turma, numa relação com os alunos, com os encarregados de educação e com as estruturas de administração e gestão da escola, onde se observou uma mediação entre as tarefas que eram possíveis realizar e aquelas que eram somente observadas de forma direta, como as reuniões com os encarregados de educação e os conselhos de turma.

As principais tarefas desempenhadas no decorrer do ano letivo, incluem-se a caracterização da turma, a organização do dossier, a eleição do delegado de turma, o controlo do mapa de faltas, a comunicação de informações vitais para os alunos, a criação de um relacionamento favorável com todos os professores da turma, a presença nas

reuniões do conselho de turma, a receção dos encarregados de educação, quer nas reuniões de avaliação, quer em momentos de reuniões pontuais.

5.1.2. Balanço

O desempenho de funções no âmbito da direção de turma foi importante para desenvolvermos competências relacionais entre os vários intervenientes no processo educativo dos alunos, com destaque para os encarregados de educação, professores do conselho de turma e estruturas de gestão e administração escolar.

A par com a componente da PL, esta é uma dimensão do cargo do professor que deve ser refletida, permitindo reter todas as experiências e aprendizagens que dela sejam possíveis ao longo do EP. Nesta perspetiva, foi sem dúvida uma atividade estruturante no crescimento do professor estagiário, constituindo-se como uma oportunidade para desenvolver competências enquanto futuros gestores do processo de ensino-aprendizagem.

Esta experiência permitiu-nos entender a atividade valiosa que o diretor de turma exerce na escola, assumindo um cargo de gestão intermédia, em que lhe é depositado um conjunto de responsabilidades próprias, no que respeita à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tendo especial atenção à sua integração no ambiente escolar e o relacionamento estabelecido entre a comunidade escolar e os encarregados de educação.

Enquanto diretores de turma, incube-nos a tarefa de caracterizar a turma e posteriormente apresentar, em conselho de turma, os pontos mais relevantes que permitam situar os alunos no contexto escolar. Este processo acabou por se estender ao longo do ano letivo, uma vez que os alunos, diariamente, apresentaram comportamentos que permitiram enquadrá-los no contexto escolar.

A par com a caracterização da turma, foi fundamental proceder numa fase inicial à organização do dossier de direção de turma, criando-se uma ficha individual para cada aluno (consultar Anexo XIV). A criação desta ficha individual tinha por objetivo reunir informações pertinentes dos alunos e que fosse de fácil consulta a qualquer momento da PL.

Semanalmente eram realizadas tarefas relacionadas com a organização do dossier da turma, nomeadamente a justificação das faltas, a leituras de informações dos docentes das restantes disciplinas e a verificação de informações provenientes do conselho executivo. Através desta tarefa eram reunidas informações a ser comunicadas aos alunos, bem como aos seus encarregados de educação, como o número de faltas, o aproveitamento escolar, entre outros assuntos que merecessem relevância.

A relação estabelecida entre o diretor de turma e os alunos ficou caracterizada pelas diversas tarefas desenvolvidas no próprio espaço de aula, já que foi um contexto que proporcionou um maior número de interações com os alunos, nomeadamente antes da aula começar ou após o seu término, surgindo como um espaço determinante para cultivar essa relação.

Da relação estabelecida com os alunos é possível realçar que resultou em grande parte pelas características da turma, demonstrando ser um grupo tranquilo, empático, constituído por pessoas educadas, civilizadas e responsáveis. Tentámos ao máximo ser diretores de turma presentes e sempre disponíveis para os alunos, com grande abertura para conversas formais ou menos formais, de forma a que se sentissem à vontade no diálogo estabelecido.

Sentimos que esta experiência permitiu-nos ter uma maior aproximação com a turma, algo que fomos refletindo ao longo do ano nas diversas conversas informais que tivemos com os nossos colegas de mestrado que não desempenhavam esta mesma função na escola. Através da imediação estabelecida entre o diretor de turma e o aluno, fortaleceu-se, muitas vezes, uma relação de empatia, perspetivando-se o aumento da confiança do aluno no professor. Todavia, uma boa relação com os alunos é também uma oportunidade de contribuir para o bom funcionamento e para um bom clima de aula.

Este processo permitiu-nos perceber, igualmente, que o diretor de turma pode solicitar determinados comportamentos nos alunos, nomeadamente ao nível da responsabilização pelas suas condutas, e permitir que os mesmos desenvolvam autonomias na resolução dos seus problemas. Muitas vezes, quando os alunos atingem o limite daquilo que lhes é permitido, para solicitarmos outro tipo de comportamentos, é necessário possuir alguma sensibilidade e estimular os alunos a assumirem compromissos, como a assiduidade e pontualidade.

O diretor de turma foi o elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação, cuja função centrou-se na transmissão das informações sobre o desempenho dos seus educandos de forma positiva, pedagógica e construtiva. A relação com os encarregados de educação foi pacífica e produtiva, permitindo que as informações acerca dos seus educandos fossem bem-recebidas, propiciando o diálogo sobre diversas questões relacionadas com o desempenho escolar, como também sobre as escolhas inerentes à sua continuidade académica. No entanto, o diretor de turma deve realizar uma leitura prévia às diferentes situações e adequar a sua ação à informação que obtém e aos problemas que observa.

Em suma, a direção de turma permitiu-nos adquirir experiência e competência, não só na gestão dos processos administrativos e burocráticos, como também na relação com os restantes professores, encarregados de educação e alunos. O contacto com as dinâmicas relacionadas com esta função, promoveram momentos de reflexão com a orientadora cooperante que permitiram compreender também, que o professor muitas vezes tem de sair da sua zona de conhecimento específico para, numa dimensão humana, responder às necessidades dos seus alunos.

5.2. Atividade de extensão curricular

5.2.1. Conceptualização

A preocupação com a escolha profissional, cada vez mais, assume-se como sendo um assunto que preocupa os adolescentes. Decidir por si mesmo, num processo de conhecimento das suas motivações e potencialidades torna-se num grande desafio. Atualmente, pretende-se que o adolescente tenha perspetivas esclarecidas de possíveis saídas profissionais e que, possa eleger, de entre as várias opções ao seu dispor, aquela que mais se coaduna com as suas motivações e anseios, alcançando assim sucesso na profissão escolhida.

Neste sentido, a AEC procurou dar resposta a esta problemática, consistindo na conceção de uma conferência, intitulada “E a seguir ao Secundário?” (consultar anexo XV). É nesta fase que surgem muitas dúvidas e incertezas, acerca do futuro, que necessitam de uma resposta, que inevitavelmente não é definitiva. Assim, esta escolha

baseou-se na tentativa de apresentar à comunidade educativa um conjunto de opções e escolhas após a conclusão do ensino secundário.

Esta atividade teve como público-alvo os alunos das turmas orientadas pelos professores estagiários e respetivos encarregados de educação. Contudo, esteve aberto igualmente a todos os alunos de 12º ano da escola que estivessem interessados em participar. Esta ação nasceu da problemática expressa pelos alunos ao longo do ano letivo, como também pelos seus encarregados de educação, nas reuniões pontuais de direção de turma, relativamente às escolhas a tomar após o ensino secundário. Este assunto revelou-se assim pertinente não só para os alunos, como também para os seus pais e/ou encarregados de educação, uma vez que a preocupação com o futuro formativo dos jovens estudantes é vivenciada em contexto familiar de forma transversal.

Neste sentido, foi endereçado um conjunto de convites aos encarregados de educação para que estivessem presentes na atividade (consultar anexo XVI), com o objetivo de terem uma ideia das diferentes possibilidades de futuro dos seus educandos, e assim poderem auxiliá-los na tomada de decisão do seu percurso académico ou profissional.

Esta ação tinha como finalidade sensibilizar a comunidade educativa para as diferentes perspetivas e possibilidades futuras após o secundário por forma a: (i) auxiliar os alunos na seleção do seu percurso, segundo os seus interesses e motivações; (ii) abordar o empreendedorismo, como uma perspetiva de futuro na entrada no mercado de trabalho; (iii) refletir sobre as possibilidades académicas no âmbito do prosseguimento de estudos; e por fim, (iv) proporcionar um espaço onde alunos, pais e professores possam debater ideias acerca de diferentes perspetivas de carreira.

5.2.2. Operacionalização

A ação consistiu na dinamização de uma conferência, com o propósito de apresentar aos alunos um leque abrangente de perspetivas futuras após o ensino secundário, uma vez que julgámos pertinente que os alunos equacionassem várias hipóteses, não ficando cingidos a uma única opção por desconhecimento de outras opções.

Na conceção e planeamento foram equacionados os recursos materiais e humanos que seriam necessários para operacionalizar a ação. Por conseguinte, procurámos aproveitar ao máximo o potencial do tema para ajudarmos os alunos nas suas inquietações sobre o seu futuro, levando-os a refletir, de forma consciente e esclarecida, sobre as decisões meticolosas que deverão tomar.

Nesta perspetiva, houve a preocupação em criar uma conferência dinâmica, onde foi necessário definir os temas que pretendíamos que fossem abordados e identificar os preletores que poderiam contribuir com o seu conhecimento e experiência na reflexão da temática selecionada.

Com efeito, o programa da ação foi organizado por forma a haver uma coerência lógica na sequência das intervenções (consultar anexo XVII), iniciando-se com um testemunho pessoal, assente, de certa forma, nos receios e incertezas que os alunos foram revelando ao longo do ano, com o objetivo de desmistificar um pouco esta fase que para muitos é sentida como “a grande decisão da sua vida”. Posteriormente, foi dada ênfase ao empreendedorismo, numa perspetiva de futuro no acesso ao mercado de trabalho, com o objetivo de explicar aos alunos o que é ser empreendedor, o que têm que fazer para o ser e que apoios existem nesta área. Para finalizar e uma vez que o principal objetivo da escola passa por preparar os seus alunos para o ingresso no ensino superior, procurámos um especialista na área do ensino, de forma a clarificar sobre as diferenças entre o ensino superior universitário e o ensino técnico superior, bem como as vantagens e desvantagens dos mesmos.

Para além da conferência, foi criada uma parceria com a UMa, através da qual foi possível garantir a presença de uma técnica do gabinete de apoio ao aluno que, ao longo da manhã, disponibilizou informação alusiva à oferta formativa desta universidade e esclareceu eventuais dúvidas apresentadas pela comunidade educativa. A sua intervenção foi reforçada com a passagem de imagens num televisor, onde o Reitor da UMa dava as boas vindas aos alunos que pretendessem ingressar no ensino superior nesta universidade.

A ação decorreu na sala de conferências da escola, onde foi possível contar com a presença do Presidente do Conselho Executivo para realizar a sessão de abertura, dando as boas vindas, tanto aos preletores convidados como aos alunos.

No dia, antes da conferência, houve o cuidado de verificar todo o material digital, assim como organizar a sala e a mesa dos preletores. Após o início da conferência ficámos

responsáveis por apresentar os preletores, fazendo uma breve resenha do seu currículo, assim como sobre o tema que iriam abordar.

5.2.3. Balanço

O tema desta ação surgiu de algumas conversas informais que ambos os professores estagiários tiveram ao longo do ano letivo com os alunos, em que os mesmos expressaram algum receio em escolher a opção menos acertada acerca do seu futuro acadêmico. Ao longo destas conversas, tentámos mostrar que a escolha teria de ser tomada pelos mesmos, mas que não deveriam ter medo da escolha que fizessem, uma vez que nada é definitivo e que mudar não é um problema, desde que seja devidamente contextualizado e decidido com responsabilidade. Neste sentido, demos sempre o nosso exemplo, em que no início entrámos num curso completamente diferente ao atual, mas tivemos a coragem de aceitar o nosso novo desafio.

Dentro desta perspetiva e uma vez que os alunos já tinham o nosso testemunho, procuramos alguém que tivesse alguma facilidade em comunicar e que contribuísse com a sua experiência, de uma forma mais vincada. Assim sendo, escolhemos alguém que até acabou a sua licenciatura, inclusivamente avançou para um mestrado e posteriormente, após sensivelmente um ano a exercer funções na área, viu que não era aquilo que pretendia fazer para o resto da sua vida e tomou a decisão de enveredar por um novo ramo. É um exemplo de alguém que apesar de ter tido sucesso, quer no seu percurso académico, quer em termos de início de carreira, viu que a sua escolha já não era o que pretendia e empenhou-se por tirar uma nova licenciatura e respetivo mestrado. Neste sentido, quisemos mostrar aos alunos que tudo tem um determinado momento, pelo que não podemos achar que a escolha feita numa determinada altura é errada, pois deverá ser devidamente contextualizada.

Desta forma, convidámos o mestre Carlos Mendonça, pois apresentava um currículo abrangente e diversificado e um percurso académico/vocacional particular, que nos dava garantias de despertar o interesse os alunos com o seu testemunho e atingir os objetivos propostos. Achamos que o convite endereçado foi uma mais-valia, não só por ter preparado uma apresentação dinâmica, como também por realizar uma comunicação adequada de forma a cativar o público-alvo a que se destinava.

Para haver uma escolha tem de haver um conjunto de opções, nesta perspectiva, pretendíamos refletir com os alunos um conjunto de possibilidades de futuro, nomeadamente ao nível do emprego imediato, através do empreendedorismo, ou com o prosseguimento dos estudos, optando entre o ensino superior técnico-profissional e o ensino superior universitário.

Relativamente ao empreendedorismo tentamos encontrar alguém que, de uma forma prática, explicasse aos alunos o que é ser empreendedor, o que têm de fazer para o ser e que apoios existem nesta área. Convidámos um representante da *StartUp* Madeira, que apesar de estar direcionada para o ramo da informática (aplicações), serviria perfeitamente para atingir o nosso objetivo, sendo eles uma das melhores empresas a cativar jovens para serem empreendedores numa área tão vasta como é o mundo das aplicações.

A apresentação realizada pelo Dr. Carlos Lopes não só atingiu o objetivo pretendido, no que diz respeito ao que lhe foi solicitado, como também foi mais além devido ao seu passado académico, uma vez que este preletor, também entrou primeiro num curso completamente distinto da sua profissão atual. Desta forma, este também sentiu a necessidade de dar o seu testemunho pessoal, na tentativa de contribuir para diminuir o receio que os alunos têm em tomar “más decisões”.

Relativamente ao nosso último objetivo, elucidar os alunos acerca das possibilidades na continuação dos estudos no ensino superior, endereçámos dois convites. No entanto, próximo à realização da ação, por motivos a que somos alheios, um preletor não pôde comparecer, delegando na Prof.^a Doutora Maria João Barreira a função de apresentar as duas temáticas. A professora conseguiu dar a conhecer e esclarecer as diferenças entre o ensino politécnico e o universitário, bem como referir as particularidades de ambos.

Esta preletora conseguiu contemplar um conjunto de informações pertinentes para o futuro académico dos alunos e, inclusive, tentou desmistificar alguns mitos acerca do ensino superior, como exemplo as dificuldades na saída da região, quer financeiras, quer familiares.

A nossa AEC não se restringiu única e exclusivamente a uma conferência. Considerámos igualmente importante ter uma banca da Universidade da Madeira, durante os dois intervalos da manhã, com o objetivo de serem expostos a oferta formativa

existente nesta instituição. Pudemos observar que houve muita afluência por parte dos alunos da escola em retirar as suas dúvidas junto da funcionária da UMa, que mostrou grande empatia e competência no desempenho destas funções.

Fazendo um balanço geral acerca da nossa AEC, consideramos que foi uma conferência muito positiva, onde foram atingidos todos os objetivos. No entanto, consideramos que ficamos um pouco aquém na abrangência do público-alvo, nomeadamente na presença dos encarregados de educação e professores. Em conversa que tivemos com os alunos, achámos que apesar do tema ser interessante para os encarregados de educação, o horário escolhido não foi o melhor devido à incompatibilidade de horários com os respetivos trabalhos. No entanto, não queremos dizer com isto que, se a conferência tivesse sido realizada a uma outra hora, teríamos mais encarregados de educação, pois a experiência de anos anteriores mostrou que, mesmo realizando atividades em horários pós-laborais, a presença dos encarregados de educação não correspondeu ao desejado. Neste sentido, fruto da dificuldade em dar resposta a esta problemática, o nosso principal foco na organização desta ação foram os alunos. Daí termos escolhido o horário letivo para a realização desta atividade, garantindo assim a presença do principal público alvo.

Optámos por este tipo de iniciativa, em detrimento de uma atividade mais recreativa, porque achámos que fruto do momento que os alunos estavam a viver, seria uma mais-valia para os mesmos. Consideramos que estes tipos de ações poderiam continuar a ser realizadas no âmbito do EP pelo valor que acarretam para os alunos.

Como forma de finalizar o nosso balanço, queremos dar relevância ao facto de o Diretor da escola ter aceitado o nosso convite (consultar anexo XVIII) para estar presente e realizar a abertura da conferência, recebendo os preletores e fazendo uma breve introdução. O facto de o Diretor ter estado presente vem dar valor a este tipo de ações, demonstrando que a comunidade escolar está atenta e se preocupa com a dinamização deste tipo de atividades, uma vez que se fez representar pelo seu representante máximo, felicitando pela iniciativa e sugerindo que é algo a repensar em realizar nos próximos anos.

Em suma, a organização desta ação foi uma experiência bastante enriquecedora para os professores estagiários, na medida em que possibilitou uma vez mais o contacto com comunidade educativa, podendo contribuir para que as escolhas dos alunos,

pudessem ser mais conscientes e assertivas na procura da auto-realização e felicidade pessoal.

As imagens que ilustram esta atividade encontram-se disponíveis no anexo XIX, onde é possível verificar a afluência que se verificou na banca da Universidade da Madeira, assim como na ação propriamente dita.

6. Atividades de natureza científico-pedagógica

6.1. Ação científico-pedagógica individual

6.1.1. Conceptualização

A adolescência é um período crucial no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis. Se os jovens forem ativos, no sentido de participarem com frequência em programas de atividade física, possivelmente terão uma vida mais ativa e, conseqüentemente mais saudável, em adultos.

No entanto, as evidências atuais apontam que os jovens estão a tornar-se gradualmente mais sedentários, verificando-se uma redução acentuada dos tempos de atividade física, repercutindo-se num aumento dos fatores de risco para a saúde em populações mais jovens (Rodrigues, 2010).

Neste sentido, a EF, enquanto área da motricidade, tem um papel fundamental no desenvolvimento e promoção de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas, já que por esta passam a totalidade dos jovens em idade escolar, tendo a obrigação de responder adequadamente às necessidades e interesses dos alunos.

No fundo, aquilo que se pretende é um desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens, onde todas as capacidades motoras, e mais especificamente, a força, assume um carácter decisivo na aquisição de uma condição física mais favorável, só podendo ser plenamente concretizada se as aulas de EF consubstanciarem atividades práticas dirigidas nesse sentido (Carvalho, 1993).

A força, quando não contextualizada, pode parecer um conceito abstrato. De uma forma mais global, a força é caracterizada como sendo uma componente fundamental da aptidão física, no que diz respeito ao movimento do ser humano, daí a importância do seu desenvolvimento. Tal facto ganha maior valor, quando direcionado a jovens em crescimento e maturação, que precisam de força para realizar as tarefas básicas do dia-a-dia sem prejuízo do seu equilíbrio social, biológico e psicológico (Barros, 2007).

Atualmente, o treino de força é reconhecido como uma componente essencial nos programas de atividade física para jovens. Os exercícios de fortalecimento, de força e de

resistência muscular, podem contribuir no desenvolvimento de uma aptidão física que lhes proporcione níveis de saúde e de bem-estar essenciais à sua mais plena realização (Carvalho, 2004).

A prática tem evidenciado que muitos alunos, por manifesta falta de força, não conseguem adquirir, nem dominar muitos gestos motores, conduzindo a que múltiplas solicitações de atividades desportivas não sejam devidamente aproveitadas (Carvalho, 1996). Assim, torna-se necessário a formulação de estratégias que, dentro das condições existentes, solicitem e rentabilizem ao máximo o treino de força, com o intuito de não desperdiçar as vantagens que este período acarreta para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos alunos.

Face a este enquadramento, identificou-se uma problemática a ser explorada no contexto educativo, podendo constatar-se como uma matéria de interesse para o grupo disciplinar (ver anexos XX). Procurou-se refletir sobre a importância do trabalho de força nos jovens, assim como expor um método e uma proposta de organização didática para desenvolver o treino de força, no contexto das aulas de EF, tendo como referência os objetivos presentes nos Programas Nacionais. Por via disso, o tema principal da ACPI foi: “Treino de força: uma proposta em contexto escolar”.

6.1.2. Operacionalização

O desenvolvimento da força é um dos conteúdos programáticos da disciplina de EF. Especificamente, os programas referem a “realização de ações motoras, vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular”, assim como a “realização de ações motoras de contração muscular localizada, vencendo resistências, de carga fraca ou ligeira, com elevada velocidade em cada ação, em esforços de duração relativamente prolongada, resistindo à fadiga, sem diminuição nítida de eficácia” (Jacinto et al., 2001, pág. 49).

Nesta perspetiva, é fundamental integrar na planificação das aulas de EF, estratégias de desenvolvimento da força juntamente com as outras matérias de ensino. Não devendo ser o foco principal das aulas, o trabalho de força deve estar subjacente aos diversos conteúdos programáticos, podendo ser trabalhada de forma mais explícita e específica numa parte ou um momento da aula, onde os alunos executam as tarefas

definidas, mantendo um regime de trabalho desta capacidade motora, que deve ser manipulada de forma adequada para proporcionar uma combinação ótima e alcançar os resultados desejados.

A metodologia a adotar neste contexto tem, necessariamente, de considerar o modo de treino, o volume, a intensidade e a duração. Na organização do programa de treino, devem considerar-se alguns aspetos, nomeadamente a carga horária da disciplina, (duas sessões semanais), o tempo efetivo de aula, as instalações, os recursos materiais, o número de alunos por turma, o grande número de objetivos a cumprir e os conteúdos das respetivas matérias de ensino (Raposo, 2005).

No sentido de operacionalizar, de forma consequente, o trabalho de força nas nossas aulas, após pesquisarmos diversos métodos e protocolos, optámos por recorrer ao protocolo de treino desenvolvido por Izumi Tabata, que consiste num método de treino intervalado de alta intensidade. Este sistema de treino contempla uma duração de 4 minutos, compostos por 8 ciclos de 20 segundos a alta intensidade, seguidos por 10 segundos de descanso ativo. Este método permite trabalhar e desenvolver as aptidões cardiorrespiratórias e de força resistente num curto espaço de tempo (Tabata, Nishimura, Kouzaki, Hirai, Ogita, Miyachi & Yamamoto, 1996).

Este método tem um tempo de aplicação diminuto e de fácil aplicabilidade na escola quando comparado com outros. Inclusivamente, existe um conjunto de aplicações gratuitas para os *smartphones*, que podemos facilmente aceder e utilizar como material didático. Dependendo da acústica do espaço físico, podemos utilizar aplicações com música, tornando a aula mais motivante para os alunos, uma vez que a música é indutora do movimento.

Este sistema também é versátil na sua aplicabilidade em relação ao número de exercícios a adotar, ou seja, ao longo dos 8 ciclos podemos fazer: 1 exercício, 2 exercícios, 4 exercícios ou 8 exercícios, como é ilustrado na figura seguinte.

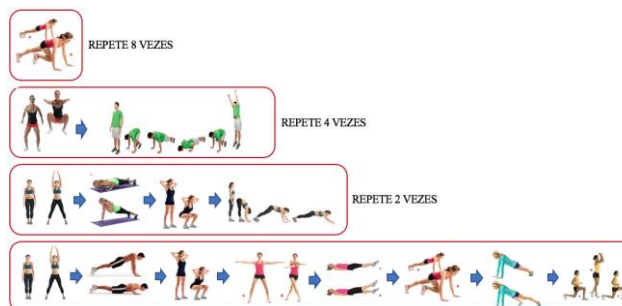


Figura 1 - Diferentes formas para aplicar o Tabata na escola

Por exemplo, podemos aproveitar o facto de utilizarmos apenas 1 exercício para consolidar a técnica de execução de um determinado exercício. Quando esse exercício estiver consolidado, podemos adicionar um novo exercício e assim sucessivamente, à semelhança do que é feito numa coreografia.

A nossa proposta de abordagem e aplicação do método em contexto real de estágio preconizou-se por um avanço progressivo, consoante a consolidação dos exercícios introduzidos.

Passamos a apresentar uma UD de implementação do treino da força, aplicada ao longo de todo o ano escolar, em contexto do EP. O objetivo da UD foi, através de um planeamento, sabermos onde queremos chegar. Contudo, não olhamos para a mesma como um fim em si mesmo, uma vez que poderá sempre ser reajustada ao longo das aulas, dependendo do contexto.









Nº	Tabata 1 26/09/2016 - 03/11/2016	Tabata 2 07/11/2016 - 05/01/2017	Tabata 3 09/01/2017 - 16/02/2017	Tabata 4 20/02/2017 - 20/04/2017	Tabata 5 24/04/2017 - 08/06/2017
1	Jumping Jack 	Skater Jump 	Mountain Climbers 	Burpee 	Tuck Jump 
2	Push Up 	Push Up T 	Push Up Shoulder Tap 	Plank Push Up 	Super Man Push Up 
3	Full Squat 	Squat Jump 	Squat Jacks 	Crisscross Lunge 	Split Jump 
4	Flutter Kicks 	Walkout 	Plank Jack 	Crunch 	Reverse Crunch 

Figura 2 - Proposta de unidade didática de treino da força

A UD tem uma lógica na organização da sequência de exercícios, como também na progressão, ao longo dos diferentes ciclos, que foram introduzidos. Os exercícios

foram organizados para que os alunos trabalhassem o corpo, na sua globalidade. O primeiro exercício é de receção à tarefa e consiste num exercício geral que incide mais na componente cardiovascular. O segundo exercício tem por objetivo o desenvolvimento dos membros superiores, o terceiro trabalhar os membros inferiores e o quarto trabalhar a zona abdominal.

A progressão dos exercícios, ao longo dos ciclos, teve como objetivo criar um novo estímulo para os alunos, mas que esse fosse superior ao anterior. Procuramos que os exercícios fossem, maioritariamente, uma progressão do exercício anterior. Não sendo possível, tentámos que o exercício aplicado fosse ao encontro dos comportamentos que pretendíamos solicitar.

A introdução de cada ciclo foi planeada para acontecer de 6 em 6 semanas. No entanto, caso verificássemos que os alunos não estavam a realizar os exercícios com a facilidade desejada, ou o inverso, alteraríamos ou manter-mos-íamos mais algum tempo. Tudo dependeu da perceção que fomos tendo da prestação dos alunos, ao longo das aulas, através de um ciclo lógico de diagnóstico-prescrição-controlo.

6.1.3. Balanço

No desenvolver da ACPI surgiram algumas dificuldades, principalmente numa fase inicial, aquando da definição e delimitação do tema a abordar, uma vez que pretendíamos que a nossa ação não fosse apenas mais uma que os professores participariam, mas sim, uma ação que fosse aos interesses e necessidades dos professores da escola Jaime Moniz, contribuindo desta forma para o seu enriquecimento curricular.

Devido ao impasse na definição do tema, após algum diálogo com as orientadoras sobre as reais necessidades dos professores, chegamos à conclusão que poderíamos desenvolver algo relacionado com o trabalho que temos vindo a operacionalizar ao longo das aulas com os alunos.

Neste sentido, o tema da ação surgiu primeiramente por ser uma área do nosso interesse, ao qual temos dedicado e investido algum tempo nos últimos anos, assim como por ser referenciado na literatura que o desenvolvimento das capacidades condicionais, nomeadamente a força, é descurado pela maior parte dos docentes da disciplina de EF.

Assim sendo, procuramos estabelecer objetivos e criar linhas orientadoras para a nossa intervenção e, neste sentido, a nossa intenção foi apresentar uma metodologia de treino da força que fosse passível de ser realizada em todas as aulas de EF sem descuidar a lecionação das matérias de ensino, assim como apresentar um conjunto de estratégias didáticas para a sua operacionalização.

A preparação de uma ação desta natureza implica um investimento considerável e neste sentido, começou-se por preparar um documento que iria dar origem à apresentação, fazendo uma recolha bibliográfica sobre a temática, com o intuito de contextualizar e fundamentar o treino da força no contexto escolar. Procurou-se estruturar o pensamento de uma forma lógica e coerente, partindo de uma dimensão teórica para a prática.

A exposição oral realizada ao grupo de professores de EF refletiu bem a lógica de trabalho utilizado, em que através de um panorama teórico se apresentou o problema e, posteriormente, de um ponto de vista prático apresentou-se um exemplo para operacionalizar o tema em questão. A apresentação de uma UD que operacionalizasse a metodologia apresentada, permitiu mais objetividade na sua aplicabilidade em contexto escolar.

Terminada a ação, houve um pequeno espaço para questões, onde foram edificadas algumas observações por um docente relativamente ao facto de ter afirmado que é possível ter ganhos de força através do trabalho realizado nas aulas de EF. O docente afirmou que não acredita ou que tem sérias dúvidas que possa afirmar que os ganhos de força dos alunos seja fruto do trabalho de força realizado nas aulas, justificando que esse ganho poderá ser devido a questões maturacionais dos alunos ou devido a outras atividades realizadas pelos mesmos fora do contexto das aulas de EF.

De facto, considerando a baixa frequência semanal do trabalho realizado, não é possível afirmar que se verifiquem ganhos significativos de força, mas não devemos esquecer que, em contexto escolar, o objetivo passa, essencialmente por sensibilizar os alunos para a importância deste tipo de atividade fora das aulas. Neste sentido, efetivamente não devemos afirmar que os ganhos de força dos alunos sejam única e exclusivamente pelo trabalho realizado nas aulas, mas devemos acreditar que o trabalho desenvolvido com os alunos duas vezes por semana tem repercussões efetivas e é benéfico para os mesmos. Uma forma prática e que demonstra que os alunos tiveram

alguma evolução, é a necessidade de introdução novos exercícios, quando os alunos já são capazes de realizar com alguma facilidade os até então propostos, demonstrando que houve ganhamos de força e obrigando à implementação de novos estímulos de forma a ajustar a carga.

Achamos que as informações partilhadas com os professores de EF surgiram como um pequeno estímulo de que existem formas apelativas para fazer trabalho de força com os alunos, e que por sua vez apresentam um grande potencial educativo. No entanto, fizemos salientar que a potencialidade do trabalho de força não se limita à metodologia apresentada.

A ação teve um impacto positivo junto do grupo disciplinar, uma vez que foram vários os professores que solicitaram a apresentação para posterior e mais aprofundada consulta. Foi com grande satisfação que constatamos que nas semanas seguintes à realização desta ação de formação, diversos professores estavam a aplicar, nas suas aulas, o protocolo de treino Izumi Tabata, recorrendo inclusivamente, aos recursos materiais apresentados na formação, nomeadamente, a aplicação para *smartphones*.

Em suma, foi uma ação extremamente pertinente e consequente, pois houve um fio condutor coerente, desde o seu planeamento, conceção, aplicação da bateria nas aulas e reflexão partilhada em contexto de reunião de grupo disciplinar. Apesar das dificuldades encontradas ao longo de todo o desenvolvimento desta ação, é indiscutível a riqueza inerente a este processo, extravasando todas as nossas expectativas iniciais, uma vez que o trabalho que vínhamos a desenvolver com as nossas turmas veio-se a transferir para o restante grupo disciplinar.

6.2. Ação científico-pedagógica coletiva

6.2.1. Conceptualização

Na atualidade existem diversos estudos no âmbito das perturbações músculo-esqueléticas em adolescentes, que sugerem que os problemas posturais são um fenómeno preocupante e cada vez mais frequente na população estudantil. Estes problemas têm origens multifatoriais que advém da conjugação de diversos fatores de risco que ajudam a esclarecer a ocorrência e evolução deste fenómeno (Assunção, 2011).

É importante identificar esses problemas precocemente, pois a maioria das alterações posturais em adolescentes é classificada como posicional, podendo tornar-se estrutural se os padrões não forem corrigidos numa fase inicial. A identificação e caracterização desses problemas permite uma melhor compreensão e atuação na sua prevenção.

Neste âmbito, a EF, enquanto área da motricidade, tem um papel fundamental na detecção e prevenção de eventuais problemas posturais, já que por esta passam a totalidade dos jovens em idade escolar. Tendo em conta que a EF trabalha diretamente com o corpo em movimento, e que na base deste está uma postura que deve ser concomitantemente ajustada, deve o professor de EF dispensar-lhe a devida atenção, pois qualquer desajustamento postural terá repercussões a curto ou médio prazo, dado que os hábitos adquiridos nestas idades podem tornar-se irreversíveis (Moreira & Cornelian, 2013).

Perante a potencialidade desta abordagem, procurou-se refletir, contextualizar e caracterizar a abrangência da postura e dos problemas posturais mais frequentes nos jovens em idade escolar, assim como analisar o contributo da EF na detecção e prevenção desses mesmos problemas, materializando o tema principal da ACPC, “O contributo da Educação Física na detecção e prevenção de problemas posturais nos alunos” (Ver anexo XXIV).

6.2.2. Operacionalização

Dada a complexidade do tema, procurou-se utilizar uma metodologia assente num processo de revisão de literatura. Este enquadramento teórico permitiu não só uma estruturação e sistematização mais profunda do conhecimento em causa, mas também uma contextualização capaz de transportar a problemática para a área de interesse, neste caso as aulas de EF.

A análise da literatura sobre a problemática evidência que as alterações posturais mais frequentes nos alunos são a escoliose, a hipercifose e a hiperlordose. Muitos autores afirmam que estes problemas têm origem na fase escolar devido aos maus hábitos posturais, o peso excessivo da mochila, a obesidade, o mobiliário escolar, o sedentarismo e inadequada prática de atividade física.

Neste sentido, considerando que uma parte expressiva destas alterações posturais são passíveis de correção ou amenização, a fase escolar assume um caráter decisivo diante desta realidade, visto ser uma fase de pleno desenvolvimento. Assim, perante esta realidade, a EF enquanto área da motricidade com algum contacto semanal, tem um papel fundamental na deteção e prevenção destes problemas.

Cabe ao professor de EF possuir um conjunto de conhecimentos que o permita detetar e intervir nos problemas posturais dos alunos. A observação contínua das tarefas diárias das aulas assume-se como sendo uma ferramenta imprescindível no dia-a-dia do professor, podendo este recorrer a uma avaliação postural para confirmar uma possível suspeita que tenha detetado nas observações realizadas (Ramos & Rodrigues, 2013).

A realização de uma avaliação postural é fundamental para identificar precocemente possíveis desvios posturais e iniciar, o mais cedo possível, um programa de intervenção. Neste sentido, o professor de EF deve realizar avaliações posturais nos alunos sempre que achar necessário, uma vez que através destas é possível identificar a ocorrência de desequilíbrios. É importante realizar uma avaliação logo no início do ano letivo, uma durante e outra no final, com o objetivo de haver um constante diagnóstico, prescrição e controlo (Moreira & Cornelian, 2013).

Para auxiliar o professor neste processo, existe um conjunto de ferramentas que podem auxiliá-lo, nomeadamente baterias de testes que permitem avaliar a postura dos alunos, tais como: o teste de Adams, a avaliação de perfil vertical e o *overhead squat*. Para além das baterias de testes, tal como referimos anteriormente, o professor poderá recorrer à observação constante das situações emergentes de aula, sendo esta uma das principais ferramentas de trabalho ao dispor do professor no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da deteção do problema, é importante que os pais e professores das demais disciplinas sejam adequadamente informados para que um trabalho interdisciplinar seja proposto, considerando que os alunos passam pelo menos quatro horas sentados todos os dias nas aulas, e que a postura mantida durante esse período deva ser a mais correta possível.

Nesta base, problematizou-se e construiu-se uma reflexão que deu origem ao desenrolar de toda a ação, proporcionando-se sinergias entre os preletores envolvidos e o público presente. Tal espaço de reflexão interdisciplinar possibilitou uma grande

interação entre o público presente e os preletores de diferentes áreas científicas, onde foi evidente a importância de parceria e a colaboração transversal de áreas científicas afins para uma correta análise, prescrição e intervenção. A riqueza das intervenções e a qualidade do debate estabelecido foram cruciais para o balanço extremamente positivo que foi feito pelos presentes sobre esta ação.

O programa da ação foi organizado de modo a haver uma coerência lógica na sequência das intervenções. Como tal, iniciámos a ação com uma abordagem mais teórica sobre a temática selecionada, com o objetivo de contextualizar o problema na escola e demonstrar a importância que a EF tem na deteção e prevenção destes problemas. Passou-se posteriormente para a intervenção de um médico com o objetivo de abordar as implicações que estes problemas acarretam na saúde e qualidade de vida dos alunos, onde foi feita a caracterização e enquadramento anatómico de todo o processo. Para finalizar e uma vez que pretendíamos canalizar a nossa atenção para as aulas de EF, procurámos um especialista nesta área de intervenção, de forma a dotar os professores presentes de um conjunto de ferramentas de intervenção.

6.2.3. Balanço

No seio do tema “Avaliação Inicial - propostas de intervenção em Educação Física”, perspectivou-se abordar um tema no qual fizesse sentido a nossa intervenção junto dos docentes, em problemas encontrados no dia-a-dia escolar. Assim, o tema “O contributo da Educação Física na deteção e prevenção de problemas posturais nos alunos” possibilitou criar um espaço de debate entre várias áreas do conhecimento.

A escolha deste tema levantou um conjunto de incertezas dado que é um tema muito sensível na área de EF. Ao longo do percurso, levantámos um conjunto de interrogações sobre qual seria a melhor forma para aborda-lo. Neste sentido, procurou-se desenvolver uma lógica que orientasse todo o processo de elaboração do enquadramento teórico e que conduzisse à dinâmica da apresentação e exposição oral, resultante da ação propriamente dita.

No que diz respeito à concretização da parte teórica, tivemos algumas dificuldades em balizar o tema, bem como encontrar fundamentação científica específica que sustentasse todos os objetivos pretendidos pois é um tema emergente que só recentemente

despertou consciências, motivando o interesse e intervenção de diversas áreas da sociedade. Após uma pesquisa diversificada, abrangendo diversas fontes de informação, fizemos uma recolha bibliográfica sobre a temática, com o intuito de contextualizar os problemas posturais mais frequentes nos alunos e fundamentar a importância que a EF tem na detecção e prevenção desses mesmos problemas, culminando com a elaboração de um documento que deu origem à apresentação pública.

A exposição oral realizada, durante a ação, refletiu bem a lógica do trabalho realizado, em que, através de um panorama teórico se apresentou o problema de uma forma abrangente, canalizando-se, progressivamente, para o âmbito das aulas de EF. A coerência lógica presente na apresentação, transferiu-se para a sequência dos temas abordados pelos preletores convidados, que foram aprofundados de acordo com a sua área de intervenção. Nesta perspectiva, os preletores convidados apresentaram-se como elementos preponderantes na consecução dos objetivos da ação através de intervenções pertinentes.

Com efeito, consideramos que a ação se tornou num espaço de debate muito profícuo no que diz respeito ao contributo de cada interveniente que, mesmo sendo de áreas distintas, conseguiram trazer os conhecimentos da sua área científica para o contexto escolar, nomeadamente para as aulas de EF, referindo a importância que a mesma tem na prevenção e detecção nos problemas posturais dos alunos.

O processo de organização de toda a ação é também um aspeto a refletir, pois apresentou-se como uma fase crucial para o resultado da sua operacionalização. Neste sentido, não poderíamos terminar este balanço sem enaltecer a entreeajuda e a complementaridade estabelecida entre os diferentes núcleos de estágio na organização e operacionalização de toda a ação, demonstrando a eficácia da dinâmica implementada para que tudo decorresse de feição.

Em suma, este foi um processo muito rico para todos os elementos presentes na ação, desde os núcleos de estágio, aos preletores e à assistência, na medida em que foi um momento de reflexão, debate e partilha de conhecimentos, promovendo o crescimento pessoal e profissional.

7. Participação no Projeto EFERAM-CIT

O estudo “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, intervir, transformar” (EFERAM-CIT) prevê a realização de um conjunto de avaliações de diferentes parâmetros de saúde e aptidão física, bem como o preenchimento de dois questionários.

A nossa participação neste estudo tornou-se imprescindível no auxílio à aplicação do mesmo nas turmas dos nossos colegas, ficando a nosso cargo a recolha dos dados da turma do 6º1 da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.

O estudo EFERAM-CIT teve como objetivos: caraterizar a perceção e a atitude dos alunos face à EF escolar; descrever os estilos de vida dos alunos das escolas da RAM; investigar a relação entre a perceção e a atitude dos alunos face à EF, controlando pelos estilos de vida dos mesmos.

Tendo em conta as linhas orientadoras deste projeto de investigação, assim como o seu objeto de estudo, a sua operacionalização afigurou-se oportuna, apesar de alguns professores de EF já efetuarem a recolha dos parâmetros da aptidão física numa perspetiva mais micro, através da aplicação da bateria de teste do Fitnessgram.

A nossa participação esteve contemplada em três momentos distintos, nomeadamente nas formações e treino das medições dos indicadores de saúde e dos testes de avaliação da aptidão física, no estudo piloto, como forma de avaliar a fiabilidade dos resultados, e nas avaliações nas escolas dos núcleos de estágio.

As formações iniciais foram fundamentais para o sucesso na aplicação deste estudo. No entanto, as poucas oportunidades que tivemos para treinar os diversos protocolos, fizeram-se sentir numa fase inicial, principalmente na aplicação da avaliação da composição corporal. Apesar de estarmos aptos a realizar qualquer tipo de medição, optamos por definir estações de medição e manter a mesma ordem de trabalho em todos os núcleos. Esta estratégia foi fundamental para realizar com eficácia o trabalho de campo, sendo este um dos aspetos positivos deste projeto, como a auto-organização em função dos parâmetros em que possuíamos mais destrezas.

Uma das dificuldades sentidas foi a incompatibilidade de horários entre núcleos, quer na fase de formação, quer na fase do estudo-piloto e na realização das avaliações nas

diferentes escolas. Neste sentido, foi necessário existir uma grande entreatajuda e cooperação entre os professores estagiários. Consideramos que o trabalho em equipa foi muito positivo, pois procuramos auxiliar todos os colegas que, dia das suas avaliações, possuíam poucos elementos na sua equipa.

Em suma, participamos de forma ativa neste projeto, tendo estado disponíveis para realizar todo o trabalho de campo que fosse necessário. A integração neste projeto foi uma mais valia não só por recordar um conjunto de conhecimentos científicos, como também pela possibilidade em estarmos em contacto com diferentes realidades escolares.

8. Considerações finais

Findado o EP, torna-se preponderante realizar uma retrospectiva acerca de toda a PL, de modo a refletir sobre a prática docente, processo de importância inegável na formação do professor.

A missão do professor vai muito além do que a mera transmissão de conteúdos programáticos das diferentes matérias previstas. Neste sentido, assumindo que nem todos os alunos têm as mesmas expectativas e objetivos, cabe ao professor encontrar as melhores estratégias, no sentido de promover o gosto pela prática de atividade física, numa perspectiva de saúde e bem-estar.

Na escola, o professor terá pela frente um conjunto de alunos com objetivos/expectativas/gostos pela disciplina completamente díspares, criando um sem número de desafios. Esta disparidade de situações com que o professor se depara diariamente, obriga-o a desenvolver uma série de competências com o objetivo de incutir e promover gosto pela atividade física e a conscientização da necessidade e importância da mesma. O EP, devido à variabilidade de desafios que lançou ao professor, promoveu, no mesmo, uma capacidade crítica de análise constante e permanente ao meio que o rodeia.

Este foi um trajeto que nos permitiu, enquanto professores, a primeira abordagem à escola, promovendo a aquisição de saberes, através das práticas e experiências adquiridas ao longo do estágio. Todo o processo possibilitou, também, fruto do envolvimento muito interativo com toda a comunidade educativa, desde os alunos, professores e funcionários, o desenvolvimento das nossas aprendizagens e aquisição de saberes, enquanto educadores.

Numa primeira fase, foi importante a aquisição de conhecimentos e aprendizagens didático-pedagógicas, como saber gerir o tempo de aula, avaliar comportamentos de desvio e decidir qual a estratégia de intervenção perante as diferentes situações. Ao longo do ano, as dificuldades foram diminuindo com o aperfeiçoamento da prática, através da análise e reflexão constantes, onde o ciclo diagnóstico-prescrição-controlo teve um papel fundamental na procura pelas soluções mais eficientes para dar resposta aos problemas a solucionar.

Constataram-se inúmeros problemas e dilemas resultantes da PL, que tiveram de ser vistos como desafios a superar, através da capacidade de pesquisa, reflexão, e ação do professor. Ao longo de todo o EP, fomos desafiados com uma multiplicidade de tarefas a desempenhar na nossa intervenção educativa, facto que estimulou, de forma determinante, o desenvolvimento das capacidades anteriormente referidas. Assim, o estágio foi visto como um espaço de desconstrução e de construção, na medida em que nos permitiu refletir sobre a melhor forma de agir e interagir com o meio envolvente, permitindo a aquisição de experiências para uma prática futura.

Neste sentido, considera-se que foram muitas as aprendizagens adquiridas, desde o desenvolvimento de competências ao nível da adaptação e envolvimento com a comunidade escolar, organização dos conteúdos programáticos, operacionalização das tarefas propostas, implementação de estratégias de ensino, capacidade de tomada de decisão, reflexão e comunicação.

Os conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais são importantes para a construção de um professor de excelência, mas não são suficientes para que este seja capaz de orientar todo o processo pedagógico. Ao longo deste percurso foi perceptível que é necessário desenvolver criatividade e poder de compreensão e adaptação, para que sejamos capazes de solucionar a diversidade de problemas que vão surgindo, devido à multiplicidade de fatores envolvidos neste processo.

Neste enquadramento, torna-se importante destacar o saber intervir em variados contextos, tendo sido possível o desenvolvimento da nossa capacidade de identificação e interpretação dos vários indicadores decorrentes das aulas, como o saber adaptar as situações de acordo com os feedbacks fornecidos pelos alunos, ativando os meios necessários para colmatar/potenciar tais situações.

É neste sentido que as atividades desenvolvidas, nomeadamente o acompanhamento de direção de turma, as atividades de integração no meio e as atividades científico-pedagógicas, permitiram enriquecer o EP. Foram as experiências proporcionadas pelo estágio que possibilitaram uma visão mais realista das necessidades escolares.

Admitindo o processo de estágio como um espaço de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação, essencialmente académica, constatamos que a realidade escolar nos remete para o entendimento personalizado do

aluno, uma vez que este se encontra inserido num contexto singular e extremamente dinâmico.

Em suma, é de referir que este foi o início de todo um processo de transformações, enquanto professor estagiário, num contexto-escola com uma dinâmica educativa particular, coberta de saberes e conhecimentos partilhados por toda uma geração de profissionais do ensino. Deste modo, esta fase assume-se como uma etapa basilar no processo de formação do professor, desafiando constantemente a sua prática educativa, onde as experiências e práticas adquiridas irão contribuir para a construção da sua identidade profissional.

Finalizamos com a certeza de que esta é uma das primeiras de muitas etapas, rumo ao sucesso escolar e à procura de uma prática mais refletida, sistematizada e eficaz, no qual dever-se-á indagar, incansavelmente, as melhores respostas para fazer face aos desafios colocados ao longo da vida.

9. Referências bibliográficas

- Almada, A., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). A rotura – a sistemática das actividades desportivas. Torres Novas: Edição VML.
- Assunção, A. (2011). *Efeito do desajustamento das dimensões do mobiliário escolar em relação às características morfológicas de adolescentes com diferentes níveis de maturação na prevalência de sintomas músculo-esqueléticos na coluna vertebral*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ergonomia. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa. Acedido a 7 de março de 2017. Obtido em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3663/1/Tese_definitiva_AnaAssuncao.pdf
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Barros, C. (2007). Força muscular em crianças órfãs por aids. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento Revista de Educação Física da UFRGS*. 8 (1), pp. 31-39. Doi: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2635>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1): 5-8;
- Carmona, A. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Castelo Branco: A. Carmona. Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 5 de agosto de 2018 em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>
-

- Carvalho, C. (1993). *Desenvolvimento e treinabilidade da força em jovens em fase pubertária. Estudo em alunos do 8º ano de ambos os sexos em escolas de Vila Real*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Carvalho, C. (1996). *A Força em Crianças e Jovens - O seu desenvolvimento e treinabilidade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, C. (2004). Treino e desenvolvimento da força em crianças e jovens. *Publicaciones*, 33, pp. 169-187.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Revista Científica de Educação*, 10 (10), pp. 49-62. Consultado a 10 de agosto de 2018 em: http://www.socialitaperuna.com.br/downloads/plano_de_aula.pdf
- Correia, C. (2016). *Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: C. Correia. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Freitas, D. (2015). *Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: D. Freitas. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Galatti, L. (2006). *Pedagogia do esporte: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem de jogos esportivos coletivos*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In T. Fernando (Eds), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-55). Porto: FADEUP
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
-

- Lopes, H. (2010). Repensar a Formação. In: *Pedradas no Charco – Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico* (pp. 58-59). Funchal: Universidade da Madeira.
- Marques, R. F. (2009). Estudo comparativo entre concepções metodológicas para o ensino técnico da natação. *Revista Digital - Buenos Aires*, n.º 128. Consultado a 12 de Fevereiro de 2019 em: <http://www.efdeportes.com/efd128/estudo-comparativo-entre-concepcoes-metodologicas-para-o-ensino-tecnico-da-natacao.htm>
- Marques, R. (2015). *A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos*. Relatório apresentado para obtenção do grau de mestre. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: A. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado a 13 de maio de 2016 em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012) Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, (6), pp. 57-69. Consultado a 15 de julho de 2018 em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>
- Mitchel S.A., Oslin, L., & Griffin, L. (2013). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Moreira, J. & Cornelian, C. (2013). A importância do bom posicionamento postural em escolares – o papel do professor de educação física. *Revista Uningá Review*, vol. 16, n.º 3. Consultado a 7 de Março de 2017 em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1480/1093>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (first online edition). United States: Spectrum Institute for Teaching and Learning. Consultado a 15 de julho de 2018 em: http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf

- Pacheco, R., Lopes, M. e Real, N. (2009). Aprender a jogar no jogo - Um guia para o ensino do futebol. Porto: Associação Juvenil Escola de Futebol Hernâni Gonçalves.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Ramos, A. & Rodrigues, N. (2013). A educação física escolar x educação postural: uma abordagem da realidade em macapá. *Revista Digital - Buenos Aires*, n.º 177. Consultado a 6 de Março de 2017 em: <https://www.efdeportes.com/efd177/educacao-fisica-escolar-x-educacao-postural.htm>
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Consultado a 17 de julho de 2018 em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação - Avaliação da Aprendizagem* (pp. 75-92). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. (2000). *O treino de força nas condições da aula de Educação Física. Estudo em alunos de ambos os sexos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Serafini, O. & Pacheco, J. (1990). A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento. In *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sousa, O. & Boavista, C. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, pp. 77-93.
- Tabata, I., Nishimura, K., Kouzaki, M., Hirai, Y., Ogita, F., Miyachi, M. & Yamamoto, K. (1996). Effects of moderate intensity-endurance and high intensity-intermittent training on anaerobic capacity and VO₂max. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 28, pp. 1327-1330.
- Torres, M. (2007). *O papel do director de turma enquanto mediador sócio-cultural e gestor intermédio na organização escolar*. Dissertação de Mestrado em

Administração e Planificação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Vargas, T. (2011). *A importância do treino de força nas aulas de Educação Física*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado a 18 de julho de 2018 em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1597/Semin%C3%A1rio%20Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio-%20A%20Import%C3%A2ncia%20do%20Treino%20de%20For%C3%A7a%20em%20EF,%20Tiago%20Vargas%20n20095534.pdf?sequence=1>

Vieira, C. (2013). *Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: C. Vieira. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.

10. Anexos

Anexo I - Condição Física

Força

Para o desenvolvimento do trabalho de força nas nossas aulas vamos recorrer ao treino funcional, mais precisamente ao protocolo de treino desenvolvido por Izumi Tabata, que consiste num método de treino intervalado de alta intensidade. Este sistema de treino tem a duração de 4 minutos, envolvendo 8 ciclos de 20 segundos de alta intensidade, seguidos por 10 segundos de descanso ativo. Esta proposta de treino permite trabalhar e desenvolver as aptidões cardiorrespiratórias e de força resistente simultaneamente, num curto espaço de tempo.

Tabela 1: Planeamento anual do trabalho de força















Sequência	1	2	3	4	5
Duração	26/09/2016 a 03/11/2016	07/11/2016 a 05/01/2017	09/01/2017 a 16/02/2017	20/02/2017 a 20/04/2017	24/04/2017 a 08/06/2017
Nº de aulas	12 aulas	9 aulas	12 aulas	11 aulas	11 aulas
Nº de series	2	2	2	2	2
Nº de exercícios	4	4	4	4	4
Tempo em tarefa	20 segundos	20 segundos	20 segundos	20 segundos	20 segundos
Tempo em repouso	10 segundos	10 segundos	10 segundos	10 segundos	10 segundos
Tempo total	4 minutos	4 minutos	4 minutos	4 minutos	4 minutos

Esta unidade didática tem uma lógica na organização da sequência de exercícios, como também na progressão ao longo dos diferentes ciclos que irão ser introduzidos. Os exercícios estão organizados por forma a que os alunos trabalhem o corpo todo. O primeiro exercício é de receção à tarefa e consiste num exercício geral que trabalha mais a nível cardiovascular. O segundo exercício tem por objetivo trabalhar os membros superiores, o terceiro trabalhar os membros inferiores e o quarto trabalhar a zona abdominal.

A progressão dos exercícios ao longo dos ciclos tem por finalidade ser um novo estímulo para os alunos, mas que esse mesmo estímulo seja superior ao anterior. Procuramos que os exercícios sejam na maior parte dos casos uma progressão do exercício anterior. Sempre que isso não é possível tentámos que o exercício aplicado fosse ao encontro dos comportamentos que pretendíamos solicitar.

A introdução de cada ciclo está planejada para ocorrer de 6 em 6 semanas, no entanto se verificarmos que os alunos estão a realizar com muita facilidade ou o inverso, mudamos ou mantemos mais algum tempo. Tudo irá depender da percepção que vamos tendo dos alunos ao longo das aulas.

Tabela 2: Sequência de exercícios por ciclo

Nº	Tabata 1 26/09/2016 - 03/11/2016	Tabata 2 07/11/2016 - 05/01/2017	Tabata 3 09/01/2017 - 16/02/2017	Tabata 4 20/02/2017 - 20/04/2017	Tabata 5 24/04/2017 - 08/06/2017
1	Jumping Jack 	Skater Jump 	Mountain Climbers 	Burpee 	Tuck Jump 
2	Push Up 	Push Up T 	Push Up Shoulder Tap 	Plank Push Up 	Super Man Push Up 
3	Full Squat 	Squat Jump 	Squat Jacks 	Crisscross Lunge 	Split Jump 
4	Flutter Kicks 	Walkout 	Plank Jack 	Crunch 	Reverse Crunch 





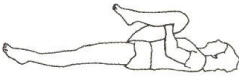








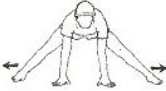




Flexibilidade

Para o desenvolvimento do trabalho de flexibilidade serão utilizados nas nossas aulas exercícios predominantemente estáticos, que serão realizados durante 30 segundos cada exercício.

Tabela 3: Planeamento anual do trabalho de flexibilidade

Período	1º Período	2º Período	3º Período
Duração	03/10/2016 a 15/12/2017	03/01/2017 a 04/04/2017	20/04/2017 a 06/06/2017
Nº de aulas	18 aulas	23 aulas	12 aulas
Nº de series	1	1	1
Nº de exercícios	6	6	6
Tempo em tarefa	30 segundos	30 segundos	30 segundos
Tempo total	5 minutos	5 minutos	5 minutos

Tabela 4: Sequência de exercícios por período

Nº	1º Período	2º Período	3º Período
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Balanço da unidade didática

A aplicação do trabalho de força sempre foi algo que perspetivamos fazer mesmo antes de começarmos o estágio na escola, uma vez que é algo em que acreditamos vivamente nos seus benefícios para a população em geral, como também para os jovens em estado de crescimento e maturação.

A aplicação do trabalho de força não foi bem aceite numa fase inicial pela turma. No entanto, com o passar do tempo foram percebendo os benefícios da sua aplicação, principalmente quando realizada a apresentação relacionada com a área dos conhecimentos em que abordamos o tema sobre os processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física.

Tínhamos planeado abordar cinco ciclos ao longo do ano letivo, no entanto só nos foi possível abordar quatro, visto que só avançaríamos de ciclo quando verificássemos que os alunos estavam a realizar com muita facilidade o anterior, o que demonstrava que tinha havido alguma evolução ao nível da aptidão física dos alunos.

Em algumas aulas, após analisar o estado anímico da turma, foram necessários mudar a proposta de exercícios. Nesta logica, em alguns momentos, realizamos outros exercícios para

promover uma maior motivação na realização dos mesmos. Algo que se verificou benéfico em alguns momentos, já que os alunos se mostraram mais empenhados.

Considero que foi uma mais valia a aplicação do trabalho de força, e da forma como o foi feito, uma vez que os alunos na sua grande maioria melhoraram em todos os testes do fitnessgram relacionados com a componente de força e resistência.

A aplicação do trabalho de flexibilidade não correu tão bem, fruto também da ideia que o professor tem da flexibilidade. Seria importante ter estimulado os alunos com outras metodologias a este nível e não ser só aquela metodologia estanque.

Anexo II - Apresentação Área dos Conhecimentos

<p style="text-align: center;">  Núcleo de Estágio de Educação Física Disciplina de Educação Física 2016/2017 DOCUMENTO DE APOIO À ÁREA DOS CONHECIMENTOS APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA </p>	<p style="text-align: center;">Aptidão física e saúde</p> <p style="text-align: center;">A aptidão física pode ser interpretada segundo duas perspectivas</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  Aptidão física associada à saúde </div> <div style="text-align: center;">  Aptidão física associada ao rendimento desportivo </div> </div>
<p style="text-align: center;">Conceitos fundamentais</p> <p>Aptidão física: A OMS define-a como a capacidade para realizar trabalho muscular de forma satisfatória.</p> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona-se com o rendimento de todas as tarefas diárias realizadas; • Envolve os domínios das aptidões físicas, psicomotoras, perceptivas e cognitivas; • É um todo que deve ser trabalhado nos seus diversos domínios; • Está diretamente relacionada com a promoção e manutenção da saúde. 	<p style="text-align: center;">Conceitos fundamentais</p> <p>Atividade física: Engloba qualquer movimento corporal que resulte num aumento de gasto energético relativamente à taxa metabólica de repouso.</p> <p>Exercício físico: Atividade física realizada de forma intencional que resulta em melhoria ou manutenção de uma ou mais facetas da aptidão física.</p> <p>Atividade física desportiva: Abarca um conjunto mais restrito, quando comparado com a atividade física. Embora envolva movimento, este integra-se num sistema complexo que abrange instituições, regulamentos, técnicas, táticas, competições, etc.</p>
<p style="text-align: center;">Fatores de promoção de um estilo de vida saudável</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma alimentação equilibrada;  • Praticar exercício físico regularmente;  • Repousar, no mínimo, oito horas por dia;  • Não consumir álcool, drogas e tabaco;  • Adotar hábitos de higiene e de segurança;  • Conviver com outras pessoas.  	<p style="text-align: center;">Controlo da frequência cardíaca</p> <p>Peito: Colocar a palma da mão sobre a zona do coração. Esta técnica só deve ser utilizada após esforço. </p> <p>Artéria carótida: Colocar o dedo indicador e o dedo médio no pescoço e pressionar a artéria carótida. </p> <p>Artéria Radial: Colocar o dedo indicador e o dedo médio sobre o pulso no prolongamento do polegar (onde passa a artéria radial). </p>
<p style="text-align: center;">Calculo da frequência cardíaca</p> <p>Contar o número de batimentos durante 10 segundos e multiplicar por 6 Exemplo: 26 batimentos em 10 segundos: $26 \times 6 = 156$ bpm.</p> <p>Frequência cardíaca máxima = 220 - idade Exemplo: um jovem de 17 anos → $220 - 17 = 203$ FCM.</p> <p>Para calcular a frequência a atingir: Se um jovem de 17 anos quiser realizar um exercício aeróbio (60 a 70% da FCM), as pulsações devem situar-se entre as 122 e as 142 pulsações por minuto.</p> <p>FCM = $220 - 17 = 203$ 60% da frequência cardíaca máxima = $203 \times 0,6 = 122$ bpm. 70% da frequência cardíaca máxima = $203 \times 0,7 = 142$ bpm.</p>	<p style="text-align: center;">Sinais físicos</p>    
<p style="text-align: center;">Sinais de alarme</p>    	<p style="text-align: center;">Flexibilidade</p> <p>Define-se pela capacidade de realizar movimentos de grande amplitude angular em torno de uma articulação, por intermédio de uma contração muscular voluntária ou por ação de forças externas.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Movimento dinâmico</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>Movimento estático</p>  </div> </div>

Força

11

Capacidade do aparelho neuromuscular em superar uma resistência pelo movimento, com base na contração muscular. A força pode manifestar-se através de variantes estáticas (isométricas) ou dinâmicas (isotónicas). Teoricamente, têm sido identificadas três formas de força: máxima, rápida/explosiva e resistente.

Força máxima:
É a quantidade máxima de peso levantado num esforço simples máximo, onde o aluno completa todo o movimento que não poderá ser repetido uma segunda vez.

Força rápida/explosiva:
Que permite superar uma resistência não máxima a uma grande velocidade (quando a resistência é maior e a aceleração é submáxima).

Força resistente:
Quando a aceleração é média e mais ou menos constante no tempo.

Protocolo Tabata

12

Treino intervalado de alta intensidade
Duração: 4 minutos (20 segundos de alta intensidade, seguidos por 10 segundos de descanso ativo).

Benefícios do treino intervalado de alta intensidade:

- Trabalha a potência aeróbia;
- Aumenta a captação de oxigénio;
- Melhora a capacidade cardiorrespiratória;
- Reduz a gordura corporal acumulada;
- Melhora a aptidão física;
- Reduz a fadiga no dia a dia.

Forma de avaliação da aptidão física - Fitnessgram

13

A aptidão física é fundamental para que cada indivíduo tome consciência do nível das suas capacidades motoras.

Área A: Zona com Necessidade de Incremento dos níveis de Aptidão Física (ZNI).

Área B: Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF).

Forma de avaliação da aptidão física - Fitnessgram

14

Aptidão aeróbia

Teste da Milha




Aptidão física

Força média – abdominais 

Força superior – extensão de braços 

Flexibilidade dos membros inferiores – senta e alcança

Força e flexibilidade do tronco – extensão do tronco

Força, resistência e flexibilidade – flexibilidade dos ombros 


Carga de treino e seus efeitos

15

Carga – é o estímulo (exercício ou exercícios) que provoca uma **desorganização estrutural do organismo**. – provoca uma desestabilização e fadiga e obriga o sistema a procurar meios de responder ao estímulo/dificuldade.

Adaptação – é atingir um estado em que a mesma carga já não provoca desestabilização nem fadiga = **obteve uma melhoria das capacidades motoras**.

Ciclo de autorrenovação da matéria viva



Legenda:
1 - Efeito da carga (fadiga)
2 - Repouso e alimentação
3 - Supercompensação

Princípios de Treino

16

PRINCÍPIO	DEFINIÇÃO/CONCEITO
Princípio da continuidade	Para que os efeitos da aplicação de cargas se mantenham, é necessário aplicá-las durante todas as semanas ao longo de todo o ano.
Princípio da progressão	À medida que as capacidades aumentam de nível, é necessário aumentar as cargas de treino de forma progressiva e gradual (evolução do processo de treino).
Princípio da reversibilidade	Os ganhos que se obtêm pela aplicação de cargas de treino rapidamente se perdem se se deixar de aplicar cargas, isto é, se se deixar de praticar exercício físico beneficiar-se um retrocesso das capacidades ao nível inicial, ou mesmo abaixo deste.
Princípio da individualização	Os processos de adaptação variam segundo a pessoa. Por isso, o treino deve ser tão individualizado quanto possível.
Princípio da intensidade	A intensidade do trabalho deve ser suficientemente grande para causar uma reação do organismo, mas não tão excessiva que não permita a recuperação do esforço.
Princípio da proporcção	O descanso deve ser proporcional ao trabalho.
Princípio da unidade	O organismo é uma máquina que atua em conjunto. Assim, tudo aquilo que afeta uma parte afeta a totalidade.

A importância da alimentação na adolescência

17



Determinantes do comportamento alimentar na adolescência

18

As preferências alimentares infantis são determinadas fundamentalmente pelo critério "gostar ou não gostar".

Já as atitudes dos adolescentes face aos alimentos implicam factores bastante mais complexos que interagem entre si de forma integrada.

As razões que os levam a consumir este ou aquele produto relacionam-se com:


- as qualidades intrínsecas do mesmo (como ser ou não saudável, ser ou não natural, ser gostoso, ter aspecto atraente, etc.);
- as consequências do seu consumo no evoluir do peso corporal;
- as influências sociais decorrentes da observação dos modelos juvenis, com hábitos de vida que facilitam ou estimulam o consumo de este ou aquele produto;
- antecedentes relativos às preferências quando criança;
- influências familiares.

Necessidades nutricionais na adolescência

19


ENERGIA

- Nesta etapa o que nutricionalmente pode merecer mais atenção é a quantidade de energia diária necessária, que, varia consideravelmente entre sexos, de acordo com a taxa de velocidade de crescimento, composição corporal e grau de atividade física.
- No entanto devido às preocupações com o aumento do excesso de peso e obesidade nos adolescentes, há que analisar individualmente cada caso.



PROTEÍNAS

- Contribuem para a reparação e construção dos tecidos.
- Neste período as necessidades proteicas variam de acordo com o grau de maturação física; estes valores podem ir desde as 34 g às 52 g/dia, correspondendo a cerca de 10-30% do Valor Energético Total diário.




Necessidades nutricionais na adolescência

20

HIDRATOS DE CARBONO

- Cerca de 130 g/dia, tal como para as crianças e adultos.
- As fontes preferíveis de hidratos de carbono são os cereais e seus derivados integrais, frutas e vegetais, já que estes alimentos são excelentes fornecedores de vitaminas, minerais e fibra.



GORDURA

- 30-35% do valor calórico total.
- <10% AG saturados.
- Recomenda-se um consumo adequado de ácidos gordos essenciais, série ómega-3 e ómega-6. Estes estão envolvidos na regeneração das membranas que envolvem os neurónios -> memória.



Distribuição do volume calórico diário

É fundamental realizar 5 a 7 refeições diárias, comer com intervalos máximos de 3 horas e 30 minutos e evitar um jejum noturno superior a 10 horas.


Do ponto de vista Individual
Tome-se, por exemplo, um jovem de 17 anos de idade, com 70 Kg de massa corporal, dos quais 25% são de massa gorda. Neste caso específico, segundo os valores de referência para a idade e género, o jovem necessita perder no mínimo 4,1% de massa gorda, ou seja, 2,9 Kg.

A título de exemplo

Hamburger de 510 Kcal;
- 5 minutos a ingerir
- 102 Kcal por minuto

➔

Corrida a 11km/h;
- 40 minutos para gastar 510 Kcal;
- 12,8 Kcal por minuto.



Frequência cardíaca ideal:
- 60 a 75% da FCM;
- 122 - 152.

Como substituir o consumo da gordura trans na alimentação

Como substituir o consumo da gordura trans na alimentação

Alimentos preparados	Pão de forma	→	Pão caseiro
	Bolacha	→	Fruta
	Sopa instantânea	→	Sopa de legumes caseira
	Gelados	→	Batido de iogurte com fruta, Gelado de sumo de fruta natural
	Batatas fritas	→	Frutos gordos/oleaginosos, Frutos secos
	Outros salgadinhos de pacote	→	Tremçoços, castanhas
Alimentos pré-confeccionados	Enchido	→	Fião recheado com carne moída, frango, vegetais, peixe, ovo, etc.
	Massa quebrada	→	Massa caseira: misture 1 chávena de farinha de trigo, com 1 chávena de aveia moída, 1 colher de chá de fermento e 1 colher de chá de bicarbonato de sódio. Numo outra taca, misture 1/4 chávena de azeite, sumo de 1 limão, 1 chávena de água e mexa ligeiramente.
	Farinados	→	Carimé/peixe envolvido em pão ralado e confeccionado no forno
	Massa folhada	→	Bolo caseiro (tipo pão de lé)
Alimentos frescos	Hambúrguer	→	Hambúrguer caseiro
Fast-food	Nuggets	→	Wrap com vegetais, ovo ou frango
	Pizza	→	Pizza com massa de pão e adicione fruta, vegetais + carne ou peixe.
Gordura de adição	Margarina	→	Pasta de sésamo, azeitona, amendoim

Rotulagem

Informações obrigatórias:

- Denominação do género alimentício. Caso o produto alimentar tenha sido sujeito a um determinado processamento, é necessário que este conste na sua denominação.
- Lista de ingredientes: todos os ingredientes que fazem parte do produto são indicados por ordem decrescente de peso.
- Declaração nutricional: 100g ou ml
 - Valor energético;
 - Quantidade de lipídios, ácidos gordos saturados;
 - Quantidade de hidratos de carbono, dos quais açúcares;
 - Proteínas;
 - Sal.
- Alergénicos
 - Cereais que contêm glúten; Crustáceos e moluscos; Ovos; Peixe; Amendoins; Soja; Leite; Frutos de casca rija; Alho; Mostarda; Sementes de sésamo; Dióxido de enxofre e sulfitos; Tremçoços.

Rotulagem

Na escolha dos alimentos, é necessário compreender as informações que constam no rótulo. Algumas destas informações têm um carácter obrigatório, outras são opcionais. As obrigatórias devem estar escritas de forma clara e em de fácil leitura, possibilitando uma escolha adequada dos alimentos, contribuindo para a promoção da saúde e prevenção da doença.

CHOCOLATE
Ingredientes: Pasta de cacau, açúcar, manteiga de cacau, emulsionante (E322 (contém soja)), aroma, Pó de leite, leite em pó, amido de milho, frutos de cacau rija, leite e glúten. Cacau: 72% mínimo.

DECLARAÇÃO NUTRICIONAL	Por 100g de produto	Por porção (25g)	%* DI
ENERGIA	2380Kcal	595Kcal	7
LÍPIDIOS	30g	7,5g	13
GLÍCIDIOS	65g	16,25g	20
PROTEÍNAS	10g	2,5g	20
SAL	0g	0g	0

* Dose de Referência (DR) - Dose de referência para um adulto médio (8400Kcal / 2100Kcal). Esta embalagem contém aproximadamente 4 porções.

Hidratação


Hidratação e o exercício físico

A água representa cerca de 57 a 65% da massa corporal do homem e cerca de 46 a 53% da massa corporal da mulher (Guerra, 2005).

Uma boa hidratação é essencial à saúde do organismo e do cérebro, ajudando a prevenir a fadiga e mantendo constantes os níveis de concentração.

As diferenças associadas ao género devem-se à quantidade de massa isenta de gordura, que é superior no género masculino. Este tecido apresenta 65-75% de água na sua constituição, ao contrário da gordura corporal, que apenas apresenta 20 a 30% de água (McArdle et al. 2001).

Podemos obter água a partir de três fontes: líquidos, alimentos e metabolismo.



Hidratação

Estratégias de hidratação de acordo com a duração do exercício

Orientações para atividades com duração de uma hora ou menos:

Ingerir líquidos para otimizar os mecanismos de regulação da temperatura corporal e fornecimento de hidratos de carbono.

Como tal, é recomendado:

- Iniciar o exercício bem hidratado: consumir, duas horas antes da atividade, aproximadamente, 500 ml de líquidos (+/- 2 copos).
- Imediatamente antes do exercício: 5 ml/kg.
- Consumir líquidos que estejam entre 15 a 20 °C, tenham paladar e forneçam hidratos de carbono.
- Beber líquidos durante a atividade sempre que possível. O ideal é cada 15-20 minutos uma quantidade de 150 a 200 ml (+/- 1 copo).
- Repor as perdas hídricas após o final da sessão de exercício. Por cada quilo perdido durante o exercício, deve ingerir-se 1,5 l (+/- 6 copos).

Cor da urina de acordo com a hidratação



O objetivo passa por assegurar que a cor da urina corresponda à cor das faixas 1, 2 ou 3.


As cores 4 e 5 sugerem desidratação e as cores 6, 7 e 8 desidratação severa.

Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física

Ao longo da apresentação abordamos os seguintes tópicos:

- Aptidão física e saúde
- Conceitos fundamentais
- Fatores de promoção de um estilo de vida saudável
- Adaptações do organismo ao esforço
- Controlo da frequência cardíaca
- Como calcular a frequência cardíaca
- Conceito de flexibilidade
- Conceito de força
- Em que consiste o fitnessgram
- Conceito de carga de treino e os seus efeitos
- Princípios do treino
- Princípios para uma alimentação saudável
- Importância da hidratação

Vídeo sobre alimentação saudável



Obrigado pela vossa atenção



Anexo III - Exemplo de Testes Escrito

Escola Secundária Jaime Moniz

2016/2017 - 2º Período

Teste de Educação Física – 20 valores

Duração: 90 minutos

Nome: _____ Nº: _____

Leia com atenção todas as questões e responda na folha de teste. Nas questões de escolha múltipla faça um círculo à volta da alínea correta.

- a) Nas nossas aulas, para realizar o trabalho de força utilizamos o treino intervalado de alta intensidade, nomeadamente o protocolo Tabata. Refira qual a duração deste trabalho, especificando também o tempo em exercício e o tempo de descanso. (1 val.)

R.: 4 minutos. (0,5 val.) 20 segundos de alta intensidade (0,25 val.), intercalados por 10 segundos de descanso ativo (0,25 val.).

- b) Mencione três benefícios do treino intervalado de alta intensidade. (1,5 val.)

R.: Trabalha a potência aeróbia; aumenta a captação de oxigénio; melhora a capacidade cardiorrespiratória; reduz a gordura corporal acumulada; melhora a aptidão física; reduz a fadiga no dia a dia. Nota: 0,5 val. por cada fator corretamente enunciado.

- c) Um jovem com 23 anos contabilizou 31 batimentos cardíacos em 10 segundos. Diga, justificando, se o mesmo se encontra acima ou abaixo da sua FCM. (1,5 val.)

R.: $220 - 23 = 197$ FCM (0,5val.). $31 \times 6 = 186$ bpm (0,5 val.) Assim sendo, o jovem encontra-se abaixo da sua FCM (0,5 val.).

- d) A frequência cardíaca pode ser medida manualmente: (0,5 val.)

1. na artéria carótida sentindo a pulsação no pulso.
2. na artéria radial sentindo a pulsação na mandíbula.
3. na artéria carótida sentido a pulsação na mandíbula e na artéria radial sentindo a pulsação no pulso.
4. as opções a) e b) estão corretas.

R.: Alínea c.

e) A frequência cardíaca é um importante indicador da: (0,5 val.)

1. intensidade a que está sendo realizado o exercício.
2. velocidade de execução do exercício.
3. força aplicada no exercício.
4. as opções a) e b) estão corretas.

R.: Alínea a.

f) Na figura abaixo é exibido o ciclo de autorrenovação da matéria viva. Indique o número que está associado à fase do repouso e alimentação. (1 val.)

R.: Número 2.



g) Faça corresponder as definições abaixo apresentadas aos respectivos princípios de treino. (1,5 val. – 0,25 val. cada alínea correta).

1	Para que os efeitos da aplicação das cargas se mantenham, é necessário aplicá-las durante todas as semanas ao longo de todo o ano.
2	À medida que as capacidades motoras aumentam de nível, é necessário aumentar, de forma progressiva e gradual as cargas de treino.
3	Os ganhos obtidos pela aplicação de cargas de treino, são rapidamente perdidos, quando deixamos de aplicá-las.
4	Os processos de adaptação variam em função do indivíduo. Por esse facto, o treino deve ser tão individualizado quanto possível.
5	O descanso deve ser proporcional ao trabalho.
6	A intensidade do trabalho deve ser suficientemente grande para causar uma reação do organismo, mas não tão excessiva que não permita a recuperação do esforço.

3	Princípio da reversibilidade	1	Princípio da continuidade
2	Princípio da progressão	4	Princípio da individualização
5	Princípio da proporção	6	Princípio da intensidade

h) Indique 3 fatores que contribuem para um estilo de vida saudável. (1,5 val.)

R.: Fazer uma alimentação equilibrada; praticar exercício físico regularmente; repousar, no mínimo, oito horas por dia; não consumir álcool, drogas e tabaco; adotar hábitos de higiene e de segurança; conviver com outras pessoas. Nota: 0,5 val. por cada fator corretamente enunciado.

- i) Responda com V (verdadeiro) ou F (falso) às afirmações abaixo apresentadas. (2 val. – 0,25 val. cada alínea correta)

Afirmações	V ou F
9.1. As proteínas contribuem para a reparação e construção dos tecidos.	V
9.2. As pessoas que comem mais fruta e vegetais, inseridos numa alimentação saudável, aumentam o risco de sofrer de algumas doenças crónicas.	F
9.3. As fontes preferíveis de hidratos de carbono são os cereais e seus derivados integrais, frutas e vegetais, já que estes alimentos são excelentes fornecedores de vitaminas, minerais e fibra.	V
9.4. As pessoas que comem mais fruta e vegetais, inseridos numa alimentação saudável, aumentam o risco de sofrer de algumas doenças crónicas.	F
9.5. Devido ao desenvolvimento muscular acelerado, esquelético e endócrino, as necessidades de cálcio são superiores durante a infância e idade adulta do que na puberdade e adolescência.	F
9.6. Alimentos como as vísceras, carnes, gema de ovo, pescado, leguminosas, cereais e derivados integrais, frutos gordos e hortaliças verde-escuras são boas fontes de ferro.	V
9.7. É fundamental realizar 5 a 7 refeições diárias, comer com intervalos máximos de 3 horas e 30 minutos e evitar um jejum noturno superior a 10 horas.	V
9.8. No pequeno almoço, as fontes de cereais como o pão, as bolachas ou as tostas, devem ser de preferência de cor branca, por serem mais ricos em fibras, vitaminas e minerais.	F

- j) Explique como é que o jejum prolongado poderá afetar negativamente a capacidade de aprendizagem de um aluno. (1,5 val.)

R.: O corpo fica mais lento (0,5 val.), maior défice de atenção (0,5 val.), menor capacidade de concentração nas aulas e de aprendizagem (0,5 val.).

- k) Refira quatro dos grupos alimentares presentes na roda dos alimentos. (2 val.)

R.: Cereais e derivados, e tubérculos; hortícolas; fruta; lacticínios; carnes, pescado e ovos; leguminosas; óleos e gorduras. **Nota:** 0,5 val. por cada grupo alimentar corretamente referido.

- l) Na escolha dos alimentos processados é necessário ler e compreender as informações que constam no rótulo. Algumas dessas informações têm um caráter obrigatório. Indique quais são. (2 val.)

R.: Denominação do género alimentício; lista de ingredientes; declaração nutricional; alergénios. **Nota:** 0,5 val. por cada informação corretamente enunciado.

- m) Refira, sucintamente, como devem ser constituídas as principais refeições do dia. (2,5 val.)

R.: Tanto o almoço, como o jantar devem iniciar-se com um prato de sopa, que tem como grandes vantagens uma elevada riqueza nutricional e um baixo valor calórico (0,75 val.). Depois da sopa, o prato deverá ser constituído de massa, arroz ou batatas, carne, pescado ou ovos e vegetais cozinhados ou crus, de acordo com a preferência, mas variando sempre os alimentos (1 val.). A sobremesa deve ser composta por uma peça de fruta, deixando o doce para ocasiões especiais (0,75 val.).

- n) A hidratação é um dos aspetos mais importantes antes, durante e após a prática de exercício físico. Mencione dois, dos cuidados a ter, para prevenir a desidratação como consequência da atividade desportiva. (1 val.)

R.: Iniciar o exercício bem hidratado: consumir, duas horas antes da atividade; consumir líquidos que estejam entre 15 a 20 °C, tenham paladar e forneçam hidratos de carbono; beber líquidos durante a atividade sempre que possível (o ideal é cada 15-20 minutos); repor as perdas hídricas após o final da sessão de exercício. **Nota:** 0,5 val. por cada 1 de 2 recomendações corretamente enunciadas.

Anexo IV - Plano anual do 12º11

Matérias escolhidas pelos alunos

Matérias selecionadas		
Jogos desportivos coletivos (escolha 2)	Futebol	7
	Basquetebol	6
	Andebol	6
	Voleibol	13
Desportos individuais (escolha 1)	Atletismo	7
	Ginástica	9
Outras (escolha 1)	Badminton	2
	Judo	3
	Râguebi	1
	Softbol/Basebol	6
	Natação	Opção Escolar
	Ténis	4
Dança	Dança	Obrigatório

Periodização das matérias curriculares

Aulas	1º Período					2º Período					3º Período		
	Nº	Matérias	Instalação			Nº	Matérias	Instalação			Nº	Matérias	Instalação
Segunda Feira	24	Futebol Voleibol Natação	CF	PISC	CF	26	Futebol Basebol Voleibol Ginástica Dança	CF	PAV	GIN	11	Basquetebol Ténis	GAL
Quinta Feira			PAV	PISC	CF			CF	CF	GIN			GAL
Todas	Trabalho de capacidades condicionais: força, flexibilidade e resistência aeróbia.												

Periodização das matérias no calendário escolar 2016/2017

SETEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

OUTUBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

NOVEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

DEZEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

JANEIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

FEVEREIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

MARÇO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

ABRIL						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAIO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

JUNHO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

LEGENDA	
	Apresentação
	Futebol
	Voleibol
	Natação/Ginásio
	Basebol
	Dança/Ginástica
	Basquetebol
	Ténis de Campo

LEGENDA	
	Desporto Escolar
	Fitnessgram
	Aula livre
	Aulas teóricas
	Testes
	Feridos
	Pausa Letiva
	Atividade de extensão curricular

Anexo V - Plano anual do CEF62

Matérias escolhidas pelos alunos

Matérias selecionadas pelo professor		
Jogos desportivos coletivos (escolha 2)	Futebol	Opção do Professor
	Basquetebol	Opção do Professor
	Andebol	
	Voleibol	Opção do Professor
Desportos individuais (escolha 1)	Atletismo	Opção do Professor
	Ginástica	
Outras (escolha 1)	Badminton	
	Judo	
	Râguebi	
	Softbol/Basebol	
	Natação	Opção Escolar
	Ténis	
Dança	Dança	Obrigatório

Periodização das matérias curriculares

Aulas	1º Período					2º Período				
	Nº	Matérias	Instalação			Nº	Matérias	Instalação		
Terça Feira	12	Voleibol Natação Basquetebol	PAV	PISC	GAL	13	Basquetebol Futebol Atletismo Dança	GAL	CF	GIN
Todas	Trabalho de capacidades condicionais e coordenativas: força, flexibilidade e resistência aeróbia.									

Periodização das matérias no calendário escolar 2016/2017

SETEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

OUTUBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

NOVEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

DEZEMBRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

JANEIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

FEVEREIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

MARÇO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

ABRIL						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAIO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

JUNHO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

LEGENDA	
	Apresentação
	Futebol
	Voleibol
	Natação
	Aeróbica
	Basquetebol

LEGENDA	
	Atletismo
	Testes
	Feridos
	Pausa Letiva
	Testes Erico (aluno com AM)

Anexo VI - Exemplo de Unidade Didática

Unidade Didática de Ténis

Avaliação inicial

Na avaliação diagnóstica pretende-se apurar o nível de aprendizagem da turma, com a finalidade de organizar e planificar os conteúdos programáticos a abordar ao longo das aulas. Apesar de sabermos que este tipo de avaliação é abrangente, consideramos fundamental a sua realização no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite adequar os conteúdos programáticos às capacidades de cada aluno.

Após a realização da avaliação inicial, apurou-se o nível de aprendizagem da turma na matéria de ténis, pelo que se considera que os alunos se encontram em condições de abordar conteúdos do nível avançado, com algum reforço dos conteúdos do nível elementar presentes PNEF respetivo ao ensino secundário.

Tabela 1: Nível de aprendizagem dos alunos segundo o PNEF

Níveis de Aprendizagem		
Nível elementar	Parte do nível avançado	Nível avançado
9 alunos	8 alunos	2 alunos

Recursos disponíveis

Para que fosse possível abordar esta matéria foi necessário consultar o inventário do material disponível na escola com intuito de verificar se o material existente seria suficiente. Procedemos desta forma à escolha dos espaços preferenciais para a sua abordagem e através da contabilização do número de aulas realizou-se de forma criteriosa a disposição das matérias pelas aulas a decorrer durante o ano letivo.

Tabela 2: Recursos disponíveis

Recursos espaciais	Campo de futebol
Recursos materiais	Raquetes de ténis, bolas de ténis, postes, fita MEO, cones, meias-bolas recicladas.
Recursos temporais	5 aulas

Cronograma de conteúdos

Tabela 3: Cronograma de estruturação de conteúdos da matéria de ténis

Nº	Data	Local	Tempo	Conteúdos	Objetivos Específicos	Comportamentos Solicitados
50	20/04/2017	PAV	55'	Avaliação diagnóstico	Avaliação diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o nível de proficiência dos alunos.
52	27/04/2017	PAV	56'	Ações técnicas de base do ténis	Posição base Direta de fundo de court Esquerda de fundo de court	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a posição base a adotar no ténis; Compreender a influência do ângulo da raquete no momento de contato a bola; Posiciona-se para bater a bola à esquerda e à direita de acordo com a trajetória da bola; Realizar um movimento ascendente da raquete continuamente acelerado; Após cada batimento, recupera o enquadramento deslocando-se para o meio do seu campo junta à linha de fundo.
54	04/05/2017	PAV	34'	Ações técnicas de base do ténis	Posição base Serviço por cima Direta de fundo de court Esquerda de fundo de court Ações tático-estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> Posiciona-se para bater a bola à esquerda e à direita de acordo com a trajetória da bola; Colocar a bola ao longo da linha ou cruzada de acordo com a posição do adversário; Realizar um movimento ascendente da raquete continuamente acelerado; Após cada batimento, recupera o enquadramento deslocando-se para o meio do seu campo junta à linha de fundo; Realizar o serviço por cima, colocando a bola no campo contrário, tocando-a no ponto mais alto com o braço em extensão; Cria e explorar espaços vazios para finalizar; Implementa o sistema de pontuação durante o jogo.
56	11/05/2017	PAV	45'	Ações técnicas de base do ténis	Posição base Serviço por cima Direta de fundo de court Esquerda de fundo de court Vólei à direita e à esquerda Ações tático-estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> Posiciona-se para bater a bola à esquerda e à direita de acordo com a trajetória da bola; Colocar a bola ao longo da linha ou cruzada de acordo com a posição do adversário; Realizar um movimento ascendente da raquete continuamente acelerado; Após cada batimento, recupera o enquadramento deslocando-se para o meio do seu campo junta à linha de fundo; Realizar o serviço por cima, colocando a bola no campo contrário,

						<p>tocando-a no ponto mais alto com o braço em extensão;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sobe à rede e realiza vólei à esquerda ou direita sem deixar a bola tocar no solo; ▪ Cria e explorar espaços vazios para finalizar; ▪ Implementa o sistema de pontuação durante o jogo.
58	18/05/2017	PAV	55'	Avaliação sumativa	Avaliação sumativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o nível de evolução da aprendizagem dos alunos.

Estratégias didático-pedagógicas

O planeamento das aulas deve ter por base uma sistematização dos conteúdos de ensino, acompanhados de estratégias pedagógicas que permitam o professor otimizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

As estratégias pedagógicas variam consoante as situações que ocorrem no decorrer das aulas, pelo que o professor deve ter a capacidade de se adaptar, adotando sempre a estratégia que considera ser mais adequada, após a leitura e análise da situação. Este não é um processo rígido, no qual não existem alterações, mas sim um processo flexível com recurso a metodologias coerentes e com a plasticidade necessária para se moldar à medida que as situações ocorram.

Estas estratégias estão intimamente ligadas ao modo como são apresentados os conteúdos, à organização das situações, aos feedbacks que são realizados. Esta gestão que é feita pelo professor terá impactos no processo de aprendizagem que poderão ser positivos ou negativos consoante as decisões que o mesmo tomar. Neste sentido, a organização da aula deve contemplar aspetos como: a forma como o professor divide os grupos, as rotinas que são criadas com os alunos, os feedbacks fornecidos pelo professor, o estilo de ensino utilizado e o modelo de aula aplicado.

A preocupação inicial na organização desta unidade didática passa por realizar uma boa avaliação diagnóstico para que tenhamos uma visão geral sobre a turma, de forma a montarmos um conjunto de estratégias a utilizar com base no nível de proficiência dos alunos e escolher os meios que possibilitem melhores resultados e uma maior produtividade na nossa intervenção.

Após a avaliação-diagnóstico e estando consciente dos diferentes níveis de proficiência existentes na turma, considera-se que a turma na generalidade apresenta um nível bom na matéria de ténis. No entanto, foi identificado que os alunos possuem dificuldades na adoção da posição base, no deslocamento para a bola, no enquadramento com o espaço de jogo após batimento e em cumprir algumas componentes críticas dos gestos técnicos.

Desta forma, iremos recorrer numa fase inicial a algumas situações analíticas em que o professor trabalha em espelho com os alunos, demonstrando o padrão de movimento de cada gesto técnico, dividindo-o em partes de forma a salientar em cada momento os aspectos mais importantes que devem ter em atenção durante a sua execução.

Posteriormente será aplicado o ténis curto sem rede e com rede, de modo a que a bola seja batida a distancias muito curtas fazendo com que os alunos aumentem o controlo sobre a bola. Neste sentido, os alunos serão estimulados a controlar melhor a bola, otimizando o ponto de contacto raquete-bola, com a finalidade de transitar mais tarde para situações de jogo mais complexas no

Relativamente à providência de feedbacks, surgirão à medida que os alunos forem executando e sempre que se considerar necessário corrigir, prescrever, inibir ou potenciar um comportamento. Contudo tentaremos ser os mais interrogativos possíveis de modo a levar o aluno a pensar sobre o processo de execução ou de lógica de ocorrência das coisas.

Nesta unidade didática vamos dar continuidade as rotinas de trabalho criadas dentro da turma, nomeadamente ao nível das atividades desenvolvidas continuamente, como a realização de jogos pré-desportivos ou corrida continua numa fase inicial da aula, o desenvolvimento capacidades condicionais, como a flexibilidade e a força através da aplicação do protocolo *tabata*, avançando posteriormente para a matéria de ténis, recorrendo a situações analíticas sempre que necessário e a situações de jogo miniténis.

Avaliação

A avaliação é uma componente importante do processo de aprendizagem do aluno, uma vez que permite quantificar tudo o que ele aprendeu ao longo da unidade didática.

Avaliação formativa

A avaliação formativa tem como objetivo informar o aluno, o encarregado de educação, professores e outros intervenientes acerca da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Esta, permite identificar quais os conteúdos em que os alunos apresentam maiores dificuldades, com o intuito de modificar e aperfeiçoar o processo de ensino tendo em consideração o sucesso do aluno.

Este tipo de avaliação pode ter um carácter formal ou informal, dependendo do número de aulas por unidade didática. Assim sendo, a avaliação formativa que será aplicada nesta unidade didática apresenta-se como avaliação informal, já que em todas as aulas o professor observa e interioriza o empenho e a evolução dos alunos no decorrer de todas as aulas.

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa tem por norma acontecer no final do período letivo, porém, a mesma pode ocorrer a meio do mesmo, aquando da finalização de uma unidade didática. Esta avaliação recairá sobre o desempenho dos alunos em contexto de jogo formal.

Tabela 4: Classificação da avaliação da matéria de ténis

Classificação	Escala 20 valores	CrITÉrios de avaliação
Muito bom	18-20	Realiza todas as componentes
Bom	14-17	Realiza a maioria das componentes
Suficiente	10-13	Realiza as componentes
Insuficiente	6-9	Realiza, mas não respeita as componentes
Muito insuficiente	0-5	Não participa voluntariamente

Tabela 5: Avaliação sumativa da matéria de ténis

Nº	Nome	Posição Base	Serviço	Direita	Esquerda	Avaliação Final
*	*****	16	16	15	14	15,25
*	*****	15	14	14	13	14
*	*****	19	19	19	19	19
*	*****	16	16	15	15	15,5
*	*****	17	17	17	16	16,75
*	*****	17	17	17	17	17
*	*****	17	16	16	16	16,25
*	*****	17	16	16	16	16,25
*	*****	17	16	16	16	16,25
*	*****	16	16	15	14	15,25
*	*****	15	15	15	14	14,75
*	*****	17	17	17	17	17
*	*****	13	12	12	11	12
*	*****	19	19	19	19	19
*	*****	18	18	18	18	18
*	*****	18	18	18	18	18
*	*****	16	15	15	14	15

* Todos os dados que permitem a identificação dos alunos estão omissos por uma questão de segurança. As notas atribuídas estão colocadas aleatoriamente

Balanço da unidade didática

Na avaliação diagnóstico foi possível aferir que a maioria dos alunos se encontrava no nível intermédio e parte do nível avançado previsto no programa nacional de educação física. Neste sentido, foi possível observar um grande empenho e envolvimento nas tarefas de aula por parte dos alunos, o que permitiu desenvolver situações estimulantes, que contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

Para que pudéssemos aplicar esta unidade didática, tivemos que equacionar um conjunto de estratégias, não só didáticos-pedagógicas, como também ao nível da disposição e organização dos alunos pelo espaço de aula, na medida em que é necessário algum espaço para que os alunos possam bater bolas curtas e longas com a devida segurança.

Na primeira aula realizada dispomos os campos ao longo do comprimento do espaço de aula. No entanto, veio-se a comprovar que foi uma má decisão da nossa parte, porque aquela hora o sol batia na cara dos alunos o que dificultava a execução dos gestos técnicos de base. Assim sendo, tivemos que alterar esta organização e pensar numa que fosse melhor para os alunos.

A turma não apresentava grandes dificuldades nesta matéria, uma vez que na generalidade conseguiam bater bolas de forma continua sem parar. No entanto, é de salientar que tinha algumas lacunas na execução de algumas componentes críticas de determinados gestos técnicos de base.

Na realização dos gestos técnicos procurou-se transmitir as noções mais básicas da modalidade, que tem tendência a ser mais eficaz em situações isoladas do que em contexto de jogo. Nesta lógica, a gestão de complexidade foi uma estratégia recorrente, procurando-se evoluir de um nível de complexidade inferior para um superior, respeitando sempre a progressão da aprendizagem dos alunos. Assim sendo, recorremos a situações mais analíticas que possibilitassem trabalhar aspetos essenciais dos gestos técnicos de base que depois fossem facilmente transferidos para o contexto de jogo formal

Nesta lógica de pensamento, procuramos transmitir as componentes críticas essenciais de cada gesto técnico, dividindo cada um em pequenas parcelas e onde trabalhávamos em espelho com os alunos. Posteriormente avançamos para o ténis curto, em que solicitávamos aos alunos para baterem bolas muito próximo uns de outros, de forma a estimular a repetição continua dos gestos, com o objetivo de automatiza-los. Começamos com um aluno atirando bolas com a mão para um colega, passando posteriormente para a rede, até evoluirmos para situações jogadas do miniténis.

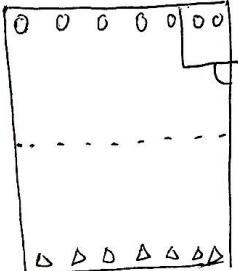
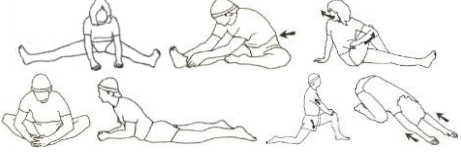
Desta forma, para potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em primeiro lugar solicitámos comportamentos predominantemente característicos dos desportos coletivos, para que os alunos na devolução das bolas cooperassem entre si e pudessem adquirir um maior domínio dos

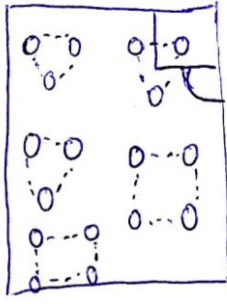
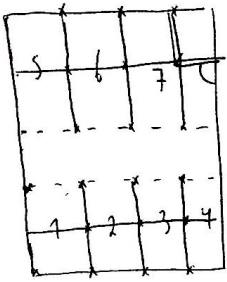
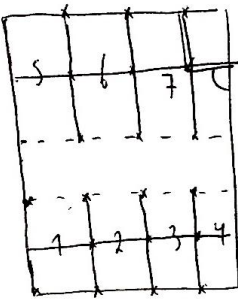
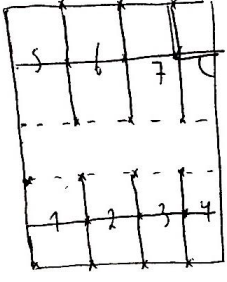
gestos. Posteriormente, os comportamentos solicitados foram predominantemente de confrontação direta, de maneira a que os alunos consumassem o objetivo imediato do jogo de ténis que é conquistar pontos impedindo ao mesmo tempo que o oponente também o faça.

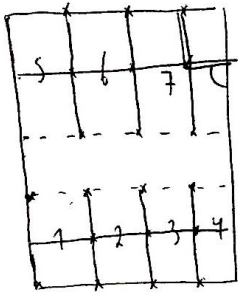
Fomos introduzindo gradualmente a aprendizagem dos gestos técnicos de base, procurando fornecer feedbacks relativos à posição base, à pega e ao posicionamento estratégico no court de maneira que os alunos conseguissem criar as melhores oportunidades para devolver a bola para o campo adversário, e antecipar as trajetórias das bolas face a determinados batimentos.

Esta unidade didática foi muito influenciada pela chuva e pelas atividades internas da escola, fazendo que tivéssemos relativamente poucas aulas. Neste sentido, não foi possível lecionar todos os gestos técnicos de base do ténis, no entanto achamos que aqueles em que podemos intervir, foi uma mais valia para os alunos, havendo ganhamos ao nível do jogo demonstrado pelos mesmos.

Anexo VII - Exemplo de Plano de Aula

Aula nº: 52	Data: 27/04/2017	Hora: 8:00 – 9:30	Turma: 12º11	Nº Alunos: 17 alunos	Local: Campo de futebol
Matérias de Ensino	Ténis de Campo Capacidades Condicionais.				
Recursos Materiais	17 raquetes de ténis, 17 bolas de ténis, fita meo.				
Objetivos Específicos	Ténis: desenvolvimento da posição base; dos deslocamentos para a bola, do ponto de contacto raquete-bola e da direita e esquerda de fundo do court Capacidades Condicionais: desenvolvimento da flexibilidade e da força resistente.				
Conteúdos	Situação de Aprendizagem	Organização Espacial	Tempo (70 min.)		
			P	A	
Apresentação dos conteúdos a desenvolver na aula	Realizar a chamada; Explicar a dinâmica da aula.	Alunos em “U” à frente do professor	1’	8:10 8:11	
Ativação Cardiovascular	Corrida contínua à volta do espaço delimitado de aula. Objetivo Mediatos: desenvolvimento da resistência cardiorespiratória. Objetivos Imediatos: ativação cardiovascular e músculo-esquelética. Comportamentos Solicitados: coordenação entre a frequência e a amplitude da passada.	Corrida contínua à volta do espaço delimitado de aula	5’	8:11 8:16	
Organizar os alunos pelo espaço e explicar a próxima tarefa			2’	8:16 8:17	
Ativação Cardiovascular	A turma encontra-se dividida em 2 grupos de 8 elementos nas extremidades do campo de futebol, cada um com uma bola e uma raquete. Um grupo será as galinhas e o outro os galos. À voz de comando “aproxima” têm de se deslocar até ao centro de acordo com as variantes. Posteriormente se dissermos “galinhas”, as galinhas têm de fugir para a linha lateral onde estavam anteriormente e os galos têm de apanhar as galinhas, e vice-versa. Variantes: - Mantendo abola em cima da raquete; - Dando toques sucessivos. Objetivo Mediatos: desenvolver a coordenação óculo-manual. Objetivos Imediatos: apanhar e evitar ser apanhado. Comportamentos Solicitados: otimização do ponto de contacto raquete-bola, velocidade de deslocamento e concentração.		6’	8:17 8:23	
Organizar os alunos pelo espaço e explicar a próxima tarefa			1’	8:23 8:24	
Trabalho de Flexibilidade	Realizar a seguinte sequência de exercícios 1 vezes. Cada exercício deverá ser realizado durante 30 segundos. 	Alunos em xadrez à frente do professor	6’	8:24 8:30	
Trabalho de Força	Os alunos encontram-se em linha à frente do professor e vão realizar um conjunto de exercícios na máxima intensidade (realizar o mais rápido ou o maior número de repetições que cada um conseguir). Tempo em tarefa: 20 segundos / Tempo de repouso: 10 segundos Realizar a seguinte sequência de exercícios: Jumping cross jack / Push Up Shoulder Tap / Crisscross Lunge / Crunch.	Alunos em xadrez à frente do professor	5’	8:30 8:35	
Organizar os alunos pelo espaço e explicar a tarefa			2’	8:35 8:37	

Ténis de Campo (Jogo lúdico)	<p>Jogo dos toques A turma encontra-se dividida em 3 grupos de 3 elementos e em 2 grupos de 4 elementos todos com uma raquete e apenas uma bola por grupo. Ao apito, cada equipa tem de conseguir dar o maior número de toques possível entre si de acordo com as variantes.</p> <p>Variantes: - 1 ressalto no chão (3 minutos); - Sem ressalto no chão (3 minutos).</p> <p>Objetivo Mediatos: desenvolver a precisão.</p> <p>Objetivos Imediatos: trocar a bola o maior número de vezes.</p> <p>Comportamentos Solicitados: posição base; deslocamentos; otimização do ponto de contacto raquete-bola.</p>		5'	8:37 8:42
Organizar os alunos pelo espaço e explicar a tarefa			2'	8:42 8:44
Direita e esquerda de fundo do court	<p>Direita e esquerda de fundo do court A turma encontra-se dividida em 7 pares com uma bola e com uma raquete frente a frente. A tarefa consiste em um aluno lançar a bola com a mão de forma controlada enquanto o colega realiza direita ou esquerda de fundo do court (deve direcionar a bola para o colega que lança).</p> <p>Nota: 2' para cada aluno</p> <p>Objetivo Mediatos: desenvolver a direita e a esquerda de fundo do court.</p> <p>Objetivos Imediatos: trocar a bola o maior número de vezes.</p> <p>Comportamentos Solicitados: posição base; deslocamentos; otimização do ponto de contacto raquete-bola: direita e esquerda de fundo de court.</p>		5'	8:44 8:49
Organizar os alunos pelo espaço e explicar a tarefa			1'	8:49 8:50
Direita e esquerda de fundo do court	<p>Direita e esquerda de fundo do court A turma encontra-se dividida em 7 pares com uma bola e com uma raquete frente a frente. A tarefa consiste em um aluno lançar a bola com a mão de forma controlada enquanto o colega realiza direita ou esquerda de fundo do court (deve direcionar a bola para o colega que lança).</p> <p>Nota: 2' para cada aluno</p> <p>Objetivo Mediatos: desenvolver a direita e a esquerda de fundo do court.</p> <p>Objetivos Imediatos: trocar a bola o maior número de vezes.</p> <p>Comportamentos Solicitados: posição base; deslocamentos; otimização do ponto de contacto raquete-bola: direita e esquerda de fundo de court.</p>		8'	8:50 8:58
Montar a fita meo, organizar os alunos pelo espaço e explicar a tarefa			2'	8:58 9:00
Serviço por cima	<p>Serviço por cima A turma encontra-se dividida em 7 pares com uma bola e com uma raquete frente a frente. A tarefa consiste em realizar o serviço por cima.</p> <p>Nota: 3' para cada aluno</p> <p>Objetivo Mediatos: desenvolver a precisão.</p> <p>Objetivos Imediatos: colocar a bola cruzada por cima da rede.</p> <p>Comportamentos Solicitados: Precisão no lançamento da bola.</p>		6'	9:00 9:06
Explicar a próxima tarefa			1'	9:06 9:07

<p>Jogo em campo reduzido</p>	<p>1x1 em campo reduzido A turma encontra-se dividida em 7 pares com uma bola e com uma raquete, um de cada lado da rede. A tarefa consiste em trocar a bola o maior número de vezes recorrendo a pancadas de direita e de esquerda.</p> <p>Objetivo Mediatos: desenvolver a direita e a esquerda de fundo do court, a cooperação e a tomada de decisão.</p> <p>Objetivos Imediatos: trocar a bola o maior número de vezes.</p> <p>Comportamentos Solicitados: posição base; deslocamentos; otimização do ponto de contacto raquete-bola: direita e esquerda de fundo de court.</p>		<p>12'</p>	<p>9:07 9:19</p>
<p style="text-align: center;">Arrumar o material</p>			<p>1'</p>	<p>9:19 9:20</p>

Anexo VIII - Critérios de Avaliação

Áreas de avaliação	Áreas Específicas			Área não específica
	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atitudes
Ponderação	75% (15 valores)	Valorativa	10% (2 valores)	15% (3 valores)
Conteúdos	Matérias	Capacidades condicionais (referência à ZSAF do Fitnessgram)	Desporto como componente de cultura Processos de desenvolvimento e manutenção da condição física Regulamentos de cada modalidade Técnicas de execução Regras segurança	Autonomia Responsabilidade Participação
Instrumentos	Registo de observações	Fitnessgram	Teste escrito e/ou trabalho	Registo de observações
Periodicidade	Todas as aulas Momentos formais	Início do ano letivo Final de cada período	Por período	Todas as aulas
Nota	Os alunos com atestado médico são avaliados nas matérias lecionadas na turma com teste(s) escrito(s) e ou trabalho(s) e ou relatório(s) e demais tarefas solicitadas pelo(a) professor(a).			

Anexo IX - Ficha de Autoavaliação

Nome:						Ano:		Autoavaliação			
						Turma:		Educação Física			
ÁREAS ESPECÍFICAS							ÁREAS NÃO ESPECÍFICAS				
ACTIVIDADES FÍSICAS - MATÉRIAS (modalidades)					CONHECIMENTOS			ATITUDES			
75% (15 valores)				NOTA	10% (2 valores)		NOTA	15% (3 valores)			NOTA
matérias	matérias	matérias	matérias	APURADA	TESTE	APURADA	AUTONOMIA (0,25)	RESPONSABILIDADE (0,75)	PARTICIPAÇÃO (2)	APURADA	
1ºP											
2ºP											
3ºP											

AUTOAVALIAÇÃO			
1º Período	2º Período	3º Período	FINAL

NOTA APURADA (professor)			
1º Período	2º Período	3º Período	FINAL

Atitudes	Autonomia Realização das tarefas é independente do controle do professor	0,25	3
	Responsabilidade Cumprimento das regras estabelecidas	0,75	
	Participação Empenho na realização das atividades propostas	2	

Anexo X - Ficha de Observação



ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ
Núcleo de Estágio de Educação Física – Ano Letivo 2016 / 2017

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Prof. Observado: _____ Ano: _____ Turma: _____

Observação n°: _____
Data: ___/___/___ Hora: ____:____ Local: _____ Unidade Didática: _____

Apreciação global:

Interações

- Controlo Ativo** – Visão / Deslocamentos / Proximidade Física / Atenção Constante à Prática
- Clima de Aprendizagem** – Consistência / Encorajamento
- A Disciplina** – Prevenção e Remediação

O Professor

- Postura, Voz, Afetividade
- Comportamentos** – Instrução / Feedback / Organização / Movimentação / Resolução de Problemas / Observação / Registos

As Atividades da Aula

- Situações de Aprendizagem** – Tempo / Variedade / Adequação e Sequência / Ritmo / Segurança / Agradabilidade / Com o fundamental do Conteúdo e da Estrutura Organizativa

Rotinas Organizativas

- Antes da Prática** – Formação de Grupos / Estabelecimento de Sinais / Autonomização dos Alunos nas Rotinas Organizativas
- Durante a Prática** – Episódios de Organização / Transições / Gestão de Espaços e Materiais

Técnicas de Instrução / Correção

- Exposição / Demonstração / Questionamento / Alunos como Agentes de Ensino
- Apresentação da Informação (o que dizer e como dizer) / Feedbacks (como, quando e porquê)

Os Alunos

- Reação às atividades / Participação / Desempenho
- Comportamentos** – Atividade Motora / Demonstração / Ajuda / Atenção à Informação / Espera / Deslocamentos / Fora de Tarefa / Manipulação de Material

Anexo XI - Calendário de Observações

Nº	Data de observação	Professor	Ano	Horário	Matéria lecionada
1	04/10/2016	Pedro	11º	11h30 – 13h00	C. Condicionais
2	10/10/2016	Duarte	10º	8h00 – 9h30	C. Condicionais
3	18/10/2016	Rogério	12º	8h00 – 9h30	Badminton
4	20/10/2016	Rogério	12º	11h30 – 13h-0	Badminton
5	17/11/2016	Rogério	12º	11h30 – 13h-0	Futebol
6	24/11/2016	Francisco	12º	9h45 – 11h15	Basebol
7	24/11/2016	Rogério	12º	11h30 – 13h-0	Futebol
8	04/01/2017	Rogério	6º	15h00 – 15h45	Futebol
9	07/01/2017	Rogério	6º	11h30 – 13h00	Badminton
10	14/02/2017	Rogério	12º	8h00 – 9h30	Atletismo
11	16/02/2017	Rogério	12º	11h30 – 13h00	Basquetebol
12	21/02/2017	Rogério	12º	8h00 – 9h30	Futebol
13	23/02/2017	Rogério	12º	11h30 – 13h00	Basquetebol
14	14/03/2017	Rogério	12º	8h00 – 9h30	Dança
15	16/03/2017	Rogério	12º	11h30 – 13h00	Dança
16	22/03/2017	Rogério	6º	15h00 – 15h45	Badminton
17	27/03/2017	Rogério	6º	11h30 – 13h00	Futebol
18	28/03/2017	Rogério	12	8h00 – 9h30	Dança
19	27/04/2017	Rogério	12º	11h30 – 13h00	Basebol
20	02/05/2017	Rogério	12º	8h00 – 9h30	Futebol

Anexo XII - Fotos da atividade: “Desporto à Solta/Vamos Agarra-lo”



Anexo XIII - Fotos da atividade: “Um liceu radical numa escola saudável”



Anexo XIV - Ficha Individual do Aluno

1	Ficha do Aluno								Fot
Nome: <u>Exemplo 1</u>									
	Português	Filosofia	Inglês	Educação Física	Matemática A	Física e Química A	Biologia e Geologia	Biologia	Psicologia A
10º Ano	15	15	13	13	13	13	16		
11º Ano	13	17	14	13	13	13	15		
12º Ano									
Observações:									

Anexo XV - Cartaz de divulgação da AEC



E A SEGUIR AO SECUNDÁRIO?

EMPREENDEORISMO

PRELETORES CONVIDADOS:
Prof.^a Doutora Rita Vasconcelos (UMa)
Prof.^a Doutora Maria João Barreira (UMa)
Dr.^a Patrícia Caires (Startup Madeira)
Mestre Carlos Mendonça (Personal Trainer)

POLITÉCNICO

UNIVERSIDADE

1 de junho
de 2017
Quinta-feira,
11h30 – 13h00
Sala de Conferências da ESJM
Organização:
Núcleo de Estágio da Escola
Secundária Jaime Moniz



Anexo XVI - Convite aos encarregados de educação relativo à AEC

Exmo(a). Senhor(a).
Encarregado(a) de Educação

Assunto: Conferência - “E a seguir ao Secundário?”

O núcleo de estágio de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, na escola secundária Jaime Moniz vai realizar no dia 1 de junho de 2017, das 11:30h às 13:00h, na Sala de Conferências da nossa escola, uma conferência com o tema “E a seguir ao Secundário?”, destinada aos alunos das suas turmas do 12ºano e respetivos encarregados de educação.

Com esta iniciativa, enquadrada nas atividades de estágio, pretende-se refletir sobre possibilidades e perspetivas de futuro quer no âmbito do prosseguimento de estudos, quer no âmbito do empreendedorismo e entrada no mercado de trabalho.

São preletores convidados nesta Conferência:

- Prof.ª Doutora Rita Vasconcelos (UMa)
- Prof.ª Doutora Maria João Barreira (UMa)
- Dr.ª Patrícia Caires (Startup Madeira)
- Mestre Carlos Mendonça (*Personal Trainer*)

Deste modo, vimos pelo presente convidá-lo a assistir à Conferência.

Agradecendo desde já a vossa disponibilidade, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Funchal, 25 de maio de 2017

Os professores estagiários

(Marçal Rodrigues)

(Rogério Azevedo)

Anexo XVII - Programa da AEC

11h30	Sessão de boas-vindas
11h40	“Escolhas e responsabilização.” (Mestre Carlos Mendonça)
11h55	“Será o empreendedorismo uma alternativa?” (Dr. Carlos Lopes)
12h15	“Terminamos o Secundário... e agora?” (Prof. ^a Doutora Maria João Barreira e Prof. ^a Doutora Rita Vasconcelos)
12h35	Debate
13h00	Encerramento da Conferência

Anexo XVIII - Carta à direção executiva relativo à AEC

Exmo. Sr.
Presidente da Direção Executiva
da Escola Secundária Jaime Moniz

Assunto: Conferência - “E a seguir ao Secundário?”

O núcleo de estágio de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, na Escola Secundária Jaime Moniz vai realizar no dia 1 de junho de 2017, das 11:30h às 13:00h, na Sala de Conferências da nossa escola, uma conferência com o tema “E a seguir ao Secundário?”, destinada aos alunos das suas turmas do 12ºano e respetivos encarregados de educação.

Com esta iniciativa, enquadrada nas atividades do Estágio Pedagógico, pretende-se refletir sobre possibilidades e perspetivas de futuro quer no âmbito do prosseguimento de estudos, quer no âmbito do empreendedorismo e entrada no mercado de trabalho.

O painel de preletores convidado a estar presente nesta conferência, nomeadamente a Prof.ª Doutora Rita Vasconcelos (UMa), a Prof.ª Doutora Maria João Barreira (UMa), a Dr.ª Patrícia Caires (Startup Madeira) e o Mestre Carlos Mendonça (*Personal Trainer*) contribuirão para uma abordagem abrangente e diversificada da temática proposta.

Neste sentido, vimos pelo presente:

- solicitar a V. Exa. que enquanto presidente da Direção Executiva da nossa escola proceda à abertura da Conferência;
- convidar V. Exa. a assistir à Conferência.

De forma a disponibilizar as melhores condições para acolher esta iniciativa, vimos também solicitar que seja dada autorização para a colocação de um balcão da Universidade da Madeira, se possível no largo do Museu, como forma de divulgar aquela instituição e os seus cursos e esclarecer dúvidas a potenciais interessados.

Agradecendo desde já a vossa disponibilidade e atenção para este assunto, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Funchal, 25 de maio de 2017

Os professores estagiários

(Marçal Rodrigues)

(Rogério Azevedo)

Anexo XIX - Imagens da AEC



Anexo XX - Identificação da ACPI

Identificação da ACPI - Treino de força: uma proposta em contexto escolar

Objetivos

Objetivos gerais:

- Refletir acerca da problemática que é a treinabilidade da força nas aulas de educação física.

Objetivos Específicos:

- Analisar e interpretar os conteúdos programáticos do PNEF relativos ao desenvolvimento da força.
- Refletir acerca da importância do trabalho de força nos jovens.
- Apresentar uma proposta didática para desenvolver a força nas aulas de educação física.

Anexo XXI - Cartaz de divulgação da ACPI

Ação Científico-Pedagógica Individual

**Treino de força – uma proposta
em contexto escolar**

na Escola Secundária Jaime Moniz



Preletor:
Prof. Estagiário Marçal Rodrigues

Destinatários:
Professores de EF do grupo de
recrutamento 620 da Escola
Secundária Jaime Moniz


Núcleos de Estágio do Mestrado
em Ensino de EF da Universidade
da Madeira

Organização:
Núcleo de Estágio da Escola
Secundária Jaime Moniz



9 de fevereiro de 2017 | quinta-feira | 13h15 – 13h45 | **Sala 215**

Anexo XXII - Apresentação da ACPI



Ação científico-pedagógica Individual
Núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz

Treino de força: uma proposta em contexto escolar

Professor estagiário: Marçal Rodrigues

Orientadora científica: Mestre Ana Luísa Correia
Orientadora cooperante: Prof. Doutora Maria Luísa Carvalho
Funchal, 9 de Fevereiro de 2017

Esquemática de apresentação

- 1 - Contextualização da problemática
- Clarificação dos objetivos
- Capacidades motoras
- A força enquanto capacidade motora
- Definição e delimitação do conceito de força
- Benefícios do treino de força nos jovens
- Desenvolvimento da força nas aulas de educação física
- Proposta metodológica tendo por base o PNEF
- Formas de organização da turma pelo espaço
- Exemplo de uma unidade didática
- Considerações finais

Contextualização da temática

Escola

→

Educação Física

→

Finalidades

"melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno".
PNEF (2001)

e

"promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas".
PNEF (2001)

Contextualização da temática

Alteração dos hábitos de vida

→

Evolução tecnológica

→

Aumento do sedentarismo juvenil

Modo de vida sedentária, apesar de não provocar de imediato, alterações evidentes no organismo, certamente irá provocar uns anos mais tarde.

"O que se adquire cedo, prolonga-se pela vida fora."
Maia (1987)

Aqui o que se pretende

Desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens, em que o desenvolvimento das capacidades motoras, **nomeadamente a força**, poderá assumir um carácter decisivo na aquisição de uma condição física favorável.

Contextualização da temática

Conjunto de matérias

→

Sucesso de uma ação

→

Está condicionado pela correta solicitação das capacidades condicionais

"O professor de Educação Física constitui um agente de ensino fundamental no desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos, dando o seu contributo numa perspectiva futura de saúde e bem-estar físico e psíquico, sendo necessário que a mesma seja intencionalmente estruturada, planificada, conduzida e controlada."
Bento (1991)

Assim, torna-se necessário a formulação de estratégias que solicitem e rentabilizem ao máximo, dentro das condições existentes, esta qualidade física, com o intuito de não desperdiçar as vantagens que este período apresenta para o desenvolvimento motor dos alunos.

Objetivos

Objetivos Gerais

- Refletir a problemática do treino de força nas aulas de educação física.
- Apresentar estratégias para a operacionalização do treino de força no contexto das aulas de educação física.

Objetivos Específicos

- Refletir acerca da importância do trabalho de força nos jovens.
- Analisar e interpretar os conteúdos programáticos do PNEF relativos ao desenvolvimento da força.
- Apresentar uma metodologia para desenvolver a força no contexto das aulas.
- Propor uma unidade didática de força.

Capacidades motoras no PNEF

O desenvolvimento das capacidades motoras, é parte integrante dos Programas Nacionais e desempenha um papel fundamental na concretização dos objetivos da Educação Física, representando uma finalidade importante deste processo.

Em 1968, Gundlach propôs uma classificação que divide as capacidades motoras em dois grupos:

Capacidades Condicionais

Força
 Velocidade
 Resistência
 Flexibilidade

Capacidades Coordenativas

Reação
 Equilíbrio
 Capacidades de ritmo
 Orientação espaço-temporal
 Diferenciação quínestésica

A força enquanto capacidade motora

Força

→

Bateria de Testes Fitnessgram

→

Presente em três dos seis testes realizados


TESTE FLEXÃO E EXTENSÃO DE BRAÇOS



TESTE DOS ABDOMINAIS



TESTE EXTENSÃO DO TRONCO



Definição e delimitação do conceito de força

A capacidade de força, em termos motores, é normalmente definida sob duas perspetivas

Grandeza física

Capacidade motora biológica

$F = m \times a$
 A força é a capacidade do ser humano mover uma massa (o seu próprio corpo ou um engenho desportivo) ou ainda a capacidade de superar uma resistência ou de se lhe opor através do trabalho muscular.
 Meusel (1969)

Considera a força como a capacidade neuromuscular de superar resistências externas ou internas, graças à contração muscular, de forma estática (isométrica) ou dinâmica (isotónica).
 Bompa (1983)

Benefícios do treino de força nos jovens

- Previne e corrige deficiências posturais;
- Constitui um estímulo biológico favorável ao crescimento e desenvolvimento;
- Fortalece o aparelho locomotor passivo, principalmente a estabilidade da coluna vertebral, exercendo uma ação preventiva importante;
- Favorece a aquisição de novas e mais complexas aprendizagens técnicas;
- Constitui um objetivo capital do treino da condição física.

Marques (1993)

Desenvolvimento da força nas aulas de Educação Física

10

“realização de ações motoras, vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular” PNEF (2001)

“realização de ações motoras de contração muscular localizada, vencendo resistências, de carga fraca ou ligeira, com elevada velocidade em cada ação, em esforços de duração relativamente prolongada, resistindo à fadiga, sem diminuição nítida de eficácia” PNEF (2001)

OTIMIZAÇÃO

É fundamental integrar na planificação curricular de Educação Física, estratégias de desenvolvimento da força que procurem dotar os alunos de níveis de força rápida e de resistência muscular, que lhes permita executar com eficácia os gestos técnicos específicos de cada matéria, além de preparar o aparelho músculo-articular para o esforço realizado, principalmente no momento fundamental da aula.

Força rápida e força de resistência

11

A **força rápida** é a capacidade do sistema neuromuscular para retardar o aparecimento da fadiga em resistências (submáximas), como por exemplo o peso corporal, com uma elevada velocidade de movimento. Mil-homens (2015)

A **força de resistência** traduz a capacidade do sistema neuromuscular para vencer resistências (submáximas), como por exemplo o peso corporal, com uma elevada velocidade de movimento. Mil-homens (2015)

Por exemplo, no futebol, a capacidade de força rápida permite realizar movimentos explosivos, enquanto a capacidade de força de resistência possibilita a repetição desses movimentos muitas vezes.

Operacionalização da problemática

12

Programa de força → Aplicado e planeado → Juntamente com as matérias de ensino

Limitações: O tempo efetivo de aula, os recursos materiais, as instalações, o número de alunos por turma, o grande número de objetivos a cumprir, entre outros.

Estas limitações não devem ser impeditivas, já que existem outros meios pelos quais a força possa ser desenvolvida na escola, tais como os exercícios pliométricos e calistênicos.

Métodos para o desenvolvimento da força nas aulas de EF

13

A metodologia a adotar neste contexto tem necessariamente de considerar o modo de treino, o volume, a intensidade e a duração, assim como a possibilidade de lecionação de outras unidades didáticas.

Para desenvolver a força rápida o método por repetições e o método intensivo por intervalos é o mais indicado.

Para desenvolver a força de resistência os métodos intervalados intensivos e os extensivos são os mais indicados.

Pela dificuldade metodológica em desenvolver, simultaneamente, a força rápida e a força de resistência no mesmo treino, o aspeto da resistência de força rápida encerra em si uma importância marcada neste tipo de trabalho, isto porque a partir do momento em que não se consegue manter a prestação de força rápida que é solicitada, ao continuar a ação passa-se a desenvolver a resistência de força, neste caso a resistência de força rápida.

Métodos para o desenvolvimento da força nas aulas de EF

14

Treino intervalado de alta intensidade → Pode ser classificado como **extensivo** ou **intensivo**, com intervalos curtos, médios ou longos, dependendo do objetivo a atingir.

Método Tabata → Neste protocolo realizam-se exercícios de alta intensidade (95% VO2máx), durante 60 segundos, seguidos por 75 segundos de baixa intensidade, implicando a realização de 12 ciclos (totalizando 27 minutos)

Método Little → Consiste na realização de 4 séries de 4 minutos a uma intensidade de 90% da FCmáx, intercalados por intervalos de recuperação de 3 minutos a 70% da FCmáx.

Protocolo Tjonna

Evidências da aplicação do treino intervalado de alta intensidade

15

Effect of high-intensity interval training on cardiovascular function, VO2max, and muscular force.
Astorino TA¹, Allen RP, Roberson DW, Jurancich M.
J Strength Cond Res. 2012 Jan;26(1):138-45. doi: 10.1519/JSC.0b013e318218d577.

O objetivo deste estudo foi examinar os efeitos da aplicação do treino intervalado de alta intensidade num curto espaço de tempo (HIIT) sobre a função cardiovascular, aptidão cardiorespiratória e força muscular. Os dados mostram que a aplicação do treino intervalado de alta intensidade aumentou de forma significativa o VO2max, o pulso de oxigénio e a potência de saída nos homens e mulheres ativos.

Effects of high-intensity interval training on cardiometabolic health: a systematic review and meta-analysis of intervention studies.
Batacan RB Jr^{1,2}, Duncan MJ³, Dalbo VJ^{1,4}, Tucker PG^{1,4}, Fanning AS^{1,2}.
Br J Sports Med. 2016 Oct 20. pii: bjsports-2015-095841. doi: 10.1136/bjsports-2015-095841. (Epub ahead of print)

Este artigo consiste numa revisão sistemática e meta-análise de estudos de intervenção na saúde cardiometabólica. Os estudos foram classificados por duração da intervenção e classificação do índice de massa corporal. Os dados mostram que o treino intervalado de alta intensidade melhorou significativamente o consumo máximo de oxigénio, pressão arterial diastólica e sistólica, a glicemia de jejum, a circunferência da cintura, a % de gordura corporal e a frequência cardíaca de repouso em populações com sobrepeso/obesidade.

Em que consiste o protocolo tabata

16

Tabata → 4 minutos → 8 ciclos de 20 segundos de alta intensidade, seguidos de 10 segundos de descanso ativo.

Aplicações para smartphones: Tabata pro, Tabata Fit, Tabata 3000, Tabata 1000, Tabata 500, Tabata 200, Tabata 100, Tabata 50, Tabata 20, Tabata 10, Tabata 5, Tabata 2, Tabata 1.

Welcome to Tabata

Formas de estruturar os exercícios

17

REPETE 8 VEZES

REPETE 4 VEZES

REPETE 2 VEZES

Formas de organização da turma pelo espaço físico

18

Árvores

Linha

Duas colunas frente a frente

Xadrez

Círculo

Proposta metodológica no contexto das aulas

19

Aula nº:	Data:	Hora:	Turma:	Nº Alunos: 20 alunos	Local: Campo de Futebol
Matérias de Ensino Capacidades Condicionais.					
Recursos Materiais Os exercícios serão realizados com o peso do corpo.					
Objetivos Específicos Realização de ações motoras de contração muscular localizada, vencendo resistências, de carga fraca ou ligeira, com elevada velocidade em cada ação, em esforços de duração relativamente prolongada, resistindo à fadiga, sem diminuição nítida de eficácia.					
Conteúdos	Situação de Aprendizagem		Organização Espacial		Tempo (75 min.)
	Os alunos encontram-se em linha à frente do professor e vão realizar um conjunto de exercícios na máxima intensidade (realizar o maior número de repetições que cada um conseguir).		Árvores		
Trabalho de Força	Tempo em tarefa: 20 segundos Tempo de repouso: 10 segundos		4 minutos		
	Objetivo Mediatos: desenvolvimento da força geral, abdominal, dos membros superiores e dos membros inferiores.				
	Objetivos Imediatos: realizar o maior número de repetições.				
Comportamentos Solicitados: executar os exercícios corretamente, velocidade de execução e reajustamento postural.					

Proposta metodológica no contexto das aulas 20

Tabata 1

Exercícios:

Jumping Jacks;
Push Up;
Squat;
Flutter Kicks.

Proposta metodológica no contexto das aulas 21

Tabata 2

Exercícios:

Staker Jump;
Push Up T;
Squat Jump;
Walkout

Exemplo de uma unidade didática 22

nr	Tabata 1 26/09/2016 - 02/10/2016	Tabata 2 03/10/2016 - 09/10/2016	Tabata 3 10/10/2016 - 16/10/2016	Tabata 4 20/10/2016 - 26/10/2016	Tabata 5 28/10/2016 - 04/11/2016
1					
2					
3					
4					

23

Considerações finais


O desenvolvimento da força muscular é parte integrante dos Programas Nacionais de Educação Física e contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma boa aptidão física.

A força como capacidade motora é fundamental para a plena realização das tarefas diárias e um elemento preponderante para a evolução nos conteúdos próprios da atividade motora e desportiva, quer na aula de educação física, quer no desporto de rendimento, quer nas atividades de lazer, quer nas atividades quotidianas.


A força muscular constitui uma capacidade condicional fundamental e imprescindível para a obtenção de níveis superiores de rendimento no universo da performance desportiva. Na perspetiva da saúde e bem-estar, o desenvolvimento da força contribui para uma boa capacidade funcional, traduzida pelo melhor desempenho das tarefas do dia-a-dia sem qualquer custo ou sacrifício (Ribeiro, 1993).

Enquanto professores de Educação Física, temos de estabelecer formas e meios de desenvolvimento das capacidades condicionais, uma vez que detemos uma grande vantagem relativamente a outros (pessoas e instituições), uma vez que pelas nossas aulas passará a totalidade dos jovens em idade escolar, idades essas que correspondem ao período mais favorável de desenvolvimento de todas as capacidades motoras e, em particular, das capacidades condicionais (por ex. a Força).

Anexo XXIII - Poster apresentado no Seminário “Desporto e Ciência 2017”



TREINO DE FORÇA: UMA PROPOSTA EM CONTEXTO ESCOLAR



Rodrigues M.¹; Carvalho, M. L.²; Correia, A. L.¹

¹Universidade da Madeira, Centro de Competência de Ciências Sociais; ²Escola Secundária Jaime Moniz

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das capacidades motoras é parte integrante dos Programas Nacionais, onde a Educação Física poderá desempenhar um papel fundamental na sua otimização. No conjunto das capacidades motoras, a força parece ser uma das que menos se trabalha no contexto das aulas (Rodrigues, 2000). O seu desenvolvimento pode contribuir substancialmente para a saúde e bem-estar dos alunos, sendo reconhecido como uma componente importante nos programas de atividade física para jovens (Carvalho, 1996). Atendendo aos seus benefícios é sem dúvida um tema que merece alguma atenção.

OBJETIVOS

- Analisar e interpretar os conteúdos programáticos do PNEF relativos ao desenvolvimento da força.
- Refletir acerca da importância do trabalho de força nos jovens.
- Apresentar um método para desenvolver a força nas aulas de Educação Física.

FORÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

Força

Componente essencial para todo e qualquer movimento do ser humano.

Programa Nacional de Educação Física

Capacidades Motoras

Benefícios

Os programas referem a “realização de ações motoras, vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular”, assim como a “realização de ações motoras de contração muscular localizada, vencendo resistências, de carga fraca ou ligeira, com elevada velocidade em cada ação, em esforços de duração relativamente prolongada, resistindo à fadiga, sem diminuição nítida de eficácia”.

PNEF (2001)

OPERACIONALIZAÇÃO

Um programa de desenvolvimento de força nos alunos deve ser aplicado e planeado para integrarem as aulas de Educação Física juntamente com as outras matérias de ensino.

Treino intervalado de alta intensidade

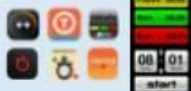
Tabata

8 ciclos

20' de alta intensidade
10' de descanso ativo

Aplicabilidade no contexto escolar

Recurso a aplicações para smartphones



Dependendo da acústica da instalação, podemos recorrer a aplicações com música.

#	Tabela 1	Tabela 2	Tabela 3	Tabela 4	Tabela 5
1	ARMADILHA - DESLOCAR	SITUP - SUSTENTAR	SITUP - SUSTENTAR	SITUP - SUSTENTAR	SITUP - SUSTENTAR
1					
2					
3					
4					

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da força é parte integrante dos Programas Nacionais de Educação Física e contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma boa aptidão física nos alunos.

A força como capacidade motora é fundamental para a plena realização das tarefas diárias e um elemento preponderante para a evolução nos conteúdos próprios da atividade motora e desportiva, quer na aula de educação física, quer no desporto de rendimento, quer nas atividades de lazer, quer nas atividades quotidianas.

Os professores de Educação Física, têm de estabelecer formas e meios de desenvolvimento das capacidades condicionais, uma vez que detêm uma grande vantagem, já que pelas suas aulas passa a totalidade dos jovens em idade escolar, idades essas que correspondem ao período mais favorável de desenvolvimento de todas as capacidades motoras e, em particular, da força.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Carvalho, C. (1996). A Força na Educação Física: O seu desenvolvimento e treinamento. Lisboa: Universidade da Madeira.

*Carvalho, C., Correia, A., Silva, J., Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001).

*Rodrigues, M., Correia, A., Mendes, S. (2001). Treino de Força: Principais benefícios e métodos de treino. Volume 1. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade da Madeira.

*Rodrigues, M. (2000). Manual de Treino Funcional Integrado. Lisboa: André Mauz Produções.

*Rodrigues, M. (2000). O treino de força nas condições de aula de Educação Física: estudo em alunos do ensino secundário de 15 anos de idade. Tese de Mestrado em Ciências do Desporto da Faculdade de Educação Física da Universidade do Porto.

*Silva, J., Rodrigues, M., Correia, A., Silva, J., Duarte, F., Mendes, S., Mendes, S. (2006). Effects of moderate intensity endurance and high intensity resistance training on anaerobic capacity and VO2max. Med. Science & Sports Exercise, 38(12):2127-2133.

*Traves, C. (2008). O Treino de Força para Tabata. Lisboa: André Mauz Produções, Culturas e Desportos, Universidade da Madeira.

Anexo XXIV - Identificação da ACPC

Identificação da ACPC - O contributo da educação física na deteção e prevenção de problemas posturais nos alunos

Objetivos

Objetivos gerais:

- Informar e sensibilizar os docentes da importância de um correto ajustamento postural para a qualidade de vida dos alunos.

Objetivos Específicos:

- Refletir, contextualizar e caracterizar a abrangência da postura e dos problemas posturais mais frequentes nas escolas e nos alunos;
- Analisar o contributo da educação física e contribuir para clarificar o papel do professor na deteção e prevenção de problemas posturais;
- Identificar um conjunto de instrumentos que possam ser utilizados como avaliação postural inicial.

Anexo XXV - Cartaz de divulgação da ACPC

Ação Científico-Pedagógica 2017

Validado pela SRE (16h) para os agrupamentos de recrutamento 160, 260 e 620
mínimo de 2/3 de presenças, com avaliação através de relatório



AVALIAÇÃO INICIAL

Propostas de Intervenção em Educação Física

PROGRAMA DAS SESSÕES

11
Março
9h00 - 18h30

Módulo 1: "A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica"

Módulo 2: "A Utilização de Meios Audiovisuais na Avaliação Inicial nas Aulas de Educação Física"

Módulo 3: "A Avaliação Inicial da Aptidão Física" (componente prática necessário equipamento)

25
Março
9h00 - 18h30

Módulo 4: "A Avaliação Postural: Uma Proposta de Avaliação e Intervenção nas Assimetrias e Limitações dos Alunos"

Módulo 5: "Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma Abordagem Tática ao Jogo"

PRELETORES CONVIDADOS

- Doutora Jesus Sousa
- Doutor João Prudente
- Doutor António Antunes
- Doutor Duarte Sousa
- Mestre Ricardo Aguiar
- Mestre Sandra Reynolds
- Mestre Honorato Sousa
- Mestre Luís Esteves
- Mestre Carlota Correia
- Dr. Mário Pereira
- Dr. Igor Aguiar

INSCRIÇÕES

Custo
Inclui certificado - 5€

Alunos da UMA
Certificado - 5€
Sem certificado - Gratuito

ATÉ 9 DE MARÇO
<https://goo.gl/btYeZa>

LOCAL

Campus da Penteadá, Universidade da Madeira

-Sala do Senado

 acaocientificopedagogica2017@gmail.com

 Ação Científico-Pedagógica 2017

Organização: Núcleos de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Anexo XXVI - Programa da ACPC

1ª Sessão

PROGRAMA: Ação Científico-Pedagógica 2017
“A Avaliação Inicial: Propostas de Intervenção em Educação Física”

11 de março de 2017 (Sábado) - 1ª Sessão

09h00	Cerimónia de Abertura
09h20	<i>Conferência de Abertura - “A Inadequação da Escola”</i> (Doutora Jesus Sousa)
Moderador: Doutor Helder Lopes	
Módulo 1 - “A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica”	
Moderador: Doutora Catarina Fernando	
10h10	<i>“A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica”</i> (Dr.ª Joana Teixeira e Dr.ª Sílvia Gouveia)
10h50	Debate
11h00	Intervalo
Módulo 2 - “A Utilização de Meios Audiovisuais na Avaliação Inicial nas Aulas de Educação Física”	
Moderador: Doutor Hélio Antunes	
11h30	<i>“A utilização de meios audiovisuais na avaliação inicial nas aulas de Educação Física”</i> (Dr.ª Andreia Aveiro e Dr. Anselmo Nóbrega)
12h10	<i>“A Edição de vídeos: um instrumento ao serviço do processo pedagógico”</i> (Mestre Carlota Correia)
12h40	Debate
13h00	Encerramento da sessão da manhã

11 de março de 2017 (Sábado) – 2ª Sessão

Módulo 3 - “A Avaliação Inicial da Aptidão Física”	
Moderador: Doutor Elvino Gouveia	
14h30	<i>“A Avaliação Inicial da Aptidão Física em contexto escolar”</i> (Dr.ª Luisa Mendonça)
15h00	<i>“Aptidão Física: Um Projeto válido para escola/clube”</i> (Doutor António Antunes)
15h30	<i>“Cross Training – Uma abordagem em contexto escolar”</i> (Dr. Silvino Mendes)
16h00	Debate
16h15	Intervalo
16h45	<i>“A importância do Cross Training no desenvolvimento das capacidades condicionais dos alunos”</i> (Dr. Igor Aguiar)
17h30	<i>“Componente Prática – Cross Training em contexto escolar”¹</i> (Dr. Igor Aguiar)
18h30	Encerramento

¹ Solicita-se o uso de equipamento desportivo para a componente prática.

2ª Sessão

PROGRAMA: Ação Científico-Pedagógica 2017
“A Avaliação Inicial: Propostas de Intervenção em Educação Física”

25 de março de 2017 (Sábado) – 3ª Sessão

Módulo 4 – “Avaliação Postural: Uma Proposta de Avaliação e Intervenção nas Assimetrias e Limitações dos Alunos”	
Moderador: Doutor Rui Trindade Ornelas	
09h00	“O contributo da Educação Física na Detecção e Prevenção de Problemas Posturais nos Alunos” (Dr. Marçal Rodrigues e Dr. Rogério Azevedo)
09h50	“Anatomia e Fisiologia para o Correto Ajustamento Postural” (Dr. Mário Pereira)
10h20	Debate
10h40	Intervalo
11h15	“Avaliação Postural e Prescrição de Exercícios Corretivos” (Mestre Ricardo Aguiar)
11h45	Debate
13h00	Encerramento da Sessão da Manhã

25 de março de 2017 (Sábado) – 4ª Sessão

Módulo 5 - “Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma abordagem tática ao jogo”	
Moderador: Doutor João Prudente	
14h30	“Uma Abordagem tática ao jogo no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: Um estudo de intervenção na Escola 2ª e 3ª Ciclo Dr. Eduardo Bração de Castro” (Dr. HÉlvio Malho) “Propostas para a avaliação das habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos” (Dr. Bruno Freitas)
15h20	Debate
15h40	Intervalo
16h15	Mesa Redonda com: Doutor Duarte Sousa Mestre Honorato Sousa Mestre Luis Esteves Mestre Sandra Reynolds
17h45	Debate
18h30	Encerramento da Ação Científico-Pedagógica

Anexo XXVII - Apresentação da ACPC

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

Prof. estagiários: Marçal Rodrigues e Rogério Azevedo
Orientadora científica: Prof. Mestre Ana Luísa Correia
Orientadora cooperante: Prof. Doutora Maria Luísa Carvalho

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
at nosso lado
www.ufma.br

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

Sumário da apresentação

- Contextualização do problema
- Dimensão conceptual da postura
- Os problemas posturais mais frequentes nos alunos
- O papel da Educação Física na deteção e prevenção de problemas posturais
- A importância da avaliação postural
- Instrumentos para avaliação postural
- Apresentação do estudo
- Considerações Finais

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

Contextualização do problema

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

Contextualização do problema

- Os hábitos de vida mudaram substancialmente.
- Na escola, é possível observar maus hábitos posturais nos alunos.
- Os problemas posturais têm sido considerados um sério problema de saúde pública.
- Atualmente existem diversos estudos realizados no âmbito das perturbações músculo-esqueléticas em adolescentes, que sugerem que este é um fenómeno preocupante e cada vez mais frequente nesta população.

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

Contextualização do problema

- Os problemas posturais começam cedo e estendem-se pela adolescência e vida adulta.
- Muitos autores afirmam que os problemas posturais surgem na fase escolar por intermédio do peso excessivo da mochila, dos maus hábitos posturais, do sentar de forma inadequada, devido a fatores ligados ao crescimento ou resultante da inadequada prática de atividade física.
- É importante identificar esses problemas precocemente, pois a maioria das alterações posturais em adolescentes é classificada como posicional, podendo tornar-se estrutural se os padrões não forem corrigidos numa fase inicial (Kendall *et al.*, 1998).
- A identificação e caracterização dos problemas posturais nos adolescentes permitirão uma melhor compreensão destes problemas e atuar na sua prevenção (Costa *et al.*, 2002).

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

Contextualização do problema

- A Educação Física enquanto área da motricidade, tem um papel fundamental na deteção e prevenção de eventuais problemas posturais, já que por esta passa a totalidade dos jovens em idade escolar.
- Tendo em conta que a Educação física trabalha diretamente com o corpo em movimento, e que na base deste, se encontra uma postura que deve ser concomitantemente ajustada, deve o profissional de Educação Física dispensar-lhe a devida atenção, pois qualquer desajustamento postural terá repercussões a curto ou médio prazo dado que os hábitos adquiridos nestas idades podem tornar-se irreversíveis.
- As aulas de Educação física são um espaço multidisciplinar privilegiado para proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer, refletir e transformar a visão de seu próprio corpo e corrigir atempadamente possíveis desajustamentos.

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

Objetivos

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

Objetivos

- Informar e sensibilizar os docentes da importância de um correto ajustamento postural.
- Refletir a abrangência da postura.
- Contextualizar e caracterizar os problemas posturais mais frequentes nos alunos.
- Analisar o contributo da Educação Física e contribuir para clarificar o papel do professor na deteção e prevenção de problemas posturais.
- Identificar um conjunto de instrumentos que possam ser utilizados como avaliação postural na escola.

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

Postura e a sua evolução

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIS NOS ALUNOS

Postura e a sua evolução

- Desde os primórdios, o corpo humano sofreu importantes alterações evolutivas.
- A maior transformação ocorreu com a passagem da postura quadrúpede para a postura bípede.
- A postura bípede, tal como a conhecemos hoje em dia, é o produto inacabado de uma sucessão de adaptações complexas, fruto do longo processo de evolução filogenética.
- As modificações posturais ocorridas com a adoção da postura bípede, desencadearam uma redução da mobilidade articular, assim como uma sobrecarga sobre essa estrutura.

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Postura e a sua evolução

- Todo esse conjunto de transformações provocou adaptações estruturais rápidas e profundas, que exigem um fino controlo para fazer face às crescentes e desafiantes solicitações do meio.
- A eficiência na utilização do corpo na posição bipede que passou a dar-se por meio de uma posição corporal que envolvesse o mínimo de sobrecarga das estruturas e com o menor gasto de energia.

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

A postura

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

A postura

- Postura refere-se à posição do corpo no espaço, não apenas numa posição estática, mas também numa posição dinâmica.
- A postura dinâmica, envolve o equilíbrio entre a posição que o corpo assume em um determinado momento e a adaptação do mesmo ao próximo movimento.
- A postura fundamental é específica de cada espécie, no homem, esta postura assume a disposição de uma postura ereta (Montalbán & Martín, 1986).
- No homem, uma boa postura, é aquela que adotamos, olhando em frente, com os joelhos e pés afastados à largura dos ombros, os joelhos ligeiramente fletidos, com a consequente consolidação da bacia e a redução das curvaturas da coluna vertebral (Pazos & Aragunde, 2000).

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

A postura

- A manutenção desta postura necessita de uma constante atividade tónica de numerosos grupos musculares para se opor à ação da gravidade, pressupondo um ajustamento permanente da atividade muscular (Meyer & Baron, 1982).
- A postura normal é a que melhor se adapta ao indivíduo de acordo com a sua própria condição e com as condições do ambiente, variando a sua organização consoante o estado de espírito do indivíduo.
- A postura é boa quando cumpre a finalidade para a qual é usada com eficiência máxima e esforço mínimo e, considerando que duas pessoas nunca são idênticas, o padrão exato de boa postura tem que variar para cada indivíduo. A postura é má quando é ineficaz, isto é, quando não consegue preencher a finalidade para a qual se destinava, ou se uma quantidade desnecessária de esforço muscular for usada para mantê-la (Gardiner (1995) .

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

A postura

- A postura acompanha o movimento como uma sombra, visto que todo o movimento começa por uma postura e termina por uma postura (Sherrington citado por Fonseca 1999).
- Não existe programa motor que não esteja estritamente ligado a um programa postural de suporte. A atividade postural constitui a pré disposição para a ação, como uma condição prévia e indispensável à eficácia desta ação, não podendo ser dela dissociada.
- As posturas são padrões específicos de distribuição do tónus muscular em determinados grupos musculares que afetam uma ou várias articulações, consistindo o tónus muscular numa atividade motora baseada no ato reflexo miotático que mantem num certo grau de contração assíncrona as fibras de cada músculo (Montalbán & Martín, 1986).

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

A postura de referência

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

A postura de referência

- A definição de alinhamento postural proposta por Kendall é a referência utilizada internacionalmente como padrão de postura normal.
- As articulações encontram-se numa posição estável e o peso corporal está equilibradamente distribuído, as curvas da coluna estão normais e a pelve está na posição neutra.



O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

A função muscular na postura

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

A função muscular na postura

- O corpo humano é articulado por segmentos que se sobrepõem de forma a que cada peça se equilibre uma sobre outra, e esse equilíbrio é controlado pela musculatura tónica.
- Os músculos posturais possuem a função de manter um equilíbrio permanente entre as partes do corpo, já que a posição estática humana é na realidade uma série de desequilíbrios entre os segmentos que compõem o mesmo (Bienfait, 1995).
- O sistema muscular deve estar equilibrado para a obtenção de uma postura normal, pois qualquer alteração desse sistema leva a modificações posturais, principalmente pela plasticidade do sistema muscular que possibilita ser constantemente modelado, adaptando-se à função que desempenha (Rosa et al., 2002).

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

A função muscular na postura

- Quando um músculo é ativado em excesso ele aumenta o seu tónus de repouso, recrutando outros músculos, formando grandes cadeias de tensões miofasciais unidas por aponeuroses que levam o corpo inteiro à assumir uma dada atitude postural (Magee, 2002).
- As alterações no comprimento, no tónus ou no trofismo desta musculatura leva a alterações na estabilidade, no equilíbrio, na absorção de choques da coluna vertebral e também no movimento desta e dos membros.

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

Os problemas posturais mais frequentes nos alunos

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

Os problemas posturais mais frequentes nos alunos

Costas planas

Svensson, Andersson, Johansson, Wilhelmsson & Vedin (1988); Costa & Palma (2005); Knoplich, (2003)

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A origem dos problemas posturais

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A origem dos problemas posturais

- Os problemas posturais são um problema com origem multifatorial que resulta do cruzamento e conjugação de diversos fatores (Assunção, 2011).
- De acordo com diversos atores são vários os fatores de risco para a postura:

1 - Género e Idade	5 - Peso excessivo
2 - Obesidade	6 - Mobiliário escolar
3 - Sedentarismo	7 - Novas tecnologias
4 - Atividade física inadequada	

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A origem dos problemas posturais nos alunos

1 - Género e Idade

- As crianças estão mais suscetíveis porque se encontram num período sensível de crescimento.

- Têm maior prevalência no género feminino dado que a hipotonia inerente a este género poderá ser um fator potenciador de possíveis problemas.

Paiva, Marques e Paiva (2009)

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A origem dos problemas posturais nos alunos

2 - Obesidade

- A obesidade infanto-juvenil é um fenómeno a nível mundial que está a crescer rapidamente e potencia a ocorrência de problemas posturais.
- O peso e o índice de massa corporal são significativamente superiores em crianças que apresentam dor músculo-esquelética.

Assunção (2011); Costa et al. (2002)

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A origem dos problemas posturais nos alunos

3 - Sedentarismo

- Caracteriza-se pela falta de atividade física no ser humano, não só no que diz respeito à prática desportiva, como em toda a sua plenitude.
- O corpo fica mais suscetível ao surgimento de patologias.
- As evidências científicas mostram que a prática regular de exercício físico beneficia, quer fisicamente, socialmente ou mentalmente, toda a população, incluindo pessoas com incapacidades.

(Ministério da Saúde, 2007)

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A origem dos problemas posturais nos alunos

4 - Atividade física inadequada

- Atividade física para ter repercussões benéficas na postura terá de ser realizada corretamente, caso contrário poderá originar problemas posturais ou agravar problemas já existente.
- Os exercícios devem ser realizados tendo em conta as características individuais de cada aluno.

Verderi, (2005)

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A origem dos problemas posturais nos alunos

5 - Peso das Mochilas

- A quantidade recomendável de carga transportada não deve exceder 10% da massa corporal do indivíduo.
- A mochila escolar que, aparentemente foi projetada para trazer facilidade e conforto no transporte do material escolar, na realidade é abusivamente utilizada e submete as crianças e adolescentes a sérios desvios posturais.

PETIÇÃO CONTRA O PESO EXCESSIVO DAS MOCHILAS ESCOLARES EM PORTUGAL

Assinaram a petição 49.413 PESSOAS

<http://peticaopublica.com/b/view.aspx?pi=PT84219>

Trevisan (2005); Fernandes, Casarotto & João (2008)

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A origem dos problemas posturais nos alunos

6 - Mobiliário Escolar

- A precaridade e inadequação do mobiliário escolar, como sejam as mesas e cadeiras de padrão único, levam a que o estudante adote uma postura incorreta.
- As estruturas vertebrais vão-se adaptando, dando origem a perturbações músculo-esqueléticas.
- Para além disso, estas posturas incorretas prejudicam a concentração do aluno e por conseguinte o processo ensino-aprendizagem.


Paiva, Marques & Paiva (2009); Perez (2002)

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A origem dos problemas posturais nos alunos

7 - Novas tecnologias

- O aumento da utilização de novas tecnologias em casa e na escola, modificou a forma de como as crianças e adolescentes aprendem, trabalham e brincam.
- O uso excessivo e inadequado destas tecnologias faz com que as crianças adotem uma má postura com graves repercussões na sua vida.



Gierlach, 2002; Tammelin, 2009

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

O papel da Educação Física na deteção e prevenção de problemas posturais

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

O papel da Educação Física na deteção e prevenção de problemas posturais

- A consciencialização sobre a educação postural deve ser iniciada na idade escolar, uma vez que nesta fase as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo neste local, sentadas na sala de aula.
- A Educação Física, enquanto disciplina curricular, é essencial ao desenvolvimento eclético dos alunos. O seu conteúdo vai além de jogos, lutas, modalidades desportivas, ginástica, atividade rítmicas e expressivas, dando as bases para uma vivência da corporalidade e expressão de uma motricidade saudável. (PNEF, 2001).

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

O papel da Educação Física na deteção e prevenção de problemas posturais

- Os problemas decorrentes de uma postura inapropriada são preocupantes visto que algumas limitações no movimento podem ser responsáveis e até mesmo incapacitantes em tarefas quotidianas.
- É importante que durante a fase escolar sejam praticadas atividades físicas a fim de melhorar a força e a resistência muscular visando a minimização de desvios posturais.
- Cabe ao professor de Educação Física instruir os seus alunos sobre a posição correta que devem assumir perante diferentes atividades.

Lemos et al. (2012)

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A importância da avaliação postural

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

A importância da avaliação postural


- O professor de Educação Física deve realizar avaliações posturais nos alunos sempre que achar necessário, uma vez que através destas é possível identificar ocorrência de desequilíbrios.
- Cabe ao professor encaminhar os alunos para atividades de maior benefício, sem correr riscos, além de facilitar a seleção dos melhores conteúdos e atividades, assim como realizar adaptações necessárias para melhor orientar os alunos de acordo com os resultados encontrados.
- A avaliação postural é fundamental para identificar precocemente desvios posturais e iniciar um programa de intervenção o mais cedo possível.

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

Instrumentos para avaliação postural

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

Instrumentos para avaliação postural



Teste Adams



Avaliação de perfil vertical

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

Instrumentos para avaliação postural



Overhead Squat

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS

Apresentação do estudo

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Metodologia

Amostra:
- 65 professores de Educação Física.

Instrumento:
- Questionário de carácter intencional.

Procedimentos:
- Excel – versão 2017.

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Análise e discussão dos resultados

1 - Nas suas aulas tem atenção à postura dos seus alunos?

Resposta	Porcentagem
Sim	89%
Não	11%

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Análise e discussão dos resultados

2 - Conhece algum teste para avaliar a postura dos seus alunos?

Resposta	Porcentagem
Sim	14%
Não	86%

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Análise e discussão dos resultados

Testes para avaliar a postura

Teste	Número de professores
Funcional Movements Screen	1
Fitnessgram e Eurofit	1
Perfil na posição vertical	4
Observação direta	1

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Análise e discussão dos resultados

3 - Já identificou algum caso em que o próprio aluno desconhecia o problema?

Resposta	Porcentagem
Sim	63%
Não	37%

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Análise e discussão dos resultados

4 - Nas suas aulas tem a preocupação em realizar exercícios com um correto ajustamento postural?

Resposta	Porcentagem
Sim	84%
Não	16%

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Análise e discussão dos resultados

Exercícios para um correto ajustamento postural

Exercício	Número de professores
Postura corporal	3
Marcha em cima da linha	1
Em todos os exercícios da aula	6
Treino Funcional	1
Trabalho de estabilidade/equilíbrio	6
Trabalho de flexibilidade/alongamentos	29
Trabalho de força	20

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Análise e discussão dos resultados

5 - Já realizou trabalho específico para algum aluno com problemas posturais?

Resposta	Porcentagem
Sim	26%
Não	74%

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Análise e discussão dos resultados

6 - Numere de 1 a 5, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante, o papel do professor de educação física quanto aos problemas posturais dos alunos.

Papel	1	2	3	4	5
Conscientizar	9	15	6	6	0
Identificar	11	11	3	1	0
Conhecer	12	12	12	3	0
Intervir	4	8	9	5	0
Prescrever	1	5	4	9	32

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAI NOS ALUNOS

Perceção dos professores relativamente à postura

Análise e discussão dos resultados

1	Identificar
2	Conscientizar
3	Conhecer
4	Intervir
5	Prescrever

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS	O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA DETEÇÃO E PREVENÇÃO DE PROBLEMAS POSTURAIIS NOS ALUNOS
<p data-bbox="373 327 600 394">Considerações finais</p>	<p data-bbox="1246 237 1406 259">Considerações finais</p> <ul data-bbox="820 275 1398 517" style="list-style-type: none">- A postura pelo papel chave que tem na motricidade do indivíduo na idade escolar deve ser encarada com o devido cuidado e responsabilidade.- A conscientização para uma postura correta deve começar em idades precoces no seio familiar, devendo ser reforçada em contexto escolar.- Em termos gerais a atividade física é importante para o desenvolvimento postural.- A educação física tem como finalidade a educação do corpo, onde o professor deve consciencializar os seus alunos relativamente à importância de conhecerem o seu corpo e de educá-los posturalmente.- Em contexto escolar cabe ao professor de educação física ajustar o exercício físico perfeitamente orientado, doseado, de acordo com as capacidades e necessidades dos alunos.

Anexo XXVIII - Questionário de enquadramento da temática da ACPC**Questionário****Avaliação postural: uma proposta de avaliação e intervenção nas assimetrias e limitações dos alunos**

No âmbito do Estágio Pedagógico referente ao 2.º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, nomeadamente através da ação Científico-Pedagógica Coletiva o Núcleo de Estágio da Escola Secundária Jaime Moniz, pretende debater o contributo da Educação Física na avaliação postural dos alunos em contexto escolar.

Neste contexto, solicitamos a sua colaboração no esclarecimento sincero de algumas questões que lhe serão efetuadas por intermédio do presente questionário. O seu preenchimento está estimado, sensivelmente, entre 2-3 minutos.

Mais informamos que os dados aqui recolhidos, servirão apenas para fins académicos, tendo por isso um caráter estritamente anónimo e confidencial.

Agradecemos desde já toda a atenção dispensada.

1 - Nas suas aulas tem atenção à postura dos seus alunos?

Sim Não

2 - Conhece algum teste para avaliar a postura dos seus alunos?

Sim, qual? _____
 Não

3 - Já identificou algum caso em que o próprio aluno desconhecia o problema?

Sim Não

4 - Nas suas aulas tem a preocupação em realizar exercícios com um correto ajustamento postural?

Sim, que tipo de exercícios realizou? _____
 Não

5 - Já realizou trabalho específico para algum aluno com problemas posturais?

Sim Não

6 - Numere de 1 a 5, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante, o papel do professor de educação física quanto aos problemas posturais dos alunos.

Consciencializar |
 Identificar
 Conhecer
 Intervir
 Prescrever

Justifique, por favor, a ordem indicada.

Muito obrigada pela sua participação!